

Fra viden til handling

En kvalitativ analyse af kommunal understøttelse af pædagogisk personale i arbejdet med børn og unge med særlige behov i almene daginstitutioner og skoler



INDHOLD

Fra viden til handling

1	Resumé	5
2	Indledning	16
2.1	Undersøgelsens formål og fokus	17
2.2	Design og metode	19
3	Pædagogisk analyse omsætter viden til styrket handlekompetence	23
3.1	I den pædagogiske analyse mødes fagligheder, og viden bringes i spil og omsættes til styrket handlekompetence	23
3.2	Sådan foregår pædagogisk analyse i praksis	25
3.3	Pædagogisk analyse opstår i møder og samarbejder mellem pædagogisk personale, ressourcepersoner og PPR	28
3.4	Pædagogisk analyse handler i høj grad om at bringe det almene pædagogiske personales kompetencer i spil	29
3.5	Struktur og fælles ansvar som fundament for en kvalificeret pædagogisk analyse	29
4	Det fælles pædagogiske fundament	32
4.1	Det fælles pædagogiske fundament sikrer fælles retning	32
4.2	Lokale behov er afsæt for forandring	33
4.3	Det fælles pædagogiske fundament skal forankres bredt i kommunen	34
5	Forudsætninger for den pædagogiske analyse – aktør for aktør	36
5.1	PPR's og øvrige fra forvaltningens rolle	37
5.2	Roller varetaget af lokale ressourcepersoner og støttefunktioner på skoler	46
5.3	Roller varetaget af det pædagogiske personale	49

5.4	Daginstitution- og skoleledelsens rolle	53
	Appendiks A – Litteraturliste	60
	Appendiks B – Design og metode	63

1 Resumé

I de seneste årtier har der været stor opmærksomhed på at skabe mere inkluderende fællesskaber og læringsmiljøer i de almene dagtilbud og skoler. Samtidig oplever både pædagoger, lærere og ledere i dagtilbud og skoler en stigning i antallet af børn i mistrivsel og i antallet af børn med særlige behov. Flere børn i udsatte positioner, en øget forekomst af skolevægring og en stigning i psykiatriske diagnoser er nogle af de tendenser, der præger og presser almenmiljøerne (EVA, 2021a, 2022, 2023; Børne- og Undervisningsministeriet, 2023; Skolemonitor, 2023; Tegtmejer m.fl., 2024). Disse tendenser bidrager samtidig til en markant vækst i andelen af børn og unge, der modtager undervisning i segregerede specialtilbud (Indenrigs- og Sundhedsministeriets Benchmarkingenhed, 2024). Det er en udvikling, der er med til at øge kommunernes udgifter til det specialiserede område.

Udviklingen skaber en flertydig udfordring ift. at sikre børn og unges trivsel og udviklingsbetingelser: På den ene side lyder en fordring om at reducere segregeringsgraden ved at styrke inklusionen og lige deltagelsesmuligheder – både for at sikre, at flest mulige børn og unge skal lære, trives og udvikle sig sammen i almenmiljøerne, og som respons på det kommunaløkonomiske pres ift. at prioritere midler til forskellige dele af velfærdsområderne. På den anden side oplever det pædagogiske personale flere steder, at de ikke er godt nok klædt på til at kunne løfte opgaven med at inkludere børn med særlige behov i højere grad i de almene miljøer (EVA, 2023, 2024; Tegtmejer m.fl., 2024).

Kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR) spiller en central rolle i denne kontekst. For ud over de lovgivningsbestemte forpligtigelser ifm. afgørelser om specialundervisning og specialpædagogisk bistand yder PPR vejledning og sparring til det pædagogiske personale i dagtilbud og skoler om, hvordan de kan styrke børnefællesskaberne og skabe inkluderende læringsmiljøer og lige deltagelsesmuligheder (EVA, 2023). Men som en konsekvens af den førnævnte udvikling oplever PPR-medarbejderne at skulle bruge en stor del af deres arbejdstid på individorienterede og kompensatoriske opgaver, mens de i stedet ville foretrække at bruge en større del af ressourcerne på det fællesskabsorienterede og forebyggende samarbejde med det pædagogiske personale (EVA, 2023).

Der arbejdes allerede i flere kommuner med at styrke fokus på og udvikle de almenpædagogiske miljøer for at skabe lige deltagelsesmuligheder og styrke inklusionen. Der er også flere tiltag nationalt, bl.a. i aftalen om folkeskolens kvalitetsprogram, der har fokus på tiltag i almenmiljøet og i Finansloven 2024, hvor der afsættes en pulje på 50 millioner kroner i 2024 og samlet 290 millioner kroner over perioden 2024-2027. Midlerne er afsat til flere pædagogiske kompetencer tæt på børn og elever og til PPR med henblik på at understøtte det pædagogiske personale i det forebyggende

arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer og sikre flere pædagogiske ressourcer tæt på børn og elever både i dagtilbud og skolen.

For at kommuner, dagtilbud og skoler kan styrke børn med særlige behovs deltagelsesmuligheder, er der brug for, at pædagogisk personale inden for de rette rammer og med solid støtte får adgang til relevant og opdateret viden om, hvad der skaber de bedste muligheder for det enkelte barn og for udviklingen af konteksten omkring barnet. Og der er brug for, at pædagogisk personale kan bruge denne viden til konkret at styrke deres daglige pædagogiske arbejde og undervisningen.

Formål og fokus

På denne baggrund har vi i dette projekt undersøgt, hvordan **kommunal understøttelse** af det pædagogiske personale og ledelse i dagtilbud og skoler kan **sikre adgang til opdateret viden** om børn og unge med særlige behov, og **hvordan denne viden kan omsættes i praksis** gennem kvalificeret vejledning og sparring, som styrker det pædagogiske personales handlekompetence til gavn for børnene og de unge.

Formålet med undersøgelsen er at skabe praksisnær og anvendelig viden, der kan inspirere til videreudvikling af understøttelsespraksis i andre kommuner, dagtilbud og skoler. Det sker med afsæt i **konkrete, empiriske eksempler** fra velfungerende praksis i fire casekommuner. De fire casekommuner er udvalgt, fordi de griber problemstillingen an på måder, som vi vurderer kan tjene som inspiration til andre. Analysen er kvalitativt vurderende, hvor både eksisterende viden og nye data vurderes i samspil med hinanden, og udformet med henblik på at identificere praksisser og temaer, der kan vække genkendelse og inspirere landets kommuner i deres arbejde med inklusion og lige deltagelsesmuligheder. Desuden har undersøgelsen til formål at pege på **opmærksomhedspunkter**, der kan give staten, kommuner, daginstitutioner og skoler retning i arbejdet med at sikre, at det pædagogiske personale og ledere har den nødvendige viden, vejledning og understøttelse, der skal til for bedre at imødekomme børn og unge med særlige behov i almenmiljøerne.

Datagrundlag

Undersøgelsen baserer sig på interview og observationer gennemført i forbindelse med besøg i fire kommuner, hvor der i de tre kommuner er besøgt både en almen daginstitution og en almen skole. I den fjerde kommune er der kun besøgt en almen skole, da det af logistiske årsager ikke lykkedes at få gennemført besøg i en daginstitution. Det involverede pædagogiske personale er blevet interviewet både før og efter observationerne. Der er i alt gennemført 22 fokusgruppe- og enkeltinterview.

Følgende informantgrupper er blevet interviewet:

- PPR-ledere
- Daginstitutionsledere
- Skoleledere
- Pædagoger og lærere

- PPR-medarbejdere og øvrige ressourcepersoner, som det pædagogiske personale samarbejder med (lokalt, fra PPR eller fra den øvrige forvaltning).

Følgende observationer er blevet foretaget:

- Indsatser, hvor der er foregået et samarbejde mellem pædagoger og lærere og PPR-medarbejdere eller andre ressourcepersoner
- Samarbejds møder med deltagelse af pædagoger og lærere, ledelse, PPR-medarbejdere og andre ressourcepersoner lokalt og fra forvaltningerne
- Almindelig pædagogisk praksis i daginstitutioner med deltagelse af lokale ressourcepersoner
- Almindelig undervisning med deltagelse af lokale ressourcepersoner
- Pædagogisk arbejde i en mellemform udført af lokale ressourcepersoner.

Resultaterne bygger på en kvalitativ analyse, der ikke blot beskriver data, men også vurderer og forklarer, hvad der kendetegner praksisser, som opleves som velfungerende af de involverede aktører, og hvilke *forudsætninger* der skal være til stede, for at de virker mest hensigtsmæssigt.

De cases, der er genstandsfelt for observationer og interview i kommunerne, er udvalgt med henblik på at kunne identificere fællestræk og temaer, der kan fungere som inspiration for andre kommuner.

EVA vurderer, at undersøgelsen skaber grundlag for at overføre viden og erfaringen til andre kommunale kontekster og understøtte arbejdet med inklusion og deltagelsesmuligheder på tværs af landet.

Relevans for beslutningstagere på nationalt og kommunalt niveau

Rapporten henvender sig til politikere, beslutningstagere og andre på nationalt og kommunalt niveau med ansvar og interesse for de almene daginstitutioners og skolars samspil med kommunernes PPR og andre støttefunktioner i arbejdet med børn og unge med særlige behov.

Hovedresultat: En grundig pædagogisk analyse er kernen, når der skal skabes adgang til viden og erfaringer, der inspirerer til handling

Gennem den kvalitative analyse, der går på tværs af datakilder fra de fire cases, identificerer vi, at kernen i en velfungerende kommunal understøttelse af viden og erfaringer hos det pædagogiske personale er en **pædagogisk analyse**. Det er igennem en grundig pædagogisk analyse, at viden og erfaringer om børns og unges særlige behov både tilvejebringes og omsættes til styrket handlekompetence hos det pædagogiske personale i praksis. De fire kommuner har organiseret den kommunale understøttelse af skolers og daginstitutioners arbejde med børn og unge med særlige behov på forskellige måder. På tværs af de fire casekommuner, finder vi en række centrale forudsætninger, der skal være tilstede, førend den pædagogiske analyse kan etableres og forankres i virkeligheden. Det er disse forudsætninger, vi udfolder i denne rapport.

Vi har ikke på forhånd haft til formål at undersøge begrebet pædagogisk analyse. Snarere har vi i analysen af det empiriske materiale identificeret, at den måde, daginstitutioner og skoler arbejder på omkring børn i udsatte positioner, ofte reflekterer de grundlæggende principper i Nordahl og Overlands teori om pædagogisk analyse (Nordahl og Overland, 2021).

Hvad er pædagogisk analyse?

Pædagogisk analyse opstår i et samarbejde mellem fagligheder og handler om grundigt at udforske både børnenes adfærd og den kontekst, de befinder sig i. Som beskrevet og eksemplificeret i Nordahl & Overland (2021) er formålet i dette samarbejde at afdække mønstre og sammenhænge, der bidrager til enten at fastholde, fremme eller begrænse børnenes muligheder for trivsel, læring og deltagelse i fællesskaber. Når de relevante faktorer er afdækket, er næste skridt at formulere en målsætning for en ønsket forandring. Herefter kan konkrete pædagogiske og/eller didaktiske indsatser, som specifikt sigter mod at realisere målsætningen, igangsættes. Uden et klart fokus på omsætning til handling mister den pædagogiske analyse sin værdi og bliver vanskelig at anvende i praksis (Nordahl & Overland, 2021). Der, hvor den pædagogiske analyse fungerer, bidrager den til at gøre viden håndgribelig og anvendelig, så den kan skabe konkrete forbedringer i børns og elevers hverdag.

Et vigtigt element i en pædagogisk analyse er at aktivere det pædagogiske personales eksisterende viden og erfaringer og supplere med ny viden og konkret sparring ift. de aktuelle problemstillinger. Derved oplever det pædagogiske personale at få styrket deres handlekompetence på den korte bane. Over tid forankres og udvides handlekompetencen, efterhånden som personalet tilføres ny viden og får flere erfaringer gennem tværprofessionelt samarbejde om forskellige problemstillinger.

Vores empiri viser, at der på samme vis arbejdes systematisk med pædagogisk analyse i de daginstitutioner og skoler vi har besøgt, og at tilgangen er præget af en fælles bestræbelse på at finde sammenhængende og målrettede løsninger. Dette kan både rette sig mod et enkelt barn eller være på stue- eller klasseniveau. Eksemplerne fra begge sektorer, der præsenteres i rapporten,

fremhæver de samme grundlæggende mønstre og metoder, hvilket understreger, at den pædagogiske analyse er en central tilgang i begge kontekster.

Pædagogisk analyse i tre overordnede former i empirien

I de fire kommuner identificerer vi tre former for tværprofessionelle samarbejder, hvor pædagogisk analyse finder sted:

1. **Ved tværprofessionelle møder**, hvor en problemstilling om et individuelt barn, en gruppe eller klasse drøftes åbent og undersøgende mellem flere fagligheder, og hvor (prøve)handlinger aftales og følges op på.
2. **I et samarbejdsforløb**, hvor pædagogisk personale og PPR/andre ressourcepersoner arbejder sammen om en specifik indsats for at forbedre eller forny praksis.
3. **Til åben sparring**, hvor PPR/ressourceperson tilbyder det pædagogiske personale muligheden for at drøfte mindre problemstillinger på et tidligt stadie.

Disse tre typer samarbejder eksisterer i alle kommunerne og supplerer i høj grad hinanden. Fx kan et samarbejdsforløb etableres på baggrund af et tværprofessionelt møde. Samarbejdsformerne fungerer som ramme for, at pædagogisk analyse systematisk kan finde sted.

Den pædagogiske analyse bygger på et fælles pædagogisk fundament

I alle tre typer af samarbejde står de deltagende aktører – lokale ressourcepersoner (AKT-vejleder, inklusionsvejleder, støttepædagoger m.m.), pædagogisk personale (pædagogmedhjælpere, pædagogiske assistenter, pædagoger og lærere), daginstitutions- og skoleledelse samt PPR og øvrige fra forvaltningen – på et **fælles pædagogisk fundament**, dvs. fælles værdier og børnesyn, viden og værktøjer. Det er elementært for en vellykket pædagogisk analyse, da det udgør en fælles referenceramme, som ledelse og medarbejdere trækker på. Det gælder både i den enkelte daginstitution og på den enkelte skole, men også i PPR og andre relevante dele af forvaltningen.

Et konkret eksempel på, hvordan det sker i det daglige arbejde, er på et tværprofessionelt møde, hvor en visualisering af fælles pejlemærker aktivt inddrages som en "faglig knage", som den enkelte fagprofessionelles viden og kompetencer kan hænges op på. Det er også en konkret måde at forpligte hinanden på at fastholde fokus og fælles retning for et arbejde, der kræver vedholdenhed.

For at sikre forankringen af fundamentet er det essentielt at have en klar strategi for, hvordan nye medarbejdere introduceres til det. En af de fire kommuner har allerede en plan for, hvordan nye medarbejdere får adgang til den fælles viden og de værktøjer, som kollegerne bruger, hvilket sikrer en sammenhængende tilgang, uanset personaleudskiftning.

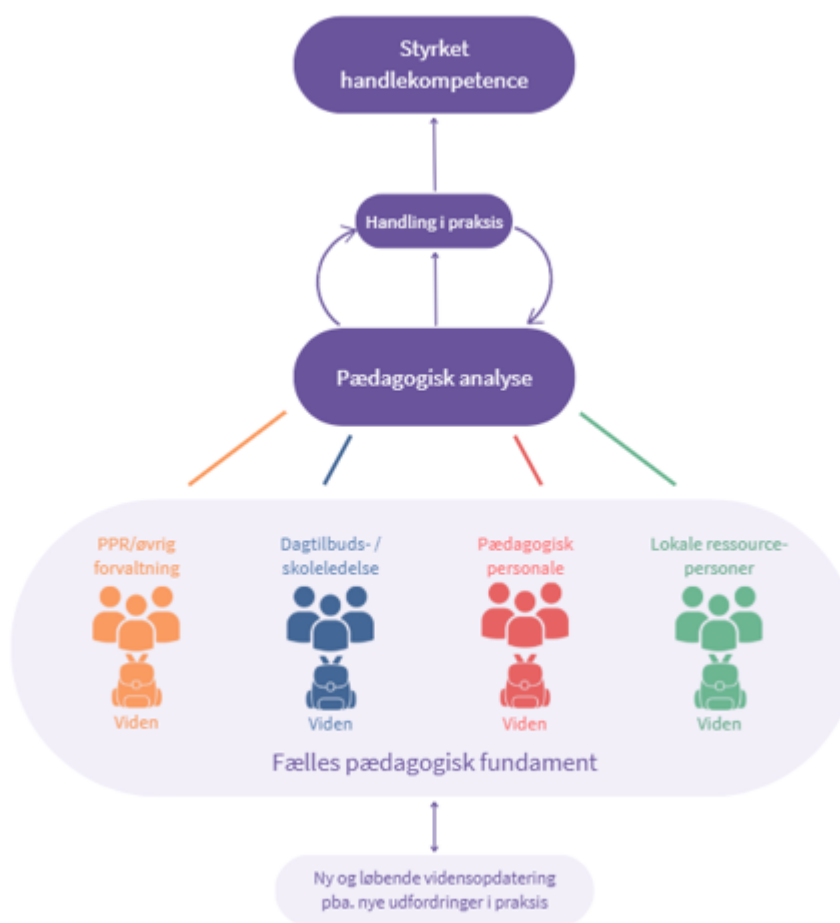
Der bringes løbende ny viden ind i den pædagogiske analyse

Aktørerne bidrager hver især med hver deres 'rygsæk' af teoretisk og erfaret viden som illustreret i Figur 1. 'Rygsækkenes' indhold udgøres af den enkeltes uddannelsesmæssige baggrundsviden og

akkumulerede praksiserfaringer. Ny og løbende viden kan fx komme ind på baggrund af vidensbehov, der opstår i praksis, eller som ny forskning og viden på området. Forældre spiller selvsagt også en vigtig rolle som videnskilde, idet deres input er helt centralt for at forstå den fulde kontekst omkring et barn. Disse input bringes ofte i spil via det pædagogiske personale, der indgår i et tæt samarbejde med forældrene for at sikre den bedst mulige støtte for barnet.

Figur 1

Fra vidensbaseret pædagogisk analyse til styrket handlekompetence: Samarbejdet mellem pædagogisk personale, PPR og ressourcepersoner



Den pædagogiske analyse er vidensbaseret, og viden spiller en helt central rolle i forståelsen af børns adfærd, trivsel og læring, ligesom viden gør det muligt at målrette og tilpasse indsatser, så de bedst støtter børns trivsel og læring. Ansvar for at integrere viden i det pædagogiske fundament påhviler ledelsen og PPR. Det er en afgørende ledelsesopgave at have det analytiske blik på vidensbehovene og skabe rammer, der giver personalet mulighed for at tilegne sig nødvendig viden (DEA, 2017).

I undersøgelsen efterspørger det pædagogiske personale konkret og anvendelig viden. Ledelsen har dermed også en væsentlig rolle i at sikre en tydelig sammenhæng mellem vidensinput og den

konkrete pædagogiske praksis (Rambøll, 2015). Den pædagogiske analyse skal fungere både på kort og lang sigt, hvilket gør det til en løbende ledelsesopgave at vurdere personalets vidensbehov. Den pædagogiske analyse er derfor dynamisk og åben, hvor eksisterende og ny viden løbende integreres.

Vores analyse af empirien viser, at der er en række væsentlige forudsætninger, der skal være til stede, før viden og erfaring kan tilføres og bringes i spil. Denne viden eksisterer som oftest blandt (nogle af) aktørerne, men det kræver en aktiv proces at få den udnyttet på en måde, der styrker handlekompetencen. Forudsætningerne, vi fremhæver, er nødvendige for både at forbedre personalets eget arbejde og for at skabe et frugtbart tværprofessionelt samarbejde, hvor relevant viden og praksiserfaringer fra forskellige fagområder tages i brug. I kapitel 5 beskrives disse forudsætninger aktør for aktør. Undervejs illustrerer vi med eksempler fra de fire casekommuner, hvordan disse forudsætninger kommer til udtryk.

Forudsætninger for, at den pædagogiske analyse bliver til handling i praksis her og nu og på lang sigt

Analysen viser flere forudsætninger, som har betydning for, om man igennem pædagogiske analyse lykkes med at omsætte viden til styrket handlekompetence hos det pædagogiske personale i skoler og daginstitutioner. Processen for den pædagogiske analyse er kontinuerlig og må anses som en arbejdsproces, der ikke stopper efter første møde eller første prøvehandling, men i stedet løbende må tilpasse sig den aktuelle kontekst.

Analysen viser, at det i høj grad er gennem det **tværprofessionelle samarbejde**, at den pædagogiske analyse bliver værdifuld. Den tværprofessionelle tilgang styrker på to punkter: 1) når det handler om at indkredse og forstå, hvad en problemstilling omhandler, og derigennem sikre et helhedsblik, og 2) ift. at pege på konkrete handlemuligheder baseret på de samlede praksiserfaringer, de involverede fagprofessionelle besidder.

Tidlig indsats er en anden forudsætning, der understøtter, at pædagogisk analyse styrker handlekompetencerne. At lægge op til en tidlig indsats og en lav tærskel for, hvornår en problemstilling kan tages op ved fx et tværprofessionelt møde eller i en åben sparring, muliggør flere handlemuligheder. I casene ser vi, at "intet er for småt" til at blive drøftet i det tværprofessionelle samarbejde. I en af vores cases har vi et eksempel på en dreng i en daginstitution, der er motorisk urolig og svær at fastholde i aktiviteter. Ved at muliggøre, at det pædagogiske personale kan adressere bekymringerne tidligt, bliver opgaven mere overkommelig for både det pædagogiske personale og for drengens mor, som også har en vigtig rolle at spille med at gennemføre øvelser og justere på hverdagens vaner og gøremål i familien derhjemme.

Nem adgang til PPR og andre ressourcepersoner er en vigtig forudsætning for, at man som pædagogisk personale tager kontakt tidligt. Det kræver relation til hinanden, som hjælpes på vej ved PPR og øvrige ressourcepersoners hyppige og fysiske tilstedeværelse i daginstitutionen og på skolen. I vores casekommuner har PPR flere steder eget lokale på skolen eller i daginstitutionen, hvor der ofte er faste tidspunkter for åben sparring. Desuden er der eksempler på, at specifikke ressour-

cer i PPR organisatorisk er blevet flyttet ud til de enkelte institutioner fremfor at være placeret fysisk hos forvaltningen. Nem adgang indbefatter også, at det pædagogiske personale kan søge om at få en udfordring drøftet ved brug af korte indstillingsskemaer og mulighed for selv mundtlig at fremlægge af problemstillingen.

Pædagogisk personale skal **opleve det som trygt** at indgå i pædagogisk analyse. Dvs. turde at tage et kritisk blik på egen praksis og være åben for at ændre den. Vores observationer af tværprofessionelle møder med ledelsens tilstedeværelse viser, hvor vigtigt det er, at der er en kultur, der er tryk og tillidsfuld, så det pædagogiske personale er tilpas med at bringe både store og små udfordringer på banen og at turde udvise sårbarhed. Det bidrager til tryghed, når skole- og daginstitutionsledelsen formår at signalere, at målet er at gøre en forskel for de involverede børn, og at man som pædagogisk personale ikke står alene.

Det pædagogiske personale skal spille en central rolle i den pædagogiske analyse, da de arbejder tættest på børnene og deres forældre i hverdagen. Selvom det kan synes indlysende, at det pædagogiske personale spiller en central rolle i den pædagogiske analyse, viser praksis, at deres deltagelse ikke altid er så aktiv, som man kunne forvente. Ofte begrænses bidragene til skemaer eller andre indledende input. Derfor er det vigtigt at understrege betydningen af deres aktive involvering i det tværprofessionelle samarbejde. Det er afgørende for både at forstå problemstillingerne bedre og for at skabe et fundament af *ligeværdighed* mellem faggrupperne, da det understøtter, at alle fagligheder byder ind med forskellige perspektiver i den pædagogiske analyse.

Ligeværd bidrager direkte til at styrke deres faglige stolthed og øge deres handlekompetence, hvilket er essentielt for at lykkes med den pædagogiske indsats. *Medskabelse* af løsninger og indsatser skaber desuden medejerskab blandt de involverede, PPR såvel som det pædagogiske personale, og understøtter holdbare ændringer i den pædagogiske praksis. Når PPR bidrager til en indsats, er målet ikke kun at løse den konkrete udfordring, men også at styrke det pædagogiske personales evne til selvstændigt at fortsætte arbejdet. En vigtig del af denne proces er, at PPR bidrager til, at det pædagogiske personales allerede eksisterende almenpædagogiske kompetencer bringes bedre og mere kvalificeret i spil i deres daglige arbejde.

PPR's rolle handler i høj grad om **at bringe det almene pædagogiske personales viden og erfaring i spil**. I denne sammenhæng bør PPR ikke blot agere leverandør af specialpædagogisk viden og løsninger, men også en ressource, der både udfordrer og understøtter det pædagogiske personale i at finde handlemuligheder baseret på almenpædagogik.

Respekt om ressourcerne er nødvendig for, at de løsninger, der iværksættes, også kan gennemføres og fastholdes på den lange bane. Det gælder både større indsatser som fx en gennemgribende opkvalificering af det pædagogiske personale og mindre beslutninger som fx princippet om, at det er bevidst og nøje afstemt, hvem deltagerkredsen i de tværprofessionelle samarbejder er. Helt konkret kan respekt om ressourcerne ske på den måde, at skole- og/eller daginstitutionsledelsen aflyser fagpersoners deltagelse i tværprofessionelle møder, hvis ikke der er behov for dem ved et givent møde.

Løbende og systematisk datadrevet opfølgning – eksempelvis gennem overbliksskemaer (fx i Excel) og opfølgningsdokumenter – er en effektiv måde at skabe overblik over problemstillinger og sikre, at

ressourcerne bruges dér, hvor behovet er størst. Datadrevet opfølgning indebærer indsamling, registrering og anvendelse af konkrete data til at identificere mønstre og prioritere indsatsen. I vores casekommuner ser vi, hvordan skole- og daginstitutionsledelser bruger denne tilgang til at styrke deres beslutningsgrundlag, justere igangværende sager og målrette fremtidige indsatser. Hvis data fx viser mange sager om drenge på mellemtrinnet med udfordringer inden for selvregulering, kan det indikere et behov for kompetenceudvikling hos mellemtrinslærerne.

Analysen viser desuden to ledelsesmæssige forhold, som har betydning for, om det pædagogiske personale gennemfører handlinger i praksis med afsæt i den pædagogiske analyse.

Skole- og daginstitutionsledelsens prioritering af ressourcer er vigtig for, at løsningsforslag med afsæt i den pædagogiske analyse bliver omsat til handlinger i praksis. Det kræver, at det pædagogiske personale og øvrige ressourcepersoner har den fornødne tid til at indgå i den pædagogiske analyse såvel som gennemførelse af indsatsen, men også i den efterfølgende evaluering og evt. justering af indsatser og tiltag. I kommunerne ser vi eksempler på, at ledelsen kan bidrage ved at prioritere allokering af vikardækning når det pædagogiske personale skal deltage i møder og sparring, men også ved at tildele en tilpas mængde ressourcer til gennemførelse og opfølgning.

Skole- og daginstitutionsledelsens beslutningskompetence har betydning for, at der ikke er langt fra beslutning til handling. I de fire kommuner har vi set, hvordan ledelsens tilstedeværelse i fx de tværprofessionelle møder gør det muligt at iværksætte indsatser "on the spot", fx i form af midlertidig specialpædagogisk bistand, hvis en klasses nuværende ressourcer ikke rækker til at håndtere en given problemstilling.

Perspektiver og opmærksomhedspunkter til den fremadrettet udvikling

Med afsæt i resultaterne af denne undersøgelse samt tidligere undersøgelser af PPR og arbejdet med børn i udsatte positioner, peger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på en række opmærksomhedspunkter til den fremadrettet udvikling for hhv. skole- og dagtilbudsledelse, den kommunale forvaltning og staten (EVA, 2023; EVA, 2021a; EVA, 2021b; EVA, 2024). Disse kan forhåbentlig tjene som pejlemærker for fremtidig udvikling af den kommunale understøttelse af lærere og pædagoger i deres arbejde med børn og unge med særlige behov.

I undersøgelsens empiri er det oftest observeret, at det er uddannet personale, dvs. pædagoger og lærere, der deltager, involveres og tager ejerskab over sager omhandlende børn og unge med særlige behov. Derfor er perspektiverne og opmærksomhedspunkterne her primært rettet mod disse personalegrupper.

Opmærksomhedspunkter til ledelsen i de almene daginstitutioner og på skoler

Ledelserne skal have blik for, hvordan de i endnu højere grad end i dag kan understøtte deres pædagogiske personale i at bringe deres almenpædagogiske viden og kompetencer i spil – bl.a. i forbindelse med det tværprofessionelle samarbejde med fx PPR og andre ressourcepersoner. Undersøgelsen indikerer, at der i høj grad er brug for at trække på solid almenpædagogik, herunder fx viden om gruppeopdeling/holddannelse, undervisningsdifferentiering, blik for muligheder i de fysiske rammer, samspil mellem børnene, relationskompetence mv.

Ledelserne i almene daginstitutioner og skoler kan med fordel bidrage med klare prioriteringer af personalets tid til pædagogisk analyse og sparring, fx gennem deltagelse i tværprofessionelle møder og ved at frigøre tid for personalet gennem vikardækning. Undersøgelsen viser, at en central forudsætning for at understøtte det pædagogiske personale i deres arbejde med børn med særlige behov netop er, at deres tid til at deltage i pædagogisk analyse prioriteres klart af ledelsen. Hvis det overlades til lærere og pædagoger selv at finde tid til refleksion og sparring, viser erfaringen, at udvikling og forebyggelse ofte nedprioriteres til fordel for opgaver i dagligdagen, som også presser sig på.

Ledelsen har en central rolle i at sætte en klar vision og være kulturbærende, så retningen for det pædagogiske arbejde bliver tydelig for medarbejderne. Det forudsætter en overensstemmelse mellem forvaltningsniveauet og de almene daginstitutioner og skoler, så alle aktører på de forskellige niveauer deler de samme visioner ift. kultur og mål. Her spiller skole- og daginstitutionsledelsen en vigtig rolle som bindeled, der oversætter og forankrer disse visioner i praksis.

Det er gavnligt, når ledelserne er tæt på praksis, da det giver bedre forudsætninger for at sikre den bedste brug af ressourcer og for at få indblik i de udfordringer ens medarbejdere står over for i hverdagen. Det understøtter derudover strategisk kompetenceopbygning og giver i det hele taget et godt udgangspunkt for et opdateret blik på institutionens behov. Det giver bedre grundlag for at træffe strategiske beslutninger, som også er meningsfulde for det pædagogiske personale. Samtidig fremmer en tættere ledelse en større ansvarlighed i organisationen, fordi medarbejderne oplever, at deres arbejde bliver set og anerkendt, og at der er en klar sammenhæng mellem deres indsats og de overordnede mål.

Opmærksomhedspunkter til den kommunale forvaltning

Den kommunale forvaltning skal sikre faglig opdatering, så medarbejdere i PPR og andre ressourcepersoner med ansvar for rådgivning af det pædagogiske personale løbende holdes fagligt opdateret. Dette forudsætter, at der er tid og ressourcer til at ajourføre deres teoretiske viden og oversætte denne til realistiske handlinger i praksis. Det kan fx handle om den nyeste viden om DLD (Developmental Language Disorder), skolevægtring, angst og selvskade. Ved at udbrede viden om komplekse problemstillinger og relevante løsninger kan PPR fortsat understøtte praksis med målrettet og tidsvarende rådgivning, der matcher de aktuelle udfordringer.

Prioriteret opgaveløsning i PPR: En prioritering af PPR-medarbejdernes opgaveløsning er særlig hensigtsmæssigt for at ændre balancen mellem det forebyggende arbejde og udredningerne. I alle fire casekommuner er der fokus på at få PPR tættere på det pædagogiske personale i almenmiljøerne ved bl.a. at vejlede og give sparring i den pædagogiske praksis, fx i form af samarbejdsforløb og fælles indsatser. Det stemmer overens med tidligere fund fra EVA's undersøgelse (2023) om, at PPR ønsker at bruge mere tid på rådgivning af det pædagogiske personale og mindre tid på udredninger.

For at det kan lade sig gøre, er det væsentligt, at PPR-ledelserne prioriterer skarpt i, hvilke opgaver PPR-medarbejderne skal bruge tid på. Hidtil har det været en udfordring, at det forebyggende arbejde ofte er blevet nedprioriteret pga. lovbundne forpligtelser og andre ”skal”-opgaver (EVA, 2023).

Visionære og kulturbærende ledelser i dagtilbud, skole og PPR: Det er afgørende, at chefer og ledelser insisterende og kontinuerligt sætter en tydelig retning for PPR-medarbejderne og øvrige ressourcpersoner i deres samarbejde med daginstitutionerne og skolerne, så samarbejdet bygger på et fælles børnesyn, kultur og mål. Her spiller skole-/dagtilbudschefer og PPR-ledelser en vigtig rolle som bindeled, der oversætter og forankrer forvaltningens strategier og prioriteringer i samarbejdet med daginstitutioner og skoler.

Opmærksomhedspunkter til staten

En stærk grundfaglighed på lærer- og pædagoguddannelsen: På det statslige niveau indikerer resultaterne af denne undersøgelse et behov for et kontinuerligt fokus på, at lærer- og pædagoguddannelsen sikrer en stærk grundfaglighed blandt lærerne og pædagogerne i de almene dagtilbud og skoler. I undersøgelsen har vi fremhævet flere eksempler, der viser, at løsningen på mange udfordringer ikke nødvendigvis kræver mere specialpædagogiske indsatser, som fx ekstra støtte koblet på det enkelte barn eller en specialplads, men snarere sparring, der kan aktivere og forstærke de almenpædagogiske kompetencer, som pædagoger og lærere allerede besidder, og som understøtter en indsats eller et tiltag, der tager højde for de miljøer og fællesskaber, som børnene indgår i. Når det pædagogiske personale er godt rustet i deres grundfaglighed, kan de i højere grad opleve, at de selv er i stand til at løse mange af udfordringerne gennem deres egen praksis, ofte i samarbejde med kolleger. Samtidig ser vi gennem interviews og observationer fra de fire casekommuner, at en stærk grundfaglighed i høj grad bidrager til at understøtte et konstruktivt tværprofessionelt samarbejde. Det fremgår tydeligt, at samarbejdet mellem forskellige faggrupper fungerer bedst, når hver aktør har tillid til sin egen faglige viden og kompetence. Dette skaber en gensidig forståelse for, hvad de enkelte aktører kan bidrage med, og det understøtter en ligeværdig samarbejdskultur, hvor alle arbejder mod de samme mål.

Styrkelse af inkluderende praksis og tværprofessionelt samarbejde: Pædagog- og læreruddannelsen bør fortsat arbejde med, at de studerende får en dybere forståelse af, hvordan de arbejder inkluderende i praksis. Dette indebærer konkrete metoder og redskaber til at skabe pædagogiske læringsmiljøer, hvor børn og unge med forskellige behov kan trives og udvikle sig. Det indebærer også fortsat at træne de studerende i at samarbejde på tværs af faggrupper. Dette er især fagligheder i PPR, men også fx fysioterapeuter, sundhedsplejersker og familierådgivere. Tværprofessionelt samarbejde omfatter både at kunne bidrage med egen faglighed og at værdsætte og anvende andres viden og perspektiver konstruktivt.

Evalueringskultur som kernekompetence for de fagprofessionelle: En anden central del af uddannelserne bør være en fortsat styrkelse af de studerendes kompetencer til at evaluere og reflektere over egen praksis. Et vedvarende fokus på evaluering, refleksion og feedback er afgørende for, at pædagogiske læringsmiljøer af høj kvalitet etableres, udvikles og fastholdes. Uden en velfungerende evalueringskultur risikerer man, at vigtige mønstre og tendenser i en børnegruppe forbliver uopdagede, hvilket kan forhindre en god og rettidig indsats, når udfordringer opstår.

2 Indledning

Denne rapport præsenterer resultaterne af en undersøgelse af, hvordan de kommunale forvaltninger understøtter pædagogisk personale i daginstitutioner og skoler i deres arbejde med børn og unge med særlige behov. Undersøgelsen er gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på opdrag fra Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM) i 2024. Undersøgelsen står på et bagtæppe af eksisterende viden om inklusionsområdet samt lige deltagelsesmuligheder og supplerer perspektiverne fra tidligere analyser fra bl.a. EVA (EVA, 2023, 2024; Tegtmejer m.fl., 2024). Denne brede viden har gjort det muligt at anlægge en nuanceret og vurderende tilgang til analyseprocessen, hvor både eksisterende viden og nye data vurderes i samspil med hinanden.

Lige deltagelsesmuligheder og inklusion i dagtilbud og skoler er en central målsætning for det danske dagtilbuds- og uddannelsessystem. Det er en opgave, der kræver en bred og koordineret indsats hele vejen fra de kommunale forvaltninger til læringsmiljøet i de lokale dagtilbud og skoler. Inklusionseftersynet konkluderede i 2016, at pædagogisk personale i folkeskolen manglede den nødvendige støtte og viden til at håndtere de udfordringer, der opstår i det daglige arbejde med børn og unge med særlige behov.¹ Ekspertgruppen for Inklusionseftersynet anbefalede derfor at etablere ressource- og vidensenheder på forvaltnings- og skoleniveau for at give pædagogisk personale adgang til konkret, relevant og tilgængelig støtte.²

Nyere undersøgelser viser dog, at inklusionsgraden i folkeskolen er faldet, og at det pædagogiske personale fortsat har svært ved at løfte inklusionsopgaven (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Mange dagtilbud og skoler søger i stigende grad støtte og vejledning gennem den kommunale PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), som flere steder har svært ved at håndtere den store opgavemængde (EVA, 2023). Alt i alt er det tydeligt, at behovet for en styrket kommunal understøttelse af det pædagogiske personale fortsat er udtalt rundt omkring i de danske kommuner.

Mange af landets kommuner er i fuld gang med at tænke i organisatoriske tiltag, som har til formål at styrke deres arbejde med at skabe en inkluderende praksis i deres dagtilbud og skoler. Nogle kommuner satser på forebyggende tiltag og vælger at lukke deres specialtilbud for i stedet at integrere specialområdet i deres almenmiljøer. Andre går lidt i den modsatte retning og enten udbygger deres specialtilbud eller placerer dem tættere på barnets lokalområde (Skoleditor, 2024a).

1 Ekspertgruppen for inklusionseftersynet havde til opgave at afdække proportioner i omstillingen til inklusion, identificere hovedproblemer og komme med anbefalinger til den praktiske implementering.

2 Børne-, Undervisnings- og Ligestillingsministeriet: Afrapportering af Inklusionseftersynet, 2016.

Spørgsmålet om efter- og videreuddannelse står også centralt i de kommunale arbejder og tiltag. EVA's nylige PPR-undersøgelse viste, at mange ledere fx efterspørger, at det pædagogiske personale bliver styrket i deres specialpædagogiske kompetencer gennem yderligere uddannelse (EVA, 2023). Det rejser spørgsmålet om, hvad specialpædagogik i denne sammenhæng bør omfatte, og hvad det reelle behov er (Mathiasen, 2024). Nogle kommuner forsøger at imødekomme behovet for styrkede specialpædagogiske kompetencer ved at øge tilgængeligheden af PPR-vejledning ved at sikre, at de regelmæssigt er til stede i dagtilbuddene og på skolerne. Endelig eksisterer der en udbredt forståelse om, at inklusion kræver en dybere kulturforandring og et ændret mindset hos både ledelse og personale (Skolemonitor, 2024b; Skolemonitor, 2024c).

Selvom der er mange forskellige tiltag på tværs af landets kommuner, synes der at være en fælles forståelse af, at inklusionsopgaven og opgaven om at skabe lige deltagelsesmuligheder udgør en helt central del af det pædagogiske arbejde i både dagtilbud og på skoler, som sammensætningen af børn ser ud i dag. Samtidig er der efterhånden bred enighed om, at inklusion og lige deltagelsesmuligheder ikke er noget, den enkelte lærer eller pædagog kan løfte alene, men er noget, der kræver opbakning og støtte fra både ledelse og forvaltning – og tværprofessionelt samarbejde, vidensdeling og erfaringsudveksling.

Der er fortsat et behov for at styrke kommunernes understøttelse af det pædagogiske personale og deres arbejde med børn og unge med særlige behov i almene dagtilbud og skoler. Udviklingen er i gang, om end gradvist, og vi ser løsningerne tage form. I denne undersøgelse retter vi fokus mod fire kommuner, der alle arbejder på at omorganisere og styrke deres kommunale strukturer og indsatser, så det pædagogiske personale i dagtilbud og skoler løbende har adgang til praksisnær og relevant viden og samtidig bliver understøttet i at omsætte denne viden til en inkluderende pædagogisk praksis. Ved at se på tværs af de fire casekommuner og udlede en række forudsætninger ift. velfungerende kommunale understøttelser af pædagogisk personale er det undersøgelsens formål at tjene som inspiration for andre kommuner, der enten er i gang med eller ønsker at sætte gang i nogle lignende processer.

Målgruppen for denne rapport er nationale og kommunale beslutningstagere samt chefer på forvaltningsniveau.

2.1 Undersøgelsens formål og fokus

Det overordnede formål med undersøgelsen er at skabe praksisnær og anvendelig viden, der kan inspirere til videreudvikling af understøttelsespraksis i andre kommuner, dagtilbud og skoler. Det sker med afsæt i konkrete, empiriske eksempler fra velfungerende praksis i fire casekommuner. Ved 'velfungerende praksis' forstås i denne sammenhæng praksisformer, som vi, på baggrund af vores teoretiske indsigt og praksisnære viden om området, vurderer som effektive ift. at understøtte læring, trivsel og udvikling for børn og unge i udsatte positioner. Undersøgelsen beskriver endvidere **perspektiver og opmærksomhedspunkter til den fremadrettet udvikling**, som kan give retning til staten, kommuner, dagtilbud og skolars arbejde med at sikre, at pædagogisk personale og ledere i dagtilbud og skoler får den viden, vejledning og rådgivning, som de har brug for ift. at imødekomme støtte- og undervisningsbehov blandt den aktuelle børnegruppe.

Projektet har således til formål at undersøge, hvordan kommunal understøttelse af det pædagogiske personale og ledelse kan sikre:

- **Adgang til opdateret viden** om, hvordan børn og unge med særlige behov kan støttes i de almenlige dagtilbud og skoler
- **Omsætning af viden til praksis** gennem kvalificeret vejledning og sparring, der styrker det pædagogiske personales handlekompetence.

Vi har søgt at undersøge den kommunale understøttelse gennem en kvalitativ vurderende analyse. Vi har fokuseret på situationer, hvor pædagogisk personale i dagtilbud og skoler har behov for vejledning for at kunne opnå adgang til, oversætte, anvende og integrere ny viden i arbejdet med børn og unge med særlige behov.

HVAD VI MENER, NÅR VI SIGER...

1. **Understøttelsespraksis** kan defineres som den kommunale understøttelse af, at pædagogisk personale og ledere i dagtilbud og skoler dels får viden om, hvordan støtte- og undervisningsbehov hos børn og unge med særlige behov kan imødekommes, dels får tilstrækkelig og kvalificeret vejledning og rådgivning til at oversætte og anvende viden i mødet med børn og unge med særlige behov. Der er ofte tale om et samarbejdende netværk af aktører og ressourcer, der kan aktiveres for at støtte og styrke det pædagogiske personale i deres arbejde. Dette omfatter samarbejde på flere niveauer – forvaltning, dagtilbud og skole – og involverer fx PPR, ressourcecentre og ressourcepersoner, der bidrager til at understøtte både pædagogisk personale og ledere i dagtilbud og skoler.
2. **Viden** defineres i denne sammenhæng som empirisk funderet viden, som kommuner, universiteter, professionshøjskoler og øvrige vidensinstitutioner (fx EVA, VIVE, DEA og private konsultenhuse) producerer med det formål at informere praksisudvikling i dagtilbud og skoler, og hvor aktører i og omkring dagtilbud og skoler netop indgår i målgruppen for vidensformidlingen. Viden remedieres og omformes ofte på sin vej fra vidensinstitutionerne til praksis og kommer til udtryk gennem grundfaglighed og erfaringer. Undersøgelsen handler derfor ikke om, hvordan man får pædagoger og lærere til at læse de nyeste forskningsrapporter, men i stedet om, hvordan viden kan tilvejebringes og omsættes for at blive virksom i praksis.
3. En nyere gennemgang af litteratur og forskning om **børn og unge med særlige behov** konkluderer, at der ikke findes én entydig og bredt anerkendt fælles definition og afgrænsning af særlige behov (Tegtmejer m.fl., 2024). Forskning peger dog på, at fokus i vurderingen af, hvad der udgør særlige behov, har tendens til at ligge på barnets individuelle udfordringer frem for på de kontekstuelle forhold (Tegtmejer m.fl., 2024). Vi har i denne undersøgelse bedt kommunerne pege på relevante samarbejdskonstellationer omkring børn og unge med særlige behov, uden at definere, hvad vi specifikt forstår ved børn og unge med særlige behov. Det har derfor været de kommunale aktørers (ofte skole- og daginstitutionsledernes) forståelse af børn og unge med særlige behov, der har afgjort, hvad sagerne har drejet sig om i det enkelte samarbejde.
4. Når **pædagogisk personale** omtales, refereres der til alle de pædagogiske medarbejdere, der er involveret på stuerne i daginstitutionerne og i klasselokalerne på skolerne. Det gælder såvel lærer- og pædagoguddannede, PAU-uddannede og pædagogmedhjælpere. I undersøgelsens em-

piri er det oftest observeret, at det er uddannet personale, der deltager, involveres og tager ejerskab over sager omhandlende børn og unge med særlige behov. I disse tilfælde bruges betegnelse pædagoger og lærere.

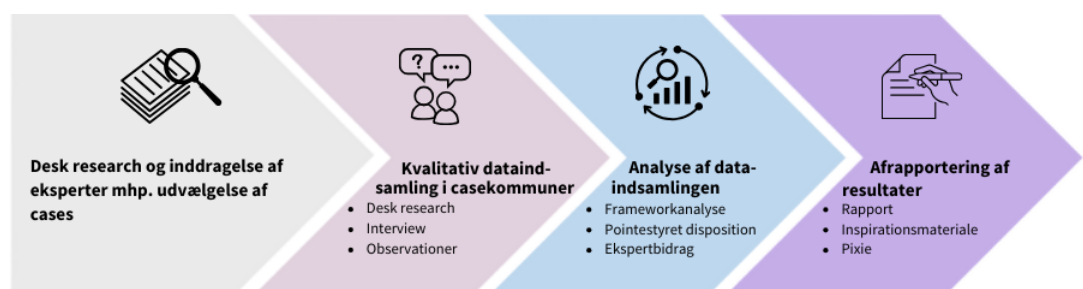
5. I denne undersøgelse nævnes begrebet **inklusion** på det almene grundskoleområde i arbejdet med børn og unge med særlige behov. Dette begreb benyttes ikke på samme vis på dagtilbudsområdet, men som pendant dertil bruges **lige deltagelsesmuligheder** i arbejdet med at skabe stærkere fællesskaber for alle men især de børn, der er i udsatte positioner.
6. **Pædagogisk analyse** som begreb er noget, vi har observeret ske på tværs af vores cases i arbejdet omkring børn og unge med særlige behov. Pædagogisk analyse opstår i et samarbejde mellem fagligheder og handler om grundigt at udforske både børnenes adfærd og den kontekst, de befinder sig i. Begrebet var ikke noget, vi bragte med ind i vores interview og observationer, men er i stedet vokset frem i analysen af den indsamlede empiri. Pædagogisk analyse, sådan som vi har observeret den, afspejler den teori og de grundlæggende principper, Nordahl & Overland (2021) præsenterer.

2.2 Design og metode

I det følgende gennemgås undersøgelsens design og metode. For en nærmere gennemgang henviser vi til metodeappendiks B.

Undersøgelsen bygger på kvalitative datakilder, og det empiriske grundlag for undersøgelsen består af fire cases, udgjort af kommuner. Disse er udvalgt med henblik på at kunne formidle eksempler på velfungerende understøttelsespraksisser. Figuren nedenfor giver et overblik over undersøgelsesdesignet.

Figur 2.1
Undersøgelsens design



Udvælgelsesstrategi

De fire cases er udvalgt ud fra, at hver case indeholder en konkret problemstilling, som 1) relaterer sig til lokalt pædagogisk arbejde med børn og unge med særlige behov og 2) kræver kommunal

understøttelse for at blive løst. Derudover er casekommunerne valgt for at sikre variation i kommunestørrelse.

Karakteristika ved de udvalgte cases

Alle fire kommuner er i større eller mindre omfang i en forandringsproces ift. organiseringen af deres understøttelsespraksis. De større forandringer handler i nogle kommuner om "at vende bøtten" helt på hovedet i ønsket om at gøre tingene på nye måder, mens det i andre kommuner handler om at styrke eksisterende elementer, fx explicitere værdierne samt redskaber og veje dertil.

Alle casekommunerne har oplevet et behov for forandring af deres system til at understøtte det pædagogiske personale i arbejdet med børn og unge med særlige behov på skole- og dagtilbudsområdet. Det behov har andre undersøgelser på nationalt niveau også belyst (fx EVA, 2024; Houlberg m.fl., 2022), og kommunale undersøgelser bekræfter også dette. I undersøgelsens fire casekommuner er der forskel på, hvad deres anledning til forandring har været. I én kommune har man i en periode iværksat initiativer, der har medført stigning i inklusionsprocenten, hvilket man ønskede at fastholde. I en anden kommune oplevede man en tiltagende segregering af børn til specialtilbud uden for kommunen, hvilket skabte stigende udgifter, hvorfor det blev tydeligt, at der på almenområdet må arbejdes på nye måder. I en tredje kommune så man en stigning i PPV'er samt i antallet af børn, der blev visiteret til det segregerede specialområde. Endelig er den fjerde kommune præget af socio-økonomiske udfordringer og oplevede store faglige vanskeligheder. Det medførte en større omorganisering på forvaltningsniveau, hvor adgangen til kommunal understøttelse blev rykket tættere på praksis, hvilket skulle medvirke til et løft af de faglige resultater.

Forud for forandringerne har der på tværs af casene været en oplevelse af, at opgaveløsningen nemt tog et individorienteret fokus, samt at PPR og det pædagogiske personale på dagtilbuddene og skolerne ikke systematisk arbejdede ud fra samme forståelsesramme. Fælles for de omorganiseringer og initiativer, der er foretaget, er, at PPR er kommet tættere på praksis, hvilket har til formål at fremme et samarbejde, der fører til stærkere børnefællesskaber og mere inkluderende læringsmiljøer. For at imødekomme de oplevede udfordringer og understøtte samarbejdet mellem PPR og det pædagogiske personale har man udarbejdet kommunale visioner/handleplaner. Nogle er mere omfattende og formaliserede end andre. Fælles er, at disse skal gøre det pædagogisk personales adgang til viden og vejledning nemmere og tættere koblet til deres hverdagspraksis.

I tre af de fire cases indgår både daginstitutioner og skoler, mens den sidste case kun omfatter en skole. Fokus i undersøgelsen er kommunal understøttelse af det pædagogiske personale – uanset om de arbejder i dagtilbud eller i skoleregion.

Inddragelse af ekspertgruppe

For at hjælpe os med at finde frem til cases har vi allieret os med en række eksperter med indgående kendskab til kommunal understøttelsespraksis fra både et praksis- og et forskningsperspektiv, og som til sammen både har et fokus på både dagtilbud og skole. Følgende eksperter har bistået os i processen:

- Jan Sejersdahl Kirkegaard (tidligere chef for PPR i Aarhus, selvstændig konsulent)
- Christina Rovsing Vingborg (formand for Landssamrådet af PPR-chefer)
- Thomas Szulevicz (lektor på Aalborg Universitet)

- Kurt Bendix-Olsen (lektor på UCL).

Dataindsamling

For at undersøgelsen kan tilvejebringe viden, som kommuner, dagtilbud og skoler kan lade sig direkte inspirere af, har det været vigtigt at komme helt tæt på både det organisatoriske arbejde på forvaltningsniveau, samarbejdet mellem forvaltning og dagtilbud/skole samt det daglige pædagogiske/didaktiske arbejde i dagtilbuddene og på skolerne. I hver af de fire cases indgår derfor følgende dataindsamlingselementer:

1. **Screening og desk research:** Samtaler med relevante ledelsesspor, fx PPR-ledere, skole-/dagtilbudsschefer afhængig af den konkrete case, samt gennemgang af tilgængelige strategidokumenter fra kommunalforvaltning, dagtilbud og/eller skole.
2. **Forinterview:** Interview med centrale aktører fra de udvalgte cases forud for de planlagte casebesøg. Formålet har været at få indsigt i organisering, målgrupper og praksis for vidensdeling og -anvendelse. Det varierer fra case til case, men involverer samlet set følgende informantgrupper: PPR-leder, daginstitutionsleder, skoleleder, pædagoger og lærere samt ressourcepersoner med specialpædagogisk viden (fx PPR-medarbejdere, AKT-lærere og sprogpædagoger).
3. **Observationer:** Følger det pædagogiske personale i daginstitution og/eller på skole – fx på møder med PPR og andre ressourcepersoner eller i konkrete samarbejdssituationer, hvor PPR er med ude i klasselokalet/på stuen. Formålet har været at undersøge, *hvordan* der arbejdes i det daglige med at tilvejebringe og omsætte viden om børn og unge med særlige behov til øget og/eller mere kvalificeret handlekompetence i praksis. Vi har anvendt observationer, da de giver et indblik i de konkrete handlinger, hvor interview oftest men ikke udelukkende giver indblik i intentionerne.
4. **Efterinterview:** Fokus på at følge op på dét, vi har observeret. Formålet har været at få talt om de observationer, som er foretaget, koblet sammen med de refleksioner, observationerne har givet anledning til. Ved efterinterview har informanterne i de fleste tilfælde derfor været de samme personer, der deltog i observationerne.

For at uddybe og styrke forståelsen af de forskellige elementer i kommunale understøttelse af pædagogisk personale og adgang til viden i de forskellige kontekster triangulerer vi ved både at have respondenter med fra flere niveauer i systemet (dvs. PPR-ledere, daginstitutions-/skoleledere, PPR-medarbejdere, lokale ressourcepersoner samt pædagogisk personale) og ved at anvende flere datakilder inden for hver case (dvs. interview, fokusgrupper, observation af indsatser og observation af møder).

For at forstå og forklare, hvad der kendetegner velfungerende praksisser, og hvilke forudsætninger som skal være til stede for at understøtte det pædagogiske personale i deres arbejde med børn med særlige behov, analyseres undersøgelsens data kvalitativt og vurderende. Analysearbejdet tager udgangspunkt i framework, der gør det muligt at identificere fælles karakteristika, mønstre og temaer på tværs. Analysen er empirisk funderet, men er informeret af et solidt vidensgrundlag. Det

indebærer EVA's erfaring og viden med inklusionsområdet, dansk og international forskning samt empiriske undersøgelser af EVA og VIVE. Det er dette solide vidensgrundlag, som gør, at vi kan foretage en vurderende analyse.

Undersøgelsens relevans på tværs af kommunale kontekster

Undersøgelsen er kvalitativ og er udformet med henblik på at identificere praksisser og temaer, der kan vække genkendelse og inspirere landets kommuner i deres arbejde med inklusion og lige deltagelsesmuligheder. De fire casekommuner er udvalgt med henblik på at fremhæve eksempler på velfungerende kommunale praksisser, der balancerer det individrettede og det fællesskabsorienterede – en balance, som mange kommuner stræber efter at finde (EVA, 2023). Samtidig er kommunerne udvalgt, så deres praksisser ikke er præget af meget særegne eller udtalt diagnosespecifikke tilgange. Dette gør det muligt at identificere fællestræk og temaer, der kan fungere som inspiration for andre kommuner.

Ved at fokusere på mønstre og temaer på tværs af de fire cases fremhæver analysen de forhold, der er relevante i en bredere kommunal kontekst, samtidig med at betydningen af lokale faktorer som kommunistørrelse, ressourcer og organisering ikke overses. På den måde skaber undersøgelsen grundlag for at overføre viden og erfaring til andre kommunale kontekster og understøtte arbejdet med inklusion og deltagelsesmuligheder på tværs af landet.

Læsevejledning

Rapportens kapitel 3 beskriver det centrale fund for denne undersøgelse, nemlig den pædagogiske analyse, der er nøglen, når viden skal omsættes til styrket handlekompetence i praksis. For at den pædagogiske analyse bliver virkningsfuld, skal der etableres et fælles pædagogisk fundament. Hvad dette dækker over, præsenteres i rapportens kapitel 4. Hvordan den pædagogiske analyse udfolder sig i praksis, og hvilke forudsætninger vi ser gøre sig gældende i det tværprofessionelle samarbejde, gennemgår vi aktør for aktør i kapitel 5.

3 Pædagogisk analyse omsætter viden til styrket handlekompetence

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvad der forstås ved pædagogisk analyse, og hvordan den konkret finder sted i de fire casekommuner. Vi berører også kort, hvilke forudsætninger der muliggør, at den pædagogiske analyse opstår og forankres meningsfuldt. Dette bliver yderligere udfoldet i kapitel 5.

3.1 I den pædagogiske analyse mødes fagligheder, og viden bringes i spil og omsættes til styrket handlekompetence

På tværs af de fire casekommuner ser vi, at når pædagogisk personale i daginstitution og skoler i samarbejde med lokale ressourcepersoner (fx inklusions- eller sprogpædagoger) og PPR lykkes med at udveksle og omsætte viden til styrket handlekompetence i praksis, sker det gennem det, som vi forstår som en **pædagogisk analyse**, jf. Nordahl og Overland (2021). Som beskrevet indledningsvis var det ikke oprindeligt undersøgelsens formål at undersøge begrebet pædagogisk analyse. I analysen af det empiriske materiale kunne vi dog identificere, at den måde, de deltagende daginstitutioner og skoler arbejder med børn og unge med særlige behov, ofte reflekterer de grundlæggende principper i Nordahl og Overlands teori om pædagogisk analyse.

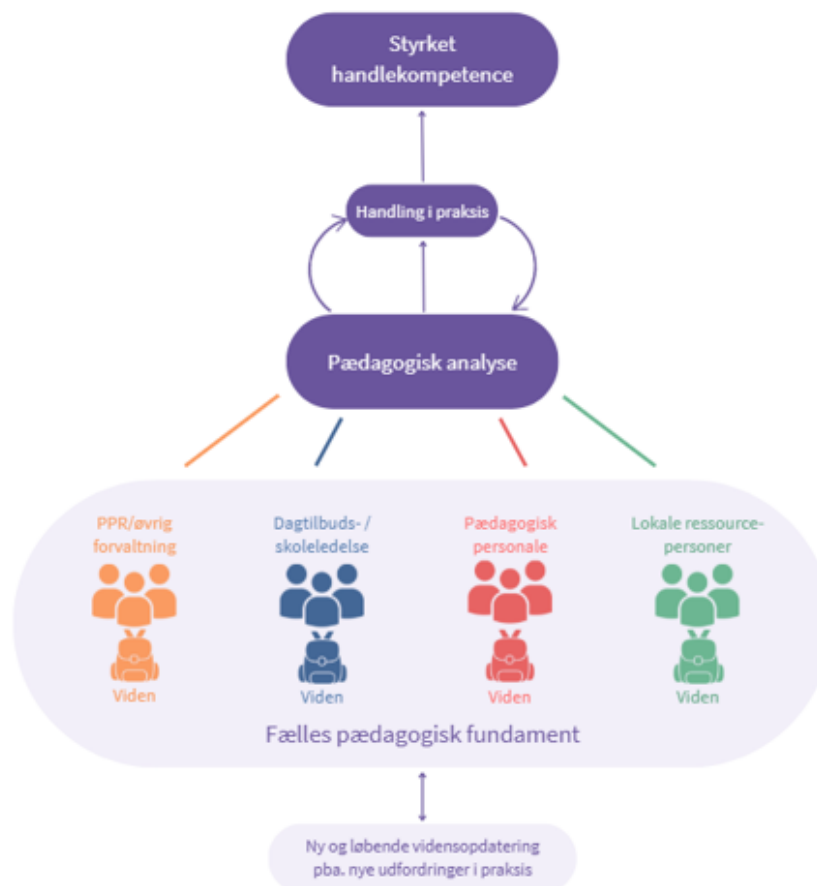
Pædagogisk analyse opstår i mødet mellem fagligheder og handler om grundigt at udforske både børnenes adfærd og den kontekst, de befinder sig i. Formålet er at afdække mønstre og sammenhænge med henblik på at opnå forståelse for de faktorer, der bidrager til enten at fastholde eller at begrænse børnenes muligheder for trivsel og læring (Nordahl & Overland, 2021), inden tiltag og løsninger igangsættes. Når de relevante faktorer er afdækket, er næste skridt at formulere en målsætning for en ønsket forandring. Herefter kan der igangsættes pædagogiske og/eller didaktiske indsatser, som specifikt sigter mod at realisere målsætningen (Nordahl & Overland, 2021). Uden et klart fokus på omsætning til handling mister den pædagogiske analyse sin værdi og bliver vanskelig at anvende i praksis. Der, hvor den pædagogiske analyse fungerer, ser vi, at den bidrager til at gøre viden håndgribelig og anvendelig, så den skaber konkrete forbedringer i børns og elevers hverdag.

Den pædagogiske analyse bygger på et fælles pædagogisk fundament og næres af løbende ny viden

I mødet om den pædagogiske analyse trækker daginstitutionerne og skolerne på et fælles pædagogisk fundament, som er et fælles afsæt, som ledelse, pædagogisk personale, lokale ressourcepersoner og PPR arbejder efter. Det fælles pædagogiske fundament vil blive beskrevet mere udfoldet i næste kapitel. Personalet bringer derudover hver deres egen fagspecifikke viden ind i det tværprofessionelle samarbejde omkring den pædagogiske analyse, dvs. at pædagoger og lærere bidrager med deres generelle pædagogiske og didaktiske viden og erfaring, mens fx PPR-medarbejdere bidrager med specialiseret viden som fx psykologisk, logopædisk eller anden specialiseret viden, afhængig af hvilke fagpersoner der involveres. Ny og løbende viden kan fx komme ind på baggrund af vidensbehov, der opstår i praksis, eller som ny forskning og viden på området. Det ses illustreret i figur 3.1. Forældre spiller selvsagt også en vigtig rolle som videnskilde, idet deres input er helt centralt for at forstå den fulde kontekst omkring et barn. Dette input bringes ofte i spil via det pædagogiske personale, der indgår i et tæt samarbejde med forældrene for at sikre den bedst mulige støtte for barnet.

Figur 3.1

Fra vidensbaseret pædagogisk analyse til styrket handlekompetence: samarbejdet mellem pædagogisk personale, PPR og ressourcepersoner



Viden spiller med andre ord en central og betydningsfuld rolle som grundlaget for den pædagogiske analyse. Det er på baggrund af viden, at man kan forstå fx et barns adfærd, manglende trivsel eller læring eller uhensigtsmæssigheder i en børnegruppes interaktioner. Det er ligeledes på baggrund af viden, at man har indsigt til at kunne identificere tiltag og indsatser, som kan skabe de ændringer i børnenes hverdag og rammer, som forventes at føre til de ønskede ændringer i adfærd, interaktioner, trivsel og læring. Ansvar for, at viden bliver bragt ind i grundlaget, det pædagogiske fundament, påhviler skole- og daginstitutionsledelsen og PPR, der til enhver tid har overblikket over, hvilken viden der er behov for. Det er en afgørende ledelsesopgave, både at have det analytiske blik på, hvilket vidensbehov der er, samt at skabe rammer og forudsætninger for, at personalet får mulighed for at tilegne sig den nødvendige viden (DEA, 2017). Vi ser i undersøgelsen her, at det pædagogiske personale efterspørger viden, der er konkret og håndgribelig, og som kan omsættes til "how-to" i hverdagen. Ledelsen har dermed også en væsentlig rolle i at sikre en tydelig sammenhæng mellem vidensinput og den konkrete pædagogiske praksis (Rambøll, 2015). Den pædagogiske analyse skal kunne fungere både på kort og på lang sigt, hvilket betyder, at det er ledelsens fortløbende opgave at vurdere, hvad det pædagogiske personale har brug for. På den måde kan man tale om, at den pædagogiske analyse er *vidensbaseret*, hvor der både gøres brug af den viden, der i forvejen eksisterer blandt de samarbejdende aktører, men hvor der også løbende tilføres ny og relevant viden efter behov. Det betyder også, at der ikke er tale om et lukket vidensmiljø, men snarere en åben og dynamisk vidensinfrastruktur.

3.2 Sådan foregår pædagogisk analyse i praksis

For at eksemplificere, hvordan en pædagogisk analyse tager sig ud, kan det fremhæves, at der på én af skolerne på et tværprofessionelt møde drøftes, hvad der er på spil for et barn i stærk mistrivsel både derhjemme og i skolen. Her er den pædagogiske analyse et fælles foretagende, hvor der i kraft af sammensætningen af relevante fagprofessionelle, fx fra PPR, bidrages til forskellige perspektiver og tænkes hele vejen rundt om barnet. Den systematiske tilgang til at se på konteksten omkring barnet bidrager til, at de sammen på samarbejds mødet formår at pege på forhold, der lige nu begrænser barnets muligheder for trivsel og læring i klasselokalet, i frikvarterne, om morgenen, om eftermiddagen osv. Når disse forhold er afdækket, bliver det muligt at arbejde med reelle handlemuligheder og tiltag i praksis, som kan ændre på situationen. Vi ser på tværs af casekommunerne, at den pædagogiske analyse både kan rette sig mod et enkelt barn, som i eksemplet her, eller dreje sig om fx uhensigtsmæssige gruppedynamikker på stue- eller klasseniveau.

Vi ser i undersøgelsen, at når den pædagogiske analyse fungerer, så er én af grundene til det netop, at der i møderne mellem det pædagogiske personale, ressourcepersoner og PPR bliver brugt god tid på grundigt at beskrive og udforske både børnenes adfærd og den kontekst, de befinder sig i. I casene ser vi konkrete situationer, hvor der i fællesskab og med forskellige faglige perspektiver arbejdes systematisk med at afdække grunde til og forståelser for, hvorfor en given problemstilling opstår.

En del af denne afdækning sker i casekommunerne med afsæt i indsamling af viden og data samt identificering af opretholdende faktorer ift. børnenes og elevernes trivsel, udvikling og faglige læring. Det gør det muligt for det pædagogiske personale og samarbejdspartnere bedre at forstå,

hvordan forskellige forhold i læringsmiljøet påvirker børnenes adfærd, trivsel og læring i daginstitutionen og i skolen. Denne fremgangsmåde følger hovedprincipperne i en pædagogisk analyse: at analysere mønstre og sammenhænge med det formål at opnå forståelse for, hvad det er, der er på spil for et barn eller en børnegruppe (Nordahl, 2013 i Nordahl & Overland, 2021). Vi ser flere eksempler på, hvordan det pædagogiske personale understøttes i at identificere styrker og svagheder i det nuværende læringsmiljø og konteksten omkring barnet/børnegruppen. Det gør det muligt for dem at tilpasse deres tilgang og pædagogiske greb for at imødekomme mangfoldigheden blandt børn og elever.

Ledere og pædagogisk personale italesætter tydeligt i interviewene, at den understøttelse, de får, skal være **tæt koblet til praksis** for at kunne være realiserbar. Det er altså en forudsætning, at den sparring og støtte, som det pædagogiske personale tilbydes, er tæt på praksis, så de tiltag, greb og indsatser, der tages i brug og igangsættes, løbende kan justeres efter børnenes behov, og hvad der reelt kan lade sig gøre på stuen eller i klasselokalet. I vores observationer og interview ser vi endvidere, at der er meget at hente gennem personalets indgående kendskab til det enkelte barn og dets familieforhold. Som en af lederne i PPR siger:

”Som fagprofessionel er det vigtigt at justere sig ift. den verden, børnene er en del af.

PPR-LEDER

Vi ser også, at når den understøttelse, som pædagogisk personale får, bygges op omkring stuen i daginstitutionen eller klasselokalet i skolen, oplever det pædagogiske personale, at de får mest ud af de tværprofessionelle samarbejdsformer. Fx ses et eksempel fra en skole, hvor en specialpædagogisk udviklingskonsulent på baggrund af observationer i en klasse udarbejder konkrete forslag til, hvordan læreren kan arbejde med strukturen i klasselokalet, gruppesammensætning og igangsættelse af opgaver. For den pågældende lærer er sparringen så konkret, at det er muligt for hende at justere sin praksis umiddelbart.

I interviewene fortæller det pædagogiske personale, at de har stor gavn af, at de i det tværprofessionelle møde arbejder ud fra **konkrete problemstillinger**. De oplever, at de i samarbejdet både kan tage fat, når udfordringerne opstår, og at de kan arbejde med løsninger, der tager udgangspunkt i, at det pædagogiske personale skal kunne bruge de ressourcer, som de i forvejen besidder og har adgang til. En skoleleder fortæller, at medarbejderne på skolen er optaget af implementering i praksis og derfor efterspørger forskning og viden, der allerede er oversat og omsat til konkrete handlemuligheder.

Caseeksempel

Viden fra pædagogisk personale og PPR omsættes til styrket handlekompetence hos både personalet og mor til gavn for barnet

Eksemplet herunder illustrerer en vellykket pædagogisk analyse, hvor de forskellige handlemuligheder, der bliver bragt i spil, ikke alene handler om, at daginstitutionen eller skolen skal ændre praksis, men at det også nogle gange handler om at få øje på, hvordan forældre bedre kan understøtte deres barns trivsel i daginstitutionen eller skolen ved selv at gøre noget nyt eller anderledes derhjemme, samtidig med at der arbejdes på forandringer i daginstitutionen eller skolen.

I en konkret sag i en daginstitution samarbejder pædagoger, daginstitutions- og skoleledelse, PPR og en mor om at styrke et barns trivsel og motoriske udvikling. Både daginstitutionen og moren har fået konkrete øvelser fra fysioterapeuten til at arbejde med drengens motorik og kropslige stimulering. Det drejer sig både om konkrete massageøvelser og også hjælp med indkøb i familien, som fx at tage varer ned fra hylderne i butikken, sætte dem på plads derhjemme osv. Derudover har moren været på forældrekursus i Tryghedscirklen, hvilket hun har været rigtig glad for.

På et opfølgningsmøde om indsatserne deltager mor, pædagogisk leder, pædagogmedhjælper (som stedfortræder for pædagog), psykolog fra PPR, børnefysioterapeut fra PPR og socialrådgiver. Under samtalen fortæller moren, hvordan hun har taget øvelserne til sig og videreudviklet på dem. Også børnehaven giver en status på, hvor langt de er nået med øvelserne, og i fællesskab på mødet evaluerer de på, hvordan drengen har reageret. Fysioterapeuten minder personalet om, at når drengen ikke bliver hentet tidligt, skal de huske at give ham pauser i løbet af dagen, så det bliver nemmere for ham med de lange dage. Psykologen supplerer med, at det er vigtigt, at de holder øje med mønstre, så de kan gribe ind, inden problemerne vokser sig store. De taler om, at det er vigtigt at rose drengen, når han selv mærker efter og agerer på, hvordan han har det. Den pædagogiske leder noterer løbende ned og opsummerer ved mødets slutning, hvilke aftaler de har lavet. Der aftales et nyt opfølgningsmøde om ca. et halvt år.

Samarbejdet er et godt eksempel på, hvordan der i fællesskab bliver skabt indsatser og initiativer, som leder til styrket handlekompetence, hvilket understøtter et barns deltagelsesmuligheder og skaber gode betingelser for udvikling. Handlemulighederne i dette eksempel ligger også uden for daginstitutionen, og i dette tilfælde beror samarbejdet med moren på, at hun også skal afprøve forskellige metoder hjemme. Morens beskrivelser af, hvordan barnet reagerer derhjemme på de øvelser, de arbejder med, er vigtig viden for personalet. De spørger også ind til, hvilke muligheder mor har for at fx hente tidligere nogle dage, da de kan se, at barnet profiterer af kortere dage.

At alle gør en indsats, både i hjemmet og i daginstitutionen, gør opgaven mere overkommelig for den enkelte – også for moren. Ingen står alene, og alle har fokus på barnets udvikling. Et godt samarbejde, hvor der er sikret samtidig inddragelse af perspektiver hele vejen omkring barnet, synes at have været en forudsætning for de positive resultater. En anden forudsætning er de løbende statusmøder og fremtidige planer og aftaler om konkrete handlinger.

3.3 Pædagogisk analyse opstår i møder og samarbejder mellem pædagogisk personale, ressourcepersoner og PPR

Vores undersøgelse viser, at den pædagogiske analyse allerede opstår i det pædagogiske personales samarbejde på stuen eller i klasselokalet. Når udfordringer opstår, diskuteres disse med andre pædagogiske personaler og evt. nærmeste leder. Processen starter således ofte med drøftelser, der involverer lærer/lærer, pædagog/pædagog samt lærer/pædagog. Er udfordringerne nogle, man ikke kan løse på egen hånd, inddrages interne eller eksterne ressourcepersoner og/eller PPR. Den pædagogiske analyse fortsætter således typisk i form af tværprofessionelle samarbejder mellem det pædagogisk personale, ressourcepersoner og PPR, hvor forskellig faglig viden deles. Samarbejderne varierer i organisering og struktur, men overordnet ser vi i de fire casekommuner tre forskellige former, hvor den pædagogiske analyse finder sted:

- **Tværprofessionelle møder**, hvor flere fagligheder (pædagogisk personale, pædagogiske konsulenter, logopæder, socialrådgivere, psykologer, fysio-/ergoterapeuter, socialrådgivere, sundhedsplejersker m.fl.) mødes for at drøfte og sparre ift. konkrete sager omhandlende enkeltbørn, børnefællesskaber eller læringsmiljøer på en stue/i en klasse. Forud for sådanne møder har det pædagogiske personale sendt en indstilling eller beskrivelse af den udfordring, som de gerne vil drøfte. Forud for en åben tværfaglig drøftelse af et konkret barn vil dialog med forældrene altid være indledt, eftersom deres samtykke er lovpligtigt hertil. De tværprofessionelle møder foregår ofte hyppigt, fx hver 14. dag.
- **Samarbejdsforløb**, hvor pædagogisk personale får konkret vejledning og sparring *i praksis* af en anden fagperson. I undersøgelsen ser vi eksempler som inklusionspædagogen, der observerer og vejleder en pædagog ift. relationsarbejde med en børnegruppe, eller en logopæd, der understøtter en pædagog i sprogarbejdet på en stue. Det tætte samarbejde *i praksis* sker ofte over en længere periode (uger eller måneder) med vekselvirkning mellem sparring *i praksis* og vejledning 1:1.
- **Åben sparring**, hvor ressourcepersoner og PPR er tilgængelige for sparring og vejledning på bestemte tidspunkter på ugentlig basis. Nogle steder i vores cases behøver det pædagogiske personale ikke at have aftalt et møde på forhånd, men kan blot møde op. Andre steder skal personalet skrive sig på en liste for at få en tid. Åben sparring kræver ikke forberedelse eller forudgående indstilling.

Fælles for de tre former for møder og samarbejder er, at det er det pædagogiske personale, der enten selv præsenterer de problemstillinger, der skal drøftes, eller i det mindste er med til at initiere, at der skabes fokus på en given problemstilling, sammen med fx ledelsen eller med PPR. Det understøtter, at alle kommer ligeværdigt ind i opgaveløsningen fra start af. Selvom disse samarbejdsformer er helt almindelige i de fleste daginstitutioner og skoler, er det ikke alle steder, der findes en kvalificeret pædagogisk analyse i dem. For at de kan blive til rum for reel pædagogisk analyse, kræver det, at visse fremmende – og til tider nødvendige – forhold er til stede. Disse forudsætninger og nødvendigheder udfoldes i kapitel 5.

3.4 Pædagogisk analyse handler i høj grad om at bringe det almene pædagogiske personales kompetencer i spil

Det er et gennemgående perspektiv blandt de interviewede ledere i både daginstitution, skoler og PPR, at det almene pædagogiske personale "kan mere, end de måske selv er klar over", som det formuleres. Det pædagogiske personale har ifølge lederne brug for et pædagogisk refleksionsrum, hvor de kan tale højt om deres udfordringer og få andre faglige perspektiver på en given problemstilling, og hvor deltagerne i fællesskab kan drøfte forskellige handlemuligheder i den konkrete kontekst. Det gives der mulighed for i den pædagogiske analyse, fx på de tværprofessionelle samarbejds møder. Fra et lederperspektiv giver vores informanter udtryk for, at den praksisrelevante læring, der foregår her, er lige så vigtig som den læring, det pædagogiske personale kan opnå gennem fx kurser og efteruddannelse.

En vigtig styrke er, som nævnt ovenfor, når pædagogerne og lærerne *selv* fremlægger en problemstilling på et samarbejds møde (frem for fx via en koordinator, en inklusionsvejleder eller en afdelingsleder). Aktiv deltagelse af pædagoger og lærere selv har den oplagte fordel, at de med deres egne ord kan forklare, hvad det er, der udfordrer, frem for at det er andre, der skal gengive det hørte og dermed risikere at fremstille det "forkert". Det er en fordel, eftersom det netop er det pædagogiske personale selv, der skal anvende den viden, som bliver frembragt i den pædagogiske analyse, og omsætte denne til handling i en hverdagspraksis. Derudover er denne fremgangsmåde med til at understrege, at:

- *Det pædagogiske personales egne praksiserfaringer og tolkninger er væsentlige* for den samlede forståelse af en given problemstilling
- *Det pædagogiske personales deltagelse i den tværprofessionelle pædagogiske analyse* er vigtig ift. at finde frem til *handlemuligheder, der er realistiske* i den konkrete kontekst
- *Det pædagogiske personale* har et afgørende *medansvar* for, at der rent faktisk bliver handlet på det, som aftales på de tværprofessionelle samarbejds møder.

Pædagogisk analyse som ramme for at bringe almenpædagogiske kompetencer i spil berøres også i kapitel 5.

3.5 Struktur og fælles ansvar som fundament for en kvalificeret pædagogisk analyse

Den pædagogiske analyse sker ikke af sig selv, men kræver, at der er en struktur og systematik for møderne mellem det pædagogiske personale, ressourcepersoner og PPR, og at alle tager et fælles ansvar for samarbejdet om udfordringer og løsninger.

Nem adgang til det tværprofessionelle samarbejde understøtter tidlig indsats

En struktur, der sikrer tidlig adgang til støtte og pædagogisk analyse, er et fællestræk ved velfungerende pædagogisk analyse. I casekommunerne er der et tydeligt fokus på at skabe en lav tærskel for tværprofessionelt samarbejde, hvilket er afgørende for at muliggøre en tidlig indsats. Det kræver, at adgangen til det tværprofessionelle samarbejde er let og smidigt organiseret. På tværs af de fire casekommuner ses en markant indsats for at foregribe udfordringer og arbejde mere forebyggende. Som en skoleleder fremhæver, har det konkrete fokus på forebyggende arbejde medført, at sager, der tidligere først opstod i udskolingen, nu håndteres allerede i indskolingen. Når den pædagogiske analyse finder sted på et tidligt stadium i en specifik problemstilling, kan der peges på flere mulige løsningsmodeller og handlemuligheder. En tidlig indsats betyder desuden ofte, at udfordringerne kan løses med almenpædagogiske værktøjer og ikke nødvendigvis kræver en meget håndholdt specialpædagogisk indsats.

Ledere og personale fortæller, at initiativer kan igangsættes, inden udfordringerne vokser sig større og mere uhåndterbare. Som moren her, der udtrykker taknemlighed over for den tidlige indsats omkring hendes barn, også siger:

”Jeg tør slet ikke tænke på, hvor det var endt ellers.

MOR TIL BARN MED BEHOV FOR STØTTE

Brug af skema understøtter fremdrift i samarbejdet

Den nemme adgang til hjælp for det pædagogiske personale observeres på flere måder. Vi ser fx, at der er fordele i faste og overskuelige skemaer til indstilling, evaluering og aftaler om opfølgning. Disse strukturer fungerer som virkningsfulde greb, fordi de sikrer, at processen bliver overskuelig og fremadrettet. Dette bidrager til en oplevelse af kontinuitet og progression i arbejdet, frem for at man gentagne gange føler, at man ”starter forfra” uden at opnå konkrete resultater. Skemaerne og strukturerne gør det lettere at fastholde overblikket over udfordringer, mål og aftaler – elementer, der er afgørende for en vellykket pædagogisk analyse. Uden disse faste rammer kan personalet risikere at miste fokus eller stå tilbage med følelsen af, at arbejdet ikke rykker sig. Som en pædagogisk konsulent fra PPR her siger:

”Vi har et indstillingsskema, der gør det meget simpelt, for det skal ikke være for uoverskueligt for dem [det pædagogiske personale], for så bruger de os ikke.

PÆDAGOGISK KONSULENT

En skarp mødefacitering understøtter det fælles ansvar

Et andet fremmede forhold, vi ser på tværs af casene, er, at processen omkring den pædagogiske analyse faciliteres, da det sikrer fælles fokus, overblik og løbende opfølgning. Et konkret eksempel fra én observation er en pædagogisk konsulent, der agerer facilitator for det tværprofessionelle møde. Det konkrete møde følger den struktur, der altid arbejdes ud fra, hvor der løbende skrives noter på et whiteboard under overskrifterne *udfordringer*, *styrker* og *tiltag*. Efter mødet har det pædagogiske personale et visuelt billede fra tavlen, som de tager med sig som opsamling og dokumentation på de aftaler, der er lavet.

”Endnu en ting er, at når vi sidder i [det tværprofessionelle møde], så går vi derfra med noget. Vi har et fælles billede af aftalerne på tavlen, og der er aftalt, hvem der gør hvad; det kan jeg godt lide. Jeg kan godt lide, at alle er med.

PÆDAGOG I DAGINSTITUTION

Den faste struktur fungerer således som skabelon for drøftelser på mødet, som skema til aftaler og som opfølgning – og som pædagogen her siger – som et redskab til at holde fast i det fælles ansvar. Den pædagogiske analyse er altså kendetegnet ved, at ansvaret for de udfordringer og løsninger, som samarbejdet omhandler, hverken ligger alene på skuldrene af enkelte lærere eller pædagoger eller isoleret hos PPR. En skoleleder siger det enkelt og præcist:

”Alle børn er alles børn.

SKOLELEDER

4 Det fælles pædagogiske fundament

I dette kapitel udfoldes, hvordan det pædagogiske personale, ressourcepersoner og ledelserne lokalt – både i PPR og i andre relevante dele af forvaltningen – i casekommunerne arbejder på at skabe et fælles pædagogisk fundament.

Et fælles pædagogisk fundament udgør dét, vi definerer som en *strukturel* forudsætning for den pædagogiske analyse. Dvs. det er fundamentalt for, at den pædagogiske analyse overhovedet kan etableres, og for at viden kan bearbejdes og omsættes til styrket handlekompetence i praksis.

Når vi taler om et fælles pædagogisk fundament, refererer vi til en samlet tilgang, hvor alle aktører er ligeværdige parter, der deler en fælles forståelse af pædagogiske principper og metoder, og hvor de har adgang til de samme redskaber og viden. Et sådant fundament er nødvendigt for at opbygge tillid, sikre sammenhængende indsatser og fremme en kollektiv ansvarsfølelse.

4.1 Det fælles pædagogiske fundament sikrer fælles retning

Casekommunernes indsats for at skabe et fælles pædagogisk fundament er drevet af et kommunalpolitisk ønske om at tydeliggøre en fælles faglig retning, hvor ledere og medarbejdere i dagtilbud, skoler og PPR styrkes i deres samarbejde om at etablere stærkere børnefællesskaber og mere inkluderende læringsmiljøer. Baggrunden er bl.a. et øget pres på PPR og en stigning i antallet af børn, som har behov for specialiseret støtte. En PPR-leder siger:

”Der er behov for en fælles vision og fælles tænkemåde ift. at sætte fællesskabet i forgrunden. Hvis ikke man er samstemt, lykkes det ikke at ændre noget. Det er en lang forandringsproces, der også kræver et modigt opgør.

PPR-LEDER

Hvordan en fælles vision og fælles tænkemåde ser ud helt konkret, vil selvfølgelig variere fra kommune til kommune, men citatet understreger vigtigheden af at skabe en fælles faglig retning, så samarbejdet glider nemmere.

Hvis aktørerne ikke er samstemte i deres forståelse af, hvad man arbejder hen imod, og hvordan det skal opnås, bliver det svært at skabe stærke børnefællesskaber og inkluderende læringsmiljøer. Uens opfattelser af mål og tilgange kan føre til manglende sammenhæng i indsatsen og mod-

stridende prioriteringer. Derfor kræver det en tydelig og fælles forankret indsats, hvor børnefællesskaber og lige deltagelsesmuligheder prioriteres i både mål, metoder og daglig praksis, hvis den ønskede forandring skal lykkes.

”Skibet er ikke sejlet endnu, det er stadig i gang med at blive lastet. Selvom vi er godt i gang, så er der stadig ting, vi ikke har fået systematiseret eller ensrettet, fordi vi er ved at finde ud af, hvad den bedste metode er.

DAGINSTITUTIONSLEDER

Det er et gennemgående perspektiv blandt de interviewede ledere i såvel PPR som i daginstitution og skoler, at det at skabe et fælles pædagogisk fundament er en ”langmodig” proces, hvor man må holde fast i sit pædagogiske fundament og faglige retning og samtidig konstant må være tilpassningsdygtig. Det stiller krav til alle, men ikke mindst ledelsen.

4.2 Lokale behov er afsæt for forandring

På tværs af de fire kommuner har det været et centralt pejlemærke i udviklingen af det fælles pædagogiske fundament at tage udgangspunkt i de videns- og kompetencebehov, som skole- og daginstitutionslederne samt det pædagogiske personale oplever. Dette opleves i kommunerne som afgørende, da netop disse aktører har den tætteste kontakt til praksis og derfor har indsigt i de udfordringer, der præger hverdagen. Flere casekommuner har fået udarbejdet analyser – enten internt eller af eksterne konsulenter – for at kortlægge udfordringer og pege på udviklingsmuligheder. En skoleleder forklarer:

”En analyse, som et eksternt konsulenthus udarbejdede for kommunen, gjorde det tydeligt, at de blev nødt til at arbejde med at udvide almenområdet. Forældre, personale og skoleledelse fik italesat et støttebehov, som kun kan imødekommes, hvis man gør noget fra tidligere tider.

SKOLELEDER

I dette citat har en casekommune fået foretaget en analyse på specialområdet af et eksternt konsulenthus forud for organisatoriske ændringer. Analysen har bidraget til at beskrive kommunens udfordringsbillede på området. Den fungerer som et fælles afsæt for at kunne pege i retning af en udviklingsplan og en samarbejdsmodel for den lokale understøttelse af det pædagogiske personale. Brugen af analyser, der skal kortlægge lokale behov forud for organisatoriske ændringer, er gennemgående i samtlige af undersøgelsens casekommuner. To casekommuner har fået eksterne konsulenthuse til at udføre analyserne, og to casekommuner har internt udarbejdet analyser.

Et afstemt teoretisk vidensgrundlag

Hvis vidensgrundlaget bliver for bredt og uoverskueligt, risikerer organisationen at miste en fælles retning, da det bliver svært for alle – fra forvaltning til institutioner og fra ledelse til medarbejdere – at arbejde ud fra samme værktøjskasse. Et fokuseret og velafgrænset vidensgrundlag øger sandsynligheden for, at alle aktører anvender de samme værktøjer og metoder.

Fælles for de fire kommuners udvælgelse af fælles vidensgrundlag er, at de understøtter et øget fokus på en fællesskabsorienteret tilgang til arbejdet med inkluderende læringsmiljøer. Derudover er den udvalgte viden kendetegnet ved, at den kommer fra danske selvstændige konsulenter, ansatte ved universiteter og professionshøjskoler, inspirationsmaterialer og konkrete pædagogiske og didaktiske tilgange og redskaber såsom ICDP, NEST, LP-modellen, co-teaching osv.

Ledere og medarbejdere oplever, at det fælles vidensgrundlag bidrager til at styrke sammenhængen i indsatser og lette det tværgående samarbejde. Samtidig bliver det med et afgrænset vidensgrundlag lettere for medarbejderne at overskue og forankre det udvalgte fundament, hvilket fremmer en mere ensartet og meningsfuld anvendelse af viden og metoder i hverdagen.

”Selve kommunen er faglig, og vores ledelse er enormt god til at bakke op om det. Til tider får vi meget nyt, og det kan være hårdt, men vi finder en fælles vej i det.

PÆDAGOG I DAGINSTITUTION

I dette konkrete eksempel forklarer medarbejderen, hvordan de lokalt på daginstitutionen løbende præsenteres for nye didaktiske redskaber og faglig viden. På den ene side opleves dette som styrkende for handlekompetencen i arbejdet med børn i udsatte positioner på stuerne. På den anden side opleves de mange nye tiltag til tider uoverskuelige, indtil disse er kommet ind under huden og tilpasset den konkrete praksis og børnegruppe på stuerne. Når det er tydeligt for alle, hvad det pædagogiske fundament er, bliver det nemmere for det pædagogiske personale at overskue justeringer og tilpasninger, fx i form af ny viden.

4.3 Det fælles pædagogiske fundament skal forankres bredt i kommunen

Når et fælles pædagogisk fundament er fastlagt, er næste skridt at forankre det på tværs af forvaltning, daginstitutioner og skoler. Her fremhæves tydelig formidling, fælles kompetenceudvikling og medarbejderinvolvering som centrale elementer.

Blandt casekommunerne er en vej til at formidle og forankre et fælles pædagogisk fundament gennem en fælles kompetenceudviklingsindsats. Det giver mulighed for, at alle deltagere får indblik i den fælles kommunale vision og den fælles faglige viden og værktøjskasse. En skoleleder udtrykker sammenhængen mellem kompetenceudvikling og fælles vision sådan:

”Alle personaler har været igennem et seksdages internt kompetenceudviklingskursus i løbet af året. Fremskudt PPR er en del af den kompetenceudvikling. Ingen skal være i tvivl om, hvad visionen er, og det er det, vi arbejder hen imod.

SKOLELEDER

Kompetenceudvikling bruges her som et medie til at skabe fælles forståelse og udbrede konkrete redskaber, så medarbejderne kan arbejde sammen om visionen. Kommunerne sikrer også, at nye

medarbejdere integreres i fundamentet gennem oplæring og efteruddannelse. Alle nuværende medarbejdere har i den konkrete casekommune været på dette fælles kursus, og der er lagt en plan for, hvordan nye medarbejdere får del i den samme viden og metodiske værktøjskasse. Pointen er, at den fælles kompetenceudvikling bliver en drivkraft i den fælles retning for samarbejdet.

Et forankret pædagogisk fundament letter samarbejdet omkring inkluderende miljøer

Når man i kommunen er lykkedes med at skabe et fælles pædagogisk fundament, skaber det sammenhæng i samarbejdet mellem pædagogisk personale og PPR. Helt konkret observerer vi på møder, at det bliver nemmere for PPR-medarbejderen at referere til fx ”trivselslinealen” eller ”ressourceblomsten”, da det er redskaber, som al pædagogisk personale i kommunen har kendskab til.

Det pædagogiske personale giver udtryk for, at det letter samarbejdet når de har et fælles sprog og faglig referenceramme. Det får dialogen til at flyde. Eksempelvis i samarbejdet mellem pædagogisk personale i en daginstitution og en indsatspædagog med fokus på udfordringer i en pigegruppe. Her peger samarbejdsparterne på, at deres samarbejde glider nemmere, fordi de taler ud fra samme udgangspunkt og værktøjskasse, i dette tilfælde NEST. Indsatspædagogen er i kommunalt regi også NEST-konsulent, hvorfor vedkommendes pædagogiske arbejde tager udgangspunkt heri. Det resonerer med det pædagogiske personale og taler ind i deres referenceramme, eftersom samtlige pædagogiske personaler i kommunens dagtilbud har været på NEST-kursus. Kompetenceudvikling er på den måde et værktøj til at øge kvaliteten af samarbejdet multisystemisk, da en fælles faglig referenceramme opstår.

Opsummerende viser casekommunernes erfaringer os, at det tager tid at skabe et fælles pædagogisk fundament og integrere det i praksis. Succes afhænger af en balanceret tilgang, hvor både fælles retning og lokal tilpasning vægtes højt. Etableringen af en fælles referenceramme og vidensgrundlag er afgørende for, at samarbejdet om inkluderende læringsmiljøer kan lykkes og skabe de ønskede forandringer for børn med særlige behov.

5 Forudsætninger for den pædagogiske analyse – aktør for aktør

I dette kapitel fremlægger vi de forudsætninger, der knytter sig til de forskellige aktørroller, som vores empiri har vist er vigtige for, at en pædagogisk analyse kan finde sted. Den pædagogiske analyse ser vi, som tidligere nævnt, finde sted på forskellige måder: 1) i tværprofessionelle møder, 2) gennem et samarbejdsforløb eller 3) i åben sparring. På tværs af disse tre samarbejdsformer ser vi en række fælles forudsætninger, som skal være opfyldt for, at den pædagogiske analyse kan gennemføres på en måde, der bidrager til, at viden bliver omsat til styrket handlekompetence hos det pædagogiske personale.

Centralt for pædagogisk analyse er, at det bygger på **tværprofessionelt samarbejde**. Det indebærer som minimum et samarbejde mellem det pædagogiske personale og repræsentanter fra PPR. Til tværprofessionelle møder har vi dog set eksempler på, at der kan være mange flere aktører involveret såsom flere fagligheder fra PPR (psykolog, fysioterapeut, logopæd), pædagogisk personale, ledelsen fra daginstitution eller skole, sundhedsplejerske, inklusions- og AKT-vejledere. I indsatsforløb er antallet af deltagere ofte mindre, typisk med kun én faglighed fra PPR og de direkte involverede pædagoger eller lærere.

Det, der er nyt, er ikke så meget, at samarbejdet er tværprofessionelt – det har længe været en del af praksis i daginstitutioner og på skoler. Det nye ligger snarere i, hvordan aktørerne drager nytte af hinandens viden og kompetencer, tilgår samarbejdet og sammen skaber en dybere forståelse for udfordringer og mulige løsninger.

Samtidig viser vores analyse, at den systematiske tilgang til arbejdet med børn i udsatte positioner er ens på tværs af sektorer i de tre casekommuner, hvor både daginstitutioner og skoler er repræsenteret. Vi ser, at der arbejdes lige så systematisk med den pædagogiske analyse i daginstitutioner som i skoler. Dette mønster understøttes af citater og eksempler, der er udvalgt for at illustrere fællestræk og pointer fra både daginstitutioner og skoler. Som læser skal man derfor ikke betragte antallet af eksempler fra de to sektorer som en kvantitativ opgørelse – alle fremhævede pointer gør sig gældende generelt, medmindre andet er angivet.

I det følgende præsenterer vi forudsætningerne for den pædagogiske analyse aktør for aktør. Vi begynder med at undersøge den rolle, som PPR og øvrige aktører fra forvaltningen spiller. Vi undersøger, hvilke forudsætninger vores empiri viser, der knytter sig til deres bidrag i den pædagogiske analyse. Derefter ser vi nærmere på roller varetaget af lokale ressourcepersoner efterfulgt af pædagogernes og lærernes rolle og afslutningsvis ledelsens rolle.

5.1 PPR's og øvrige fra forvaltningens rolle

Dette afsnit fokuserer på de forudsætninger, der knytter sig til PPR's og øvrige fra forvaltningens rolle i den pædagogiske analyse. Det omhandler, at PPR skal involveres tidlige, samt hvordan deres ressourcer og kompetencer bedst organiseres og bringes i spil.

PPR skal involveres tidlige

PPR-samarbejdet har traditionelt primært været aktiveret, når problemer i dagtilbud og skoler allerede var blevet komplekse (EVA, 2023). Generelt og i vores casekommuner viser en ny tendens imidlertid, at PPR inddrages tidlige i processen for at forebygge, at problemer vokser sig store (jf. EVA, 2023). Vores undersøgelse peger på, at denne omstilling er drevet af især to forhold. Det første af disse forhold er:

Forebyggelse af afmagtsfølelse hos det pædagogiske personale: Tidligere praksis, hvor PPR først blev inddraget, efter at pædagoger og lærere selv havde forsøgt at håndtere en problemstilling, resulterede ofte i en følelse af afmagt. Dette viser både en tidligere EVA-undersøgelse (EVA, 2023) og denne. Som en PPR-leder beskriver det:

”Lærerne var mættede af problemet og forsøgene på at løse det, og PPR oplevede, at lærerne ikke var lydhøre over for deres forslag. Lærere og PPR-personale talte forbi hinanden, og man oplevede en mangel på ’et fælles sprog’.

PPR-LEDER

Denne afmagtsfølelse betød, at det pædagogiske personale ofte ønskede, at PPR skulle overtage hele sagen og udarbejde en PPV (Pædagogisk Psykologisk Vurdering) med henblik på en mulig segrergering. Når PPR i stedet inddrages tidlige, undgås denne udbrændthed, og der skabes bedre forudsætninger for et konstruktivt samarbejde.

Afmagtsfølelsen hos det pædagogiske personale kan afstedkomme, at konklusionen ender med at være, at det enkelte barn er årsag til problemet. Det gør, at indsatsen bliver indgribende og ikke forebyggende. Det beskrives sådan af en PPR-leder:

”Lærerne skulle forsøge at løse problemet selv. Først derefter kunne de rette henvendelse til PPR – og dét vha. en ret omfattende skabelon. På dette tidspunkt var skolen ofte strandet på konklusionen, at det var barnet, den var gal med.

PPR-LEDER

Dette leder til den anden centrale grund til at forandre måden, hvorpå PPR involveres:

Et skift fra et individorienteret fokus til fællesskabet og konteksten: Et andet vigtigt element i den tidligere involvering af PPR er en ændring i fokus. Vores casekommuner har alle aktivt arbejdet på at flytte blikket fra et individorienteret fokus til at forstå, hvordan fællesskaber og læringsmiljøer kan være medvirkende faktorer. En PPR-leder formulerer det sådan:

”Ønsket har været at etablere en praksis, hvor det pædagogiske personale ikke behøver at problemreducere for at få adgang [til PPR]. [...] Eksempelvis skal af-sættet ikke nødvendigvis være problemer med et bestemt barn. Råd og vejledning i praksis om fællesskaber og kontekst er lige så legale.

PPR-LEDER

Denne tilgang gør PPR's rolle mere fleksibel og orienteret mod de behov, der opstår i praksis. Frem for kun at levere fastlagte ydelser som eksempelvis PPV'er står PPR nu til rådighed for en bredere vifte af opgaver, som også inkluderer generelle og forebyggende indsatser. Som citatet antyder, kræver denne ændring dog, at PPR inddrages tidligere i processen.

I forlængelse heraf har PPR i en af casekommunerne ændret praksis om, at bestemte former for hjælp kun kan gives ved en diagnose. Om et barn er udredt eller ej, gør ingen forskel i adgangen til hjælp. Denne praksisændring motiverer, at støtten kan gives tidligere og uden unødige barrierer, hvilket er i tråd med skiftet mod et fællesskabs- og kontekstorienteret fokus.

Denne fleksible tilgang betyder også, at PPR ikke på forhånd kan definere eller beskrive præcist, hvilke opgaver eller behov de vil skulle dække – dette formes i samarbejdet med daginstitution eller skole. En PPR-leder beskriver det således: *"Der er jo kun os. Derfor skal vi dække ind ved behov uanset opgave"*. Dette understreger, hvor vigtigt det er, at PPR og daginstitution/skole arbejder tæt sammen og udnytter hinandens fagligheder. PPR skal ikke nødvendigvis kende til alle didaktiske greb; her kan det pædagogiske personale også bidrage aktivt med deres viden, ligesom også inklusions- og AKT-vejledere kan gøre det.

Rettidig inddragelse af PPR er en kendt udfordring, bl.a. fra EVA's tidligere undersøgelse af kommunernes PPR (EVA, 2023). Her viste undersøgelsen, at udfordringen bl.a. skyldes en forventning i PPR om, at dagtilbud og skoler selv har arbejdet med problemstillingen, før der rettes henvendelse til PPR. Typisk sker det trinvis (illustreret ved trappemodellen i figur 5.1 nedenfor), hvor der først sparreres med kolleger i teamet og eventuelt også med en lokal inklusionsvejleder/AKT-vejleder. Dernæst sparreres med nærmeste leder, og først herefter tages den indledende kontakt til PPR med henblik på fx sparring, supervision eller observation.

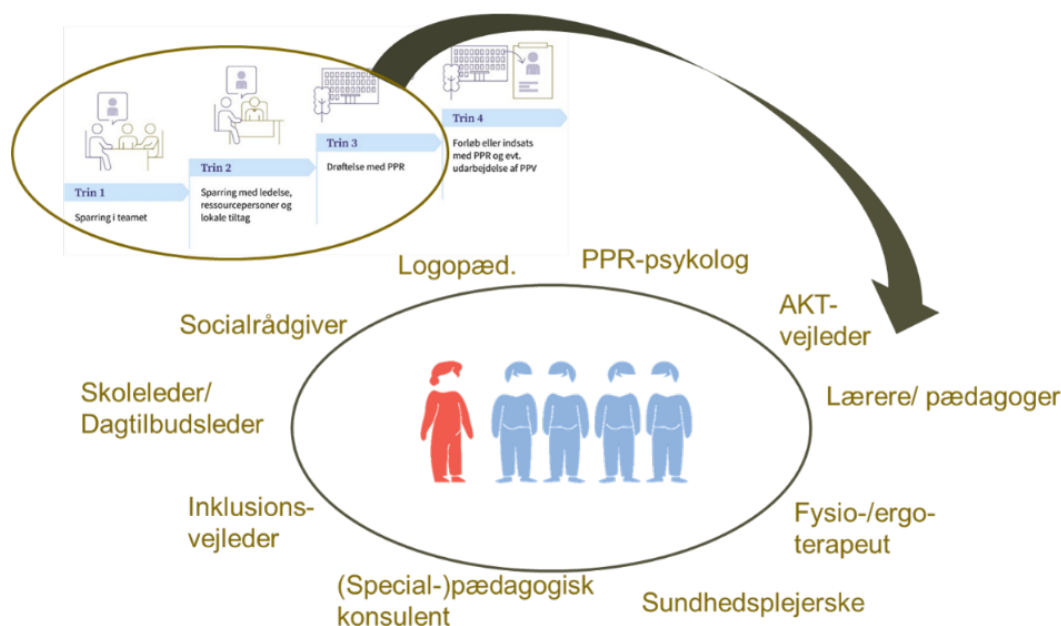
Det giver god mening, at det pædagogiske personale selv forsøger at arbejde med en given problemstilling. De hidtidige udfordringer har ligget i, at PPR først er blevet inddraget, når det pædagogiske personale oplever, at de ikke kan selv længere, og at "alt er kaos". Dette mønster, som også genfindes i casekommunerne i nærværende undersøgelse, fører ofte til, at PPR får en rolle som "brandslukker".

Samarbejds mødet som ramme for tidlig og tværprofessionel indsats

Både PPR-ledere og -medarbejdere ønsker, at PPR skal tidligere ind og ikke først, når situationen er præget af frustration og afmagt blandt pædagogerne og lærerne (EVA, 2023). Den udvikling, vi ser, repræsenterer en bevægelse mod tidligere aktivering af tværprofessionaliteten. Her samles aktører med forskellige fagligheder omkring "det runde tværprofessionelle mødebord" på et tidligere tidspunkt i processen. Bevægelsen fra "trappemodellen" til "det runde mødebord" er illustreret i figur

5.1. Det runde mødebord fungerer her som en metafor for den tidlige, tværprofessionelle indsats. I praksis kan det lige såvel være åben sparring, hvor PPR inddrages tidligt, eller et forebyggende samarbejdsforløb, hvor fx en logopæd fra PPR samarbejder direkte med en stuepædagog.

Figur 5.1
Hurtigere fra trappemodellen til det runde tværprofessionelle mødebord



Zoomer vi ind på én af de tre samarbejdsformer, hvor vi ser pædagogisk analyse finder sted, nemlig det tværprofessionelle møde, viser empirien, at fordelene ved denne mødeform er, at den samler en bred skare af fagligheder; ledelsen fra daginstitutionen eller skolen, relevante fagprofessionelle fra PPR og andre dele af forvaltningen, lokale ressourcepersoner såsom AKT-vejledere samt det pædagogiske personale. Afhængig af behov deltager også sundhedsplejersker, socialrådgivere eller andre fra den øvrige forvaltning.

En børnehaveklassepædagog beskriver det som en styrke:

”Det gode ved det [det tværprofessionelle møde] er, at de sidder samlet, og vi derfor ikke skal gå til forskellige. Med ét slag får vi snakket om det hele med alle instanser, der er behov for.

PÆDAGOG I BØRNEHAVEKLASSE

Når alle aktører samles om bordet, skabes et overblik over problemstillingen samt et helhedsblik på barnet, gruppen eller klassen. De mange fagligheder bidrager til, at der tænkes i forskellige problemforståelser og løsninger, som ofte er bredere og mere bæredygtige end dem, der kunne opstå

i en smallere fagkreds.³ Det tværprofessionelle møde bliver dermed en vigtig ramme for pædagogisk analyse, der både kan adressere akutte behov og understøtte forebyggende indsatser.

For at sikre, at de tværprofessionelle møder kan fungere på det forebyggende niveau, er det afgørende, at det pædagogiske personale nemt og hurtigt kan bringe en sag op. Enkelthed i processen gør det muligt at handle hurtigt, inden problemerne vokser sig komplekse og giver bedre muligheder for at inddrage tværprofessionelle ressourcer på rette tidspunkt.

PPR skal tættere på, men fortsat repræsentere udefra-blikket

En del af PPR's rolle er at balancere på den ene side at have en tæt relation til pædagogiske praksis og på den anden side bevare det værdifulde udefra-blik på den pædagogiske praksis. Både ledelser og medarbejdere ønsker, at PPR skal tættere på. Dette er noget, som fremhæves i de besøgte casekommuner. Med "tættere på" menes både hyppigere fysisk tilstedeværelse og bedre kendskab. Samtidig peges der på, at det fortsat er vigtigt, at fordelene ved udefra-blikket holdes for øje. Risikoen er, at medarbejdere fra PPR måske bliver tilbageholdende med at stille kritiske – men nødvendige – spørgsmål til daginstitutions-/skoleledelsen eller det pædagogiske personale, fordi relationen kan komme til at føles næsten kollegial. Som en PPR-psykolog udtrykker det:

"Det skal ikke være for kollegialt, for har man en for tæt relation, hvor man skal sidde og drikke kaffe efter, kan det blive meget konfronterende. Der skal være en vis distance, hvor man kan sige ting.

PPR-PSYKOLOG

I sådanne tilfælde går man glip af en vigtig dimension af god sparring. PPR's udefra-blik spiller en afgørende rolle i at stille spørgsmål, der nuancerer perspektivet og hjælper personalet med at opdage nye vinkler, især når de selv er blevet "stedblinde". Det pædagogiske personale fremhæver også, at udefra-blikket, der er til stede på fx de tværprofessionelle møder, ikke kun nuancerer, men samtidig styrker deres faglighed og giver en oplevelse af, at de er på rette vej:

"Det er altid med en fornemmelse og viden om, at alle har en indstilling til os om, at vi gør det bedste, vi kan. [...] Man går faktisk derfra [de tværprofessionelle møder] med en oplevelse af at kunne noget.

PÆDAGOG I DAGINSTITUTION

For at bevare balancen mellem nærhed og professionel distance kan anonym sparring, hvor det blot er det pædagogiske personale, der ved, hvilket barn problemstillingen omhandler, fungere som et vigtigt redskab. Anonym sparring kan nemlig understøtte, at drøftelserne peges i en retning, der undersøger, hvilken rolle *konteksten*, dvs. børnefællesskabet/læringsmiljøet, spiller. Med andre ord ledes drøftelserne i retning af, hvad det er, *pædagogerne og lærerne* kan gøre anderledes. På

3 Når der er forholdsvis mange fagpersoner involveret ved disse samarbejds møder, reduceres også den sårbarhed, der kan være knyttet til den hyppige udskiftning af medarbejdere i PPR, som udfordrer mange PPR-enheder. Godt halvdelen af PPR-lederne (54 %) har angivet hyppigt udskiftning af medarbejderne som en udfordring i høj (15 %) eller i nogen grad (39 %), jf. EVA (2023).

denne måde styrker anonym sparring udefra-blikkets effekt, da det skaber en mere objektiv og løsningsorienteret tilgang. Her er det klart, at en grundlæggende enighed om at anlægge et fællesskabsorienteret blik på mulige løsninger er med til at forstærke dette fokus på konteksten, jf. vigtigheden af det fælles pædagogiske fundament adresseret i det forrige kapitel. Her spiller ledelsen en vigtig rolle i at understøtte og fastholde dette fokus.

Hvordan kan ”PPR tættere på” se ud?

I vores casekommuner gribes det forskelligt an, hvordan man formår at få ”PPR tættere på”. I en lille kommune er PPR-teamet fysisk til stede på daginstitutionerne og skolerne én fast ugedag i et bestemt tidsrum. I en meget stor kommune er et PPR-team snarere tilknyttet bestemte daginstitutioner og skoler inden for et afgrænset geografisk område. Her kommer PPR-teamet ikke fast på daginstitutioner og skolerne, men fungerer som faste sparringspartnere, hvor sparringen sker på tværprofessionelle møder hver 14. dag. I begge tilfælde er tanken, at afstanden til den rette faglig sparring er kort, og kendskabet til den rette person er godt.

En fordel ved fysisk tilstedeværelse på faste tidspunkter er, at også de pædagoger og lærere, som ikke nødvendigvis har haft anledning til at have en problemstilling taget op i de mere formelle fora, kan blive foranlediget til at tage initiativ til mindre formelle drøftelser:

”Jeg har pludselig nemmere ved at komme og dele mine udfordringer med en psykolog – eller noget, hvor jeg før ikke ville vide, hvornår det krævede sparring med en psykolog. Der er noget nærhed lige nu, der fungerer godt [...] både til at hive fat i dem helt kort, og så kan man også booke de her sparringstider.

LÆRER

Det er vigtigt at tilføje i denne sammenhæng, at sparringsmulighederne på faste tidspunkter på denne skole indbefatter samtidig tilstedeværelse af en inklusions- eller AKT-vejleder, så der ikke kun er psykologfaglig sparring tilgængelig, men også pædagogisk.

PPR-medarbejdernes tid og ressourcer skal prioriteres

En vigtig forudsætning for at lykkes med pædagogisk analyse er at skabe rammer, hvor både tid og ressourcer prioriteres på en måde, der muliggør forebyggende og praksisnært arbejde. Erfaringer fra casekommunerne viser, at det i høj grad er den helt brede tværprofessionalitet, der sammen med den tidlige handlen på bekymringer gør, at man reelt kan arbejde forebyggende og foregribende. Den brede og tidlige tværprofessionalitet er ressourcekrævende, og det kræver derfor en skarp prioritering af PPR-medarbejdernes tid.

Eksempelvis har en casekommune organiseret PPR-arbejdet, så nogle medarbejdere varetager de lovbundne opgaver som pædagogisk psykologiske vurderinger, mens andre arbejder tættere på praksis og deltager i forbyggende indsatser. I en anden kommune skelnes der mellem en ”klassisk PPR”, der arbejder med konkrete børne- og elevsager, og et fagcenter, der fokuserer på strategiske udviklingsinitiativer. Denne type prioritering sikrer, at PPR’s ressourcer anvendes målrettet og fleksibelt.

Tværfprofessionelle møder, som i flere af vores casekommuner ofte er en arena for pædagogisk analyse, kræver også klare rammer. Deltagerkredsen fra PPR-side og evt. andre ressourcepersoner fra forvaltningen er derfor nøje afstemt fra gang til gang og bestemmes af skole- og daginstitutionsledelsens vurdering af, hvilke fagpersoner der er brug for ved hver enkelt mødegang.

Noget af prioriteringen ligger i, hvilke sager der tages op ved de tværfprofessionelle møder. Her er det en fordel, at det er skole- og daginstitutionsledelsen, der står for prioriteringen – fordi det meget hurtigt drejer sig om at have overblik over mange personers involvering og dermed ressourceforbruget. Dette gælder ikke kun i daginstitutionen/skolen, men også hos PPR og evt. i andre dele af forvaltningen. Et konkret eksempel er, at PPR-medarbejdernes og øvrige ressourcepersoner fra forvaltningens kalendere forhåndsbookes til møde i et tværfprofessionelt møde hver 14. dag. En uge før mødet afbookes de, hvis ikke skole- og daginstitutionsledelsen finder deres deltagelse relevant, vurderet ud fra hvilke sager der skal drøftes. En leder beskriver prioriteringen således:

”For os giver det værdi, at de bruger deres tid på at sidde i møder med os – det er jo en prioritering af deres ressourcer, men det gør også, at vi kan sætte noget i gang, og at vi kan bruge vores egne indsatser også.

DAGINSTITUTIONS- OG SKOLELEDER

Prioritering af ressourcer er ikke kun en praktisk nødvendighed, men en nøgle til at sikre, at pædagogisk analyse bliver et meningsfuldt redskab, der kan bruges til at understøtte både akutte behov og langsigtede udviklingsprocesser i dagtilbud og skoler. Alvorlige sager bliver nemt til akutte ”skal”-opgaver, som kan – særligt hvis de er mange og hyppige – forhindre PPR i at arbejde forebyggende i det ønskede omfang (jf. EVA, 2023). Derfor er det så meget desto vigtigere, at der sker en forventningsafstemning mellem PPR og dagtilbud/skole, ift. hvad den aktuelle situation kalder på af prioritering af ressourcer, med et samtidigt blik for de mere langsigtede hensigter.

PPR bidrager ikke kun med specialviden

I vores undersøgelse ser vi, hvordan PPR’s bidrag ofte bygger på almenpædagogiske tilgange og redskaber frem for udelukkende at trække på højt specialiseret viden. Når problemstillinger tages op tidligt, er der større sandsynlighed for, at de kan løses med enkle og praksisnære greb, der understøtter det pædagogiske personales daglige arbejde. Et konkret eksempel er en fysioterapeut, der har ”set lidt af hvert” og har mange års erfaring, som vejleder en pædagog i at bruge færre ord og mere let fysisk berøring for at fastholde en lidt urolig drengs opmærksomhed. Det er den slags greb, som pædagoger og lærere har brug for, som de kan bruge med det samme.

En vigtig del af denne proces er at anerkende det pædagogiske personales egen viden og erfaring. Som en PPR-leder udtrykker det:

”Noget af det, vi er opmærksomme på, er, at vi ikke får hyldet det almenpædagogiske i tilstrækkelig grad [...] Det handler om, hvordan vi supplerer hinandens kompetencer, og det handler om at få sat lærernes og pædagogernes egne uddannelseskompetencer i spil.

PPR-LEDER

I ovenstående citat understreges almenpædagogikkens vigtighed, samt at det er en fælles opgave at løfte de udfordringer, der opleves i arbejdet med børn med særlige behov. I en sådan organisering, hvor PPR og ressourcepersoner skal understøtte det pædagogiske personale, er det vigtigt, at de er klædt på til at gå i dialog med både det pædagogiske personale og daginstitutions- og skoleledelser ift. nye retninger og tilbud.

En PPR-psykolog, der indgår i et tæt og fast samarbejde med skolen, vi har besøgt, fortæller:

”Lærerne har en fornemmelse af, at de ved meget selv, så det handler også om at blive hørt.

PPR-PSYKOLOG

Denne anerkendelse er tæt forbundet med en tilgang, hvor PPR-psykologen ofte indtager en spørgende frem for en handlingsanvisende rolle. Ved at stille refleksive spørgsmål hjælper de det pædagogiske personale med at finde frem til løsninger, som de selv ejer og dermed lettere kan implementere. En pædagogisk konsulent udtrykker:

”Jeg ser vores opgave som at være dem, der hiver fat i værktøjskassen og lige husker folk på, hvad vi har i værktøjskassen.

PÆDAGOGISK KONSULENT

Denne tilgang understreger, at det pædagogiske personales egen indsigt og praksis spiller en central rolle i løsningen af problemer. PPR's vigtigste opgave bliver dermed ikke blot at levere specialiseret viden, men at bygge bro mellem almenpædagogiske erfaringer og den ekspertise, de selv bringer ind i arbejdet. Tilmed viser citatet ovenfor, at det handler om at bruge den fælles værktøjskasse, man er blevet enige om skal udgøre det fælles pædagogiske fundament for arbejdet.

Specialpædagogik, almen pædagogik og situeret professionalismisme

Det pædagogisk personale mangler specialpædagogiske kompetencer og viden om, hvordan de bedre kan støtte børn og unge med særlige behov i de almene dagtilbud og skoler. Sådan lyder vurderingen fra bl.a. PPR-ledere, skoleledere og dagtilbudsschefer i tidligere undersøgelser fra bl.a. EVA (2023, 2021b).

Spørgsmålet er imidlertid, om den måde, vi hidtil har forstået begrebet specialpædagogik, fortsat giver mening? Specialpædagogik er ikke et særligt velafgrænset begreb. Det forstås ofte som ”noget med diagnoser” og som noget, der har et stærkt individfokus, bl.a. forstærket af den lovgivningsmæssige definition af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, som har en direkte reference til omfanget af støtte, som et givet barn vurderes at have behov for.

Der er i de senere år sket en bevægelse i retning af større fokus på betydningen af kontekst og fællesskaber – og enkelte børns deltagelsesmuligheder heri. På den baggrund argumenterer Mathiasen (2024) for at lade begrebet ’specialpædagogik’ blive erstattet af ’pædagogik’, for det handler ikke om en særlig pædagogik for nogle børn og anden pædagogik for andre. Mathiasen (2024) foreslår i ste-

det, at der tales om en dialektik imellem en smal og en bred forståelse af pædagogiske interventioner. Opfordringen er en bevægelse mod den brede forståelse, men hvor særlige behov samtidig søges imødekommet – i videst muligt omfang – igennem fælles tiltag. For at det skal kunne lade sig gøre, kræver det selvsagt en solid grundviden om pædagogik, didaktik og børns (psykologiske) udvikling. Det kræver også det, som lektor Lotte Hedegaard-Sørensen (2013) kalder situeret professionalisme, dvs. at pædagoger og lærere bruger deres pædagogiske erfaring og professionelle dømmekraft til at vælge de pædagogiske tilgange, som nu engang passer til den aktuelle gruppe af børn og unge i den specifikke kontekst.

Konkret ift. denne undersøgelse ser vi i empirien en tydelig bevægelse mod, at det ikke kun er PPR's specialpædagogiske viden, der er afgørende for at støtte børn med særlige behov. PPR's rolle som sparringspartner for det pædagogiske personale i almenmiljøerne bliver lige så vigtig. Pædagogisk analyse handler ikke kun om at anvende specialpædagogiske metoder, men i høj grad om at bringe det almene pædagogiske personales viden og erfaring i spil. I denne sammenhæng bør PPR ikke blot agere som leverandør af specialpædagogiske løsninger, men som en ressource, der både udfordrer og understøtter det pædagogiske personale til at finde handlemuligheder baseret på almenpædagogik.

Både teorien og vores empiriske fund indikerer således, at en bredere forståelse af pædagogik, hvor special- og almenpædagogik flettes sammen, er central for at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Når PPR hjælper med en indsats, skal det pædagogiske personale gradvist gøres i stand til at fortsætte selv

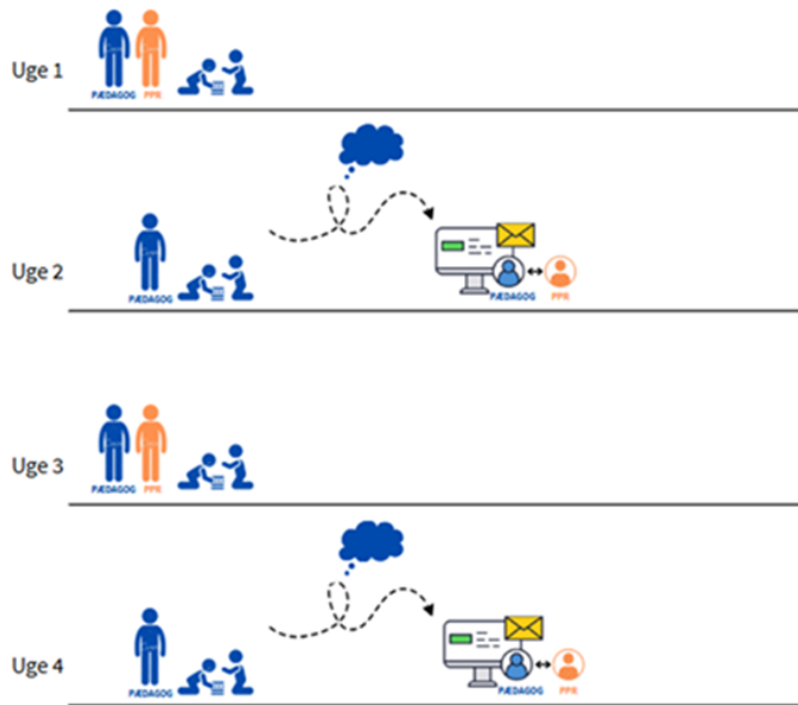
Når PPR bidrager til en indsats, er målet ikke kun at løse den konkrete udfordring, men også at styrke det pædagogiske personales evne til selv at fortsætte arbejdet. Dette kan ske på tværs af forskellige arenaer, hvad enten det er gennem samarbejds møder, observationer eller målrettede indsatser.

For at sikre en bæredygtig virkning er det afgørende, at indsatsen er tilpasset den pædagogiske kontekst og baserer sig på de behov og erfaringer, der findes i praksis. Samtidig skal det pædagogiske personale understøttes i at tage ejerskab over nye redskaber og tilgange, så de bliver en integreret del af den daglige praksis.

Et illustrativt eksempel på, hvordan det kan fungere, er en forebyggende sprogindsats på gruppeniveau, som vi observerede på en af daginstitutionerne. Her var der tale om et forløb, hvor en sprogpædagog fra forvaltningen samarbejdede med en stuepædagog med ansvar for sprogindsatser i institutionen. Det var organiseret som et vekselforløb, hvor sprogpædagogen og stuepædagogen skiftedes til at være den, som havde ansvaret for at gennemføre aktiviteterne sammen med børnegruppen. Hver anden gang gennemførte de aktiviteterne sammen med sprogpædagogen som hovedansvarlig, og hver anden gang var stuepædagogen på egen hånd. Imellem de ugentlige aktiviteter blev det drøftet, hvordan det var gået, og om der var brug for tilpasninger. I de uger, hvor stuepædagogen stod for aktiviteterne selv, blev der ligeledes samlet op på erfaringer – disse gange skriftligt. Hen over et sådan forløb får stuepædagogen således gradvist inkorporeret ny viden, nye værktøjer og ansvaret for den videre forankring heraf på institutionen gennem sin særlige rolle. Sidstnævnte forudsætter selvsagt en ledelsesmæssig opmærksomhed, ift. hvordan det kan ske –

og ikke mindst fastholdes – men der synes at være et potentiale i denne type vekselforløb. Eksemplet er illustreret i figur 5.2.

Figur 5.2
Vekselforløb mellem sprogpædagog (PPR) og stuepædagog



Opsummering

Vi har i dette afsnit om PPR's rolle fremhævet en række forudsætninger for, at PPR kan bidrage konstruktivt til pædagogisk analyse og praksisudvikling. Disse forudsætninger kan sammenfattes i fire hovedområder:

1. **Tidligere involvering af PPR:** Tidligere inddragelse af PPR forebygger afmagt hos det pædagogiske personale og skaber et bedre fundament for et konstruktivt samarbejde. Tidligere inddragelse af PPR gør også, at det oftere vil være muligt at "nøjes" med almenpædagogisk rådgivning, da problematikkerne tages op, mens de endnu er forholdsvis små og enkle.
2. **PPR tættere på praksis:** For at PPR's rådgivning er tilpasset den konkrete kontekst, er det nødvendigt, at de har en tættere relation til praksis, samtidig med at de bevarer deres "udefrablik". Dette betyder både hyppigere fysisk tilstedeværelse og bedre kendskab til de enkelte institutioner.
3. **Skarp prioritering af PPR's tid og ressourcer:** Tidlig indsats og tværprofessionelt samarbejde kan være ressourcekrævende. For at sikre, at PPR's ressourcer anvendes på bedste vis, kræves

der en klar prioritering af både tid og ressourcer fra både daginstitutions- og skoleledelsens og PPR-ledelsens side.

4. **PPR's bidrag:** PPR's rolle er ikke kun at tilbyde specialiseret viden, men at understøtte og bygge bro mellem almenpædagogiske erfaringer og deres egen ekspertise.

5.2 Roller varetaget af lokale ressourcepersoner og støttefunktioner på skoler

Lokale ressourcepersoner og støttefunktioner spiller en væsentlig rolle i den pædagogiske analyse og skolens inklusionsarbejde. Mange skoler har lærere eller pædagoger, der fungerer som nøgleaktører i dette arbejde, eksempelvis som inklusionsvejledere eller AKT-vejledere.⁴ Deres primære opgaver inkluderer sparring med kolleger gennem fx åben sparring samt facilitering af forløb med elever, grupper eller klasser om emner som trivsel og samarbejde. Disse funktioner udfyldes også ofte af inklusions- eller ressourcepædagoger, der agerer forbindelsesled mellem det specialiserede perspektiv fra PPR og almenpædagogikken.

Der er tegn på, at rollen for lokale ressourcepersoner har ændret sig, i takt med at PPR inddrages tidligere. Hvor de lokale ressourcepersoner tidligere ofte havde en central rolle i at iværksætte indsatser lokalt, inden PPR blev involveret, ser vi i dag, at deres rolle i højere grad fungerer som bindeled. Denne ændring bakkes også op af en tidligere EVA-rapport (EVA, 2023).

Manglende tid og tilgængelighed blandt lokale ressourcepersoner på en del af skolerne er imidlertid en udfordring ifølge skoleledere og PPR-lederne (EVA, 2023).⁵ Derfor skal anvendelse af disse ressourcer prioriteres nøje. Nogle steder bruges disse lokale ressourcepersoner primært til at koordinere og have overblik over sager. Andre steder er de bindeledet mellem de tværprofessionelle samarbejdsfora og de andre pædagoger og lærere, hvis ikke sidstnævnte selv deltager. Atter andre steder kan de komme til at spille en endnu mere central rolle gennem deres deltagelse ved samarbejds møder sammen med pædagogerne og lærerne.

Lokale ressourcepersoners bidrag til den pædagogiske analyse

Vores empiri viser, at de lokale ressourcepersoners bidrag til den pædagogiske analyse er særdeles værdifuldt. De fungerer ofte som medskabere af løsninger, der er realistiske og tilpasset den lokale kontekst, og deres tilstedeværelse kan øge sandsynligheden for, at løsningerne bliver vellykkede i praksis.

Ved et tværprofessionelt samarbejds møde på en skole deltog blandt andre en AKT-vejleder, som i løbet af det to timer lange møde indtog en central rolle på tværs af de sager, der blev drøftet. AKT-

4 Ifølge en undersøgelse fra EVA (2024) angiver 15 % af skolelederne, at de ikke pt. har nogen lokale ressourcer, der særskilt arbejder med understøttelse af inkluderende læringsmiljøer.

5 Halvdelen (53 %) af skolelederne angiver, at manglende tid og tilgængelighed enten i høj grad (18 %) eller i nogen grad (35 %) er en udfordring på deres skole. Dette billede genkendes også af PPR-lederne, og det præger samarbejdet mellem skoler og PPR (EVA, 2023).

vejlederen demonstrerede et godt overblik ved at have indgående kendskab til både børnene, børnenes forældre og det involverede personale. Hendes indsigt gjorde hende til en værdifuld støtte for lærerne, når de fremlagde sager, og hun oplevedes at fungere som en tryk sparringspartner for kollegerne.

AKT-vejlederen fungerede desuden som et tydeligt bindeled mellem det specialiserede og det almenpædagogiske perspektiv. Hun oversatte specialfaglige input fra aktører som psykologer til konkrete, anvendelige løsninger, der var realistiske og implementerbare i lærernes daglige arbejde. Et eksempel på dette var en sag, hvor en pige i udskoling led af skolevægning. AKT-vejlederen foreslog, at klassens stærke pigegruppe kunne mødes virtuelt til frokost én gang om ugen – eventuelt bare via telefon – så pigen kunne få lidt ind på den sociale konto. Forslaget var meget konkret, og læreren, der fremlagde sagen, syntes, det var en god idé.

En væsentlig del af AKT-vejlederens bidrag var, at hun ikke blot formulerede forslag, men også aktivt hjalp lærerne med at omsætte dem til praksis. Efter sparring kunne lærere og vejleder sammen aftale, hvordan de ville integrere øvelser og tiltag i klassens arbejde mhp. at styrke både inklusionen og samarbejdet i det pædagogiske miljø. Et eksempel på dette er en sag om en gruppe drenge i 6. klasse, der var fagligt bagud. De krævede så meget støtte, at det var svært for de to lærere at give tilstrækkelig opmærksomhed til de stærkere elever. Efter en grundig drøftelse af udfordringerne og behovene kom flere aktører med konkrete løsningsforslag. Bl.a. tilbød AKT-vejlederen sin vejledningshjælp med det samme, og hun og lærerne aftalte at mødes umiddelbart efter mødet for at drøfte næste konkrete skridt. Denne konkrete hjælp gav lærerne de nødvendige redskaber til at håndtere udfordringerne på kort sigt og sikrede, at momentum blev bevaret efter mødets afslutning.

I en anden kommune arbejder indsatspædagoger – tidligere tilknyttet PPR og ansvarlige for +10 daginstitutioner – i en lidt mere distanceret rolle i et samarbejde med daginstitutionerne. Mens AKT-vejlederen i skolekonteksten ofte er tæt integreret i det daglige pædagogiske arbejde, bevarer indsatspædagogerne i denne kommune et værdifuldt udefra-blik. Denne afstand giver dem mulighed for at identificere forhold og faktorer, som det pædagogiske personale i daginstitutionerne måske ikke selv lægger mærke til. Trods deres større afstand til den daglige praksis spiller indsatspædagogerne stadig en central rolle i at støtte personalet og sikre, at de kommunale strategier bliver omsat til handling. Der er fordele ved både den ene og den anden måde at bruge lokale resourcepersoner på.

Mellemformer som en del af skolens kapacitetsopbygning

Ud over funktionerne nævnt ovenfor kan de lokale ressourcepersoner også være med til at udvikle mellemformer på de almene skoler sammen med ledelsen. Selvom mellemformer ved første øjekast kan synes at stikke uden for rapportens hovedfokus på den pædagogiske analyse, viser vores empiriske analyse, at de indgår som en væsentlig strategi for en skoles samlede kapacitetsopbygning på det specialpædagogiske område.

Mellemformer spiller en særlig rolle i skolars arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer gennem en styrket pædagogisk analyse. Som tilbud på almene skoler, der kombinerer kompetencer og tilgange fra almen- og specialområdet, hjælper mellemformer med at reducere behovet for segregering. De skaber rammer, hvor elever med særlige behov kan modtage støtte og samtidig bevare tilknytningen til det almene miljø.

Når en skole etablerer en mellemform, skabes der et lokalt miljø, der i højere grad kan imødekomme børn med særlige behov – både de kortvarige og de mere længerevarende af slagsen. Det gør skolen mere selvkvørende og bæredygtig på længere sigt og bidrager til at styrke inklusionen ved at sikre, at børnene fortsat har en tilknytning til det almene skolemiljø, samtidig med at de modtager den nødvendige støtte, så længe det er nødvendigt. Dette fund harmonerer med det mønster, som også EVA fandt i en tidligere undersøgelse, hvor skoler med en klar og velstruktureret tilgang til inklusionsarbejdet samt lokale ressourcepersoner at trække på formår at håndtere flere udfordringer selv og derfor har et mindre behov for at inddrage PPR (EVA, 2023).

Vores analyse peger desuden på, at mellemformer fungerer som en praksisnær platform for udvikling og styrkelse af skolens samlede ressourcer og inklusionsindsats. Ved at skabe et tæt samarbejde mellem pædagoger og lærere om konkrete pædagogiske analyser bliver mellemformer et centralt redskab til at identificere og justere undervisningens udfordringer og potentialer. Dermed bidrager mellemformer ikke kun til at støtte børn med særlige behov, men også til at udvikle skolens samlede pædagogiske kapacitet.

I en af casekommunerne ser vi desuden, hvordan etableringen af en mellemform kan skabe tryghed hos forældre til børn med særlige behov, allerede inden børnene starter i skole. En forælder til en dreng, der skal begynde i skolen til sommer, oplevede eksempelvis stor betryggelse i, at skolen har en mellemform, der kan imødekomme hendes søns behov for ekstra støtte fra de voksne. Mellemformen er netop designet til at skabe gode læringsmiljøer for børn med særlige udfordringer og sikrer dermed, at skolen har kapaciteten til at tilbyde den nødvendige hjælp og struktur i overgangen fra dagtilbud til skole.

Opsummering

Vi har i dette afsnit om lokale ressourcepersoner fremhævet en række centrale aspekter af deres rolle i den pædagogiske analyse. Disse aspekter kan sammenfattes i tre hovedområder:

1. **Bindeled mellem specialiseret og almen pædagogik:** Ressourcepersoner som inklusionsvejledere eller AKT-vejledere forbinder PPR's specialiserede viden med lærernes og pædagogernes praksis. De omsætter komplekse problemstillinger til konkrete, implementerbare løsninger og støtter lærerne i deres daglige arbejde.
2. **Lokalt tilpassede løsninger:** Gennem deres kendskab til børn, forældre og personale udvikler ressourcepersoner realistiske, lokalt forankrede løsninger, der øger sandsynligheden for succes i praksis.
3. **Nødvendigheden af tydelig prioritering:** Ressourcepersonernes effektivitet afhænger af klare rollebeskrivelser, tilstrækkelige ressourcer og prioritering af tid. Når de får mulighed for at arbejde tæt på praksis, skabes gode muligheder for at styrke inklusionsindsatserne.

5.3 Roller varetaget af det pædagogiske personale

Dette afsnit fokuserer på de forudsætninger, der knytter sig til lærernes og pædagogernes rolle i den pædagogiske analyse. Det omhandler, hvordan deres kompetencer bedst bringes i spil, hvordan ledelsen kan skabe rammer for det pædagogiske personales involvering i – og bidrag til – den pædagogiske analyse, og hvordan samarbejdet kan styrke deres handlekraft og selvstændighed i praksis.

En nøgle til succes: Når det pædagogiske personale inddrages i – og bidrager til – den pædagogiske analyse

En central forudsætning for at lykkes med den pædagogiske analyse er samarbejdet med det pædagogiske personale, som arbejder tæt med børnene i hverdagen. Vores undersøgelse viser, at deres aktive deltagelse ikke blot bidrager til bedre forståelse af problemstillinger, men også skaber et fundament af ligeværd mellem faggrupper, der styrker deres faglige stolthed og øger deres handlekompetence.

På tværs af de observerede samarbejdsformer – tværprofessionelle møder, samarbejdsforløb og åben sparring – er det tydeligt, at et inkluderende miljø, hvor pædagoger og lærere både ses og høres, fremmer en følelse af ejerskab og ansvar. Dette styrker deres faglige mod og lyst til at udvikle sig – og dermed deres evne til at bidrage til løsninger, som kan implementeres i praksis.

Involvering skaber ligeværd og ejerskab

Når pædagoger og lærere deltager aktivt i de tværprofessionelle samarbejdsformer, oplever de en rolle som ligeværdige aktører blandt andre faggrupper såsom psykologer, konsulenter fra PPR og ressourcepersoner i forvaltningen og lokalt. Dette ligeværd står i kontrast til det hierarki, som tidligere undersøgelser har peget på kan være til stede i det tværprofessionelle samarbejde, hvor PPR-

psykologer gerne fremstilles som dem, som har ”trumfkortet” – en position, som handler om forskelle i uddannelse, viden og myndighed (Hansen m.fl., 2021). Positionering i et sådant hierarki kan imidlertid enten forstærkes eller nedtones afhængig af den måde, man har valgt at organisere samarbejdet på, og hvilken kultur der skabes i det.

En psykolog fremhæver værdien af, at det pædagogiske personale selv er med på følgende måde:

”De bedste møder er, hvor lærerne får en ahaoplevelse og på den måde tager ejerskab. [...] Jeg er ikke didaktik lærd, så det ved lærerne bedst. Jeg kan også komme og sige ting, der på papiret er en god ide, så kan det godt være, at det ressourcemæssigt ikke kan lade sig gøre i praksis.

PPR-PSYKOLOG

I observationerne oplever vi, at når pædagoger og lærere selv fremlægger en problemstilling eller deltager i drøftelserne, føler de sig værdsatte som eksperter i egen praksis. Det er psykologens oplevelse, at de lærere hun arbejder med generelt er gode til ”selv at tage arbejdshandskerne på” og ”sætte sig selv i spil”, når de bliver inviteret med som en væsentlig aktør ved fx de tværprofessionelle møder.

Involvering styrker faglig stolthed og handlekompetence

En yderligere positiv følgevirkning af selv at være med til den pædagogiske analyse er, at det pædagogiske personales faglige stolthed næres. De får erfaring med selv at være med til at finde frem til, hvad problemstillingen handler om, og hvad der skal gøres ved den. De får ganske enkelt både lyst til og mod på at videreudvikle deres egen faglighed. Noget af det, som forstærker dette, er, at pædagogerne og lærerne ikke oplever at stå alene, men gennem det tværprofessionelle samarbejde får erfaringer med, at det ikke kun er dem selv, der skal handle – men ofte er der flere persons hjælp, der kommer i spil. Vi har i vores observationer fx set, hvordan inklusionsvejlederen tager initiativ til en samtale med udvalgte forældre, mens sundhedsplejeren tager initiativ til et oplæg for klassen, samtidig med at læreren kan have fokus på, hvordan hun kan bruge holddeling mere aktivt ifm. danskundervisningen.

Det pædagogiske personale bidrager med kendskab til familierne

Forældre spiller en central rolle i at skabe positive forandringer for børn og unge med særlige behov, men det kræver en tidlig og åben dialog. Pædagoger og lærere har ofte den nærmeste kontakt med forældrene og kan derfor bidrage med værdifuld indsigt om familiens situation.

I vores observationer af mødeaktivitet, hvor forældre er med, illustreres det tydeligt, hvordan tidlig forældreinddragelse, når en bekymring opstår, er med til at muliggøre åbenhed og konstruktiv tilgang til såvel problemforståelse som løsningsmuligheder. Når problemerne ikke har nået at vokse sig store eller for komplekse, så har forældrene også overskud til at være den vigtige ressource, de nu engang er, ift. at få skabt positive forandringer for deres barn sammen med det pædagogiske

personale. At tæt og løbende kontakt til forældrene tages alvorligt, illustreres af én af de interviewede børnehavepædagoger, som siger: ”Hellere en ordentlig snak end en garderobesnak – en halv time prioriteres, *inden* tingene løber løbsk”. I den pågældende børnehave tager man pædagogiske samtaler med forældrene ved behov, fordi man erfarer, at de bliver forebyggende, og dermed er tiden godt givet ud for både børn og voksne.

Pædagogerne og lærerne er dem, som i udgangspunktet har den tætteste og hyppigste kontakt med forældrene. Derfor er det også dem, som kan tage kendskabet til familierne med i betragtning, når der fx ved et tværprofessionelt møde skal skabes forståelse for, hvorfor et barn gør, som det gør, i daginstitutionen eller i skolen – og komme med forslag til, hvad der kunne være nyttigt af tiltag, der involverer forældrene.

Fra sparring til selvstændighed

Når det tværprofessionelle samarbejde fungerer, styrker det det pædagogiske personales handlekraft. En indskolingslærer beskriver, hvordan skolens egne kompetencer i højere grad bringes i spil gennem løbende, tværprofessionelt samarbejde:

” Her har vi mulighed for at gå ud ad døren med nye ideer og handlemuligheder. Sparringen kommer hurtigere. Problemerne vokser sig ikke lige så store. Den tætte, løbende sparring gør, at skolen kan klare en del selv. Kompetencerne blandt medarbejderne kommer hurtigere i spil.

LÆRER

Den tætte dialog gør, at daginstitutioner og skoler i højere grad kan håndtere udfordringer selv, hvilket reducerer behovet for ekstern specialpædagogisk hjælp. Samtidig bevares en sund balance, hvor pædagoger og lærere oplever ejerskab over løsninger og føler et ansvar for at implementere dem.

Vejen til sparring for det pædagogiske personale

En væsentlig forudsætning for, at den pædagogiske analyse kan finde sted, og at pædagoger og lærere bringer problemstillinger til fx det tværprofessionelle møde, inden de har vokset sig for store (som opfordringen lyder), er, at det pædagogiske personale oplever, at det er enkelt og nemt at få en sag på dagsorden. Her følger et eksempel på, hvordan processen hen imod at få en sag på samarbejds møde kan organiseres enkelt.

Eksempel:

Det pædagogiske personale henvender sig ved at udfylde et skema, hvor de beskriver sagen ultra-kort (maks. én side). Indstillingsskemaet sendes til viceskoleledere. Hver uge er der driftsmøde, hvor de med udgangspunkt i indstillingsskemaerne fra det pædagogiske personale ”sætter holdet” til det tværprofessionelle møde. En pædagogisk konsulent fra PPR beskriver:

”Vi har et indstillingsskema, der gør det meget simpelt, for det skal ikke være for uoverskueligt for dem [det pædagogiske personale], for så bruger de os ikke.

PÆDAGOGISK KONSULENT FRA PPR

Oplevelsen hos det pædagogiske personale er, at PPR nemmere og tidligere kommer i spil. Store initiativer bliver derfor ofte ikke nødvendige. Det pædagogiske personales mulighed for at præsentere problemstillingerne mundtligt gør desuden, at arbejdsgangene er hurtigere, idet dem, der i sidste ende skal bære handlingerne videre, er med på mødet. Dette understøtter også tænkningen om, at det er daginstitutionen og skolen selv, der skal handle.

En lærer beskriver processen med at få en sag på et samarbejds møde således:

”Det er generelt mindre skræmmende, fordi dialogen starter lokalt og ikke ved et ansøgningsskema til ”kommunen”. Det er en blidere indgang. [Tværprofessionelt møde] er en skoleting, ikke en kommuneting, selvom der sidder én eller flere fra kommunen.

LÆRER

I den forstand er en nem og standardiseret indgang til samarbejds møderne for det pædagogiske personale befordrende for at få ”PPR tættere på”.

Erfaringen er desuden, at jo oftere en pædagog eller lærer har været med til et tværprofessionelt møde eller på anden vis har modtaget sparring fra eller deltaget i et forløb med en psykolog eller konsulent fra PPR, desto mere tilbøjelig er de til at søge det igen. Der er med andre ord tale om et relationsbåret samarbejde, som styrkes gennem konkret kendskab.

Opsummering

For at skabe en velfungerende pædagogisk analyse, der omsætter viden til handlekompetence hos det pædagogiske personale, peger vores undersøgelse på følgende nøgleforudsætninger:

1. **Aktiv deltagelse af pædagoger og lærere** sikrer, at deres indsigt og erfaringer bidrager til realistiske løsninger. Dette fremmer også:
 - a. Etablering af et ligeværdigt samarbejde, hvor alle faggrupper ses som ligeværdige aktører, hvilket fremmer motivation og engagement.
 - b. Faglig stolthed, hvor det pædagogiske personale føler sig set, hørt og støttet i deres arbejde.
2. **Let adgang til sparring** for det pædagogiske personale er afgørende for, at den pædagogiske analyse kan gennemføres. Det sikrer samtidig, at pædagoger og lærere kan bringe problemstillinger op på tværprofessionelle møder, før de vokser sig for store.

Når disse forudsætninger er opfyldt, skabes der et trygt og udviklende rum for det pædagogiske personale, hvor de kan tage ejerskab over løsninger og løfte handlekompetencen både individuelt og i fællesskab.

5.4 Daginstitutions- og skoleledelsens rolle

Ledelsen spiller en central rolle i at skabe den systematik og struktur, der er nødvendig, for at pædagogisk analyse kan finde sted. Ledelsens rolle omfatter flere forhold: 1) at prioritere tid til den pædagogiske analyse for det pædagogiske personale, 2) at sikre rammer for samarbejde i teams og 3) ledelsens egen tilgængelighed og tilstedeværelse ved den pædagogiske analyse som afgørende for at understøtte fremdrift, beslutningskraft og en fælles pædagogisk retning.

En skoleleder udtrykker:

”Det er vigtigt, at den enkelte medarbejder har oplevelsen af, at dette løser vi sammen. Det kræver ledelse *helt* tæt på.

SKOLELEDER

Ledelse helt tæt på indbefatter bl.a., at ledelsens kontordør altid står åben for medarbejderne, så de oplever, at de kan komme med både store og små udfordringer. Citatet afspejler desuden et ledelsesmæssigt ansvar for at skabe et trygt rum for refleksion, samarbejde og sårbarhed og en oplevelse af, at ingen står alene. I det følgende belyses ledelsens rolle ift. at prioritere det pædagogiske personales tid, støtte det tværgående samarbejde i personalegrupper og bidrage aktivt på møderne.

Ledelsens ansvar for at prioritere pædagogisk personales tid til den pædagogiske analyse

En vigtig forudsætning for, at pædagogisk analyse kan gennemføres, er ledelsens prioritering af tid og ressourcer til det pædagogiske personale. Konkret kan dette indebære at sikre vikardækning, når problemstillinger skal drøftes i tværprofessionelle samarbejder. En skolelærer beskriver det således:

”Det kan mærkes, at [det tværprofessionelle samarbejde] er en stor prioritet fra ledelsens side, også selvom det kræver vikardækning.

LÆRER

Denne prioritering sender et tydeligt signal om, at refleksion og sparring er kerneopgaver, som kræver tid og opmærksomhed. Når ledelsen vælger at lade det "koste, hvad det koster", styrker det ikke blot samarbejdet, men også medarbejdernes forståelse af vigtigheden af de tværprofessionelle samarbejder og tiden til sparring.

Samtidig viser erfaringerne, at det ikke er tilstrækkeligt blot at afsætte tid; tiden skal også være velstruktureret og anvendes til både forebyggende og udviklingsorienterede indsatser – ikke kun akutte løsninger. Hvis det overlades til medarbejderne selv at balancere forberedelse, pædagogiske aktiviteter og sparring, ender udviklingsopgaver ofte bagerst i køen:

”Tid er en væsentlig faktor ude i praksis. Man har også brug for at håndtere forberedelse til den helt almindelige undervisning og andre ting, som nu og her er mere akutte. Det skubber udvikling og forebyggelse i baggrunden, selvom man rigtig gerne vil det.

LÆRER

Når tid til pædagogisk analyse og tværprofessionel sparring altid konkurrerer med andre opgaver, risikerer udfordringer at vokse sig unødigt store, inden de bliver håndteret. Ledelsens ansvar er derfor ikke kun at skabe rammerne, men også at understøtte en kultur, hvor der er plads til langsigtet udvikling og rettidig forebyggelse.

Ledelsens ansvar for at prioritere det pædagogiske personales analysetid med hinanden

Ud over muligheden for at deltage i mødedelen af den pædagogiske analyse har det pædagogiske personale også brug for analysetid sammen med hinanden, dvs. i klasseteams og pædagoger imellem, med inklusionsvejlederen eller med indsatspædagogen osv. Den pædagogiske analyse begynder allerede i disse møder det pædagogiske personale imellem. På en del skoler vil der være allokateret tid i lærernes skemaer til, at teamet omkring en klasse kan mødes. Tilsvarende har flere daginstitutioner afsat tid til fælles sparring/stuemøder. Vigtigt er det dog, at der er tid nok til, at det ikke alene handler om at koordinere opgaver mellem sig. Der skal også være tid til at tage problemstillinger op, som kræver noget andet end handling her og nu, men hvor der er brug for, at der foretages en pædagogisk analyse og overvejelse om, hvorvidt det er noget, der kan klares inden for teamet, eller om der er brug for et blik udefra, fx via et tværprofessionelt møde. Det er også på sådanne møder, at det pædagogiske personale selv kan få øje på tendenser og mønstre i de børnegrupper og klasser, som de arbejder med.

En helt konkret måde at signalere vigtigheden af, at det pædagogiske personale har mulighed for at sparre med hinanden, planlægge små prøvehandlinger og følge op på disse, er ved, at ledelsen sørger for, at medarbejderne har fælles tid til dette afsat i deres skemaer. Her viser vores undersøgelse, at ledelsens muligheder kan være begrænsede af lokale arbejdstidsaftaler med de faglige organisationer. Sådanne aftaler kan spænde ben for ambitionerne for at skabe tid og rum til den pædagogiske analyse, der er så vigtig ift. at sikre, at der løbende arbejdes med at udvikle de pædagogiske rammer og undervisningen i respons til de behov, som den aktuelle børnegruppe nu engang kalder på.

Ved at give det pædagogiske personale mulighed for at arbejde sammen på denne måde – også når der (endnu) ikke er problemstillinger, der er af en art, der kræver, at de tages op på et tværprofessionelt niveau – skabes og plejes en kultur, hvor de fagprofessionelle har en fælles forpligtelse til selv at søge indsigt og løsninger. Erfaringerne fra vores casekommuner indikerer, at sådanne samarbejder giver medarbejderne både lyst og vilje til at styrke det fælles faglige fundament yderligere. Her er det ikke nok med en sådan mulighed én gang om året – der skal en vis hyppighed til, hvis det skal have betydning for det pædagogiske (sam)arbejde.

Ligeledes er tiden til fælles forberedelse i lærerteams og pædagoger imellem væsentlig for at kunne gribe de handlemuligheder, der opstår gennem det tværprofessionelle samarbejde, og sikre, at de efterfølgende indsatser bliver gennemført og forankret i praksis.

”Jeg kan godt gå til sparring og få en handleplan og være klar over, hvad der skal ske. Men det efterfølgende – at få fulgt op, og hvis det ikke virkede, så skal man huske at skrive sig på en sparring igen for at følge op og beslutte, hvad der så skal ske.

LÆRER

Som citatet fremhæver, er det ikke kun vigtigt at få udarbejdet en handleplan, men også at der er tid og struktur til at følge op på, om indsatsen har haft den ønskede effekt. For at sikre dette bliver der i flere af casekommunerne aftalt et opfølgningsmøde allerede på det samarbejds møde, hvor indsatserne besluttet. Det betyder, at lærerne ikke selv skal tage initiativet og prioritere tid til opfølgning, hvilket øger sandsynligheden for, at opfølgningen faktisk finder sted. Uden en opfølgning risikerer man, at initiativerne mister momentum og ikke får den nødvendige justering, der skal til for at skabe varig forandring.

Samarbejdet, uanset om det er tværprofessionelt mellem det pædagogiske personale og PPR eller foregår internt mellem kolleger, kan på flere måder være tidskrævende. En børnehaveklasselærer udtrykker det således:

”Nu bruger vi meget tid på papirarbejde og at skrive ting ned. Det er rigtigt godt for det enkelte barn, men det tager også meget tid. Når jeg sidder med det, bliver jeg glad, for jeg synes, [den anden pædagog] og jeg gør en forskel. Jeg synes, man er heldig som barn, for det er et rigtigt godt stykke arbejde i [samarbejdet kollegialt og tværprofessionelt], men det tager alt for lang tid.

BØRNEHAVEKLASSELÆRER

Læreren fremhæver, at samarbejdet med kollegaen skaber stor værdi, men understreger samtidig behovet for at balancere tidsforbruget, så det i sidste ende gavner barnet. Det afgørende er, at det pædagogiske personales tid – uanset om den bruges sammen med børnene eller på møder – bidrager til kvalitet i kerneopgaven. Her har ledelsen en vigtig opgave i at sikre, at personalets tid og ressourcer anvendes effektivt. For eksempel kan arbejdet lettes ved brug af enkle skabeloner for at minimere skrivearbejdet, som det blev illustreret i det foregående afsnit 5.3.

Ledelsens tilstedeværelse og rolle i møder

Ledelsen spiller en afgørende rolle i at sikre fremdrift og sammenhæng i det pædagogiske analysearbejde. Dette gælder ikke kun i forbindelse med samarbejds møder, men også ift. opfølgning på beslutninger og indsatser. Hvad angår de tværprofessionelle møder, er ledelsens fysiske tilstedeværelse essentiel. Det er der flere årsager til. Først og fremmest kan ledelsen gennem en sikker mødeledelse skabe fremdrift på de prioriterede dagsordenspunkter og beslutningskompetence tæt på processen. Desuden er disse møder en anledning for ledelsen til løbende at sikre, at beslutninger træffes i overensstemmelse med lovgivningen og den strategiske prioritering, der nu måtte

være truffet lokalt eller kommunalt. Samtidig får ledelsen indblik og overblik over de aktuelle sager, hvilket giver mulighed for en datainformeret tilgang til beslutningstagning, eksempelvis ift. strategisk kompetenceudvikling (uddybes i boksen ”Formaliseret målopfølgning og datadrevet beslutningstagning” nedenfor).

Formaliseret målopfølgning og datadrevet beslutningstagning

I flere af de kommuner, vi har besøgt, arbejder man systematisk med en datadrevet tilgang til beslutningstagning, hvad man også kan kalde *formaliseret målopfølgning*. Det indebærer, at sager, der eksempelvis tages op på tværprofessionelle møder, registreres og dokumenteres med fokus på, hvad der skal gøres, og hvordan det skal udføres. Her følger nogle konkrete eksempler på, hvordan denne tilgang ser ud i praksis:

Eksempel 1: Overblikssark i tværprofessionelle samarbejder

Til møder i et tværprofessionelt samarbejde anvendes et overblikssark (fx i Excel). Det giver overblik over igangværende sager i daginstitutionen og på skolen, hvorvidt indsatsen foregår på individ-, gruppe- eller organisationsniveau, hvilket klassetrin, køn mv. Alle sager bliver på den måde fulgt op på løbende, og man følger tæt med i, hvilket trin man er nået til i indsatsplanen. Dette sikrer fremdrift, hvilket er afgørende for at undgå, at et barn i for lang tid oplever mistrivsel i almenmiljøet.

Mindst én gang om året foretages en ’selvanalyse’ med udgangspunkt i overblikssarket. Det er skolelederen, PPR-psykologen og inklusionsvejlederen, der sammen udarbejder denne. Her ser man tilbage – hvilke sager har vi haft, har vi brugt PPR ressourcerne klogt, er man lykkedes med at opbygge mere kapacitet osv. Er der mange sager på individniveau, eller har vi også fokus på gruppe- og organisationsniveau. Selvom observationen knytter sig til skoleområdet, er det vores klare opfattelse, at en lignende tilgang kan integreres på dagtilbudsområdet.

Analysen hjælper med at få øje på eventuelle mønstre og områder, hvor de mangler kompetencer, eller som skal have et ekstra fokus. Denne tilgang giver altså mulighed for en strategisk kompetenceudvikling. Er der eksempelvis mange sager på drenge på mellemtrinnet og deres selvregulering, kan det indikere et behov for kompetenceudvikling hos mellemtrinslærerne.

Denne datadrevne samarbejdsmodel betyder også, at PPR kan sætte ind ift. de temaer, som de identificerer er vigtige, samtidig med at daginstitutioner og skoler selv kan få overblik over, hvad det er, de har brug for. Dvs. en tovejs-analysemulighed.

”Det pædagogiske personale giver udtryk for, at især dette overblikssark har hjulpet dem. Det sikrer, at ingen sager falder mellem to stole. De lægger også vægt på, at systematikken og det nære samarbejde med PPR er givende.

PPR-LEDER

Eksempel 2: Målopfølgningssark i forbindelse med mellemformer

Ved visitering af et barn til en mellemform anvendes en målopfølgningsskabelon, som samtidig fungerer som en form for kontrakt mellem klasseteamet, forældrene, eleven og mellemformen. Skabelonen indeholder følgende punkter:

- Beskrivelse af årsagen til indsatsen, udarbejdet i samarbejde med forældre og evt. barnet
- Mål for indsatsen
- Ansvarsfordeling: Hvem gør hvad (fx lærere, pædagoger, ressourcepersoner, forældre)
- Tidsramme for indsatsen
- Evalueringsmulighed af indsatsen.

Skoleåret i mellemformen er opdelt i fire perioder, og en indsats kan maksimalt vare tre måneder. Dette sikrer, at der løbende følges op, og at indsatsen tilpasses efter behov.

Opsamlende kan det siges, at den datadrevne tilgang både skaber struktur og gennemsigtighed i arbejdet med børn og unge med særlige behov. Samtidig giver det dagtilbud, skoler og PPR mulighed for at analysere behov og tendenser, hvilket styrker samarbejdet og understøtter en intentionel og målrettet udvikling af indsatsen.

I flere af vores casekommuner har ledere af daginstitutioner eller skoler påtaget sig rollen som forløbskoordinator ved samarbejds møder. Det betyder, at de fungerer som den, der har overblik over sagerne og koordinerer de opgaver og handlinger, som samarbejdet resulterer i. Erfaringerne fra disse kommuner viser, at dette bidrager til en mere effektiv arbejdsgang, da lederen har formel autoritet over for kolleger. En inklusionsvejleder ville for eksempel ikke have samme autoritet til at sikre opbakning fra medarbejdere om aftaler og beslutninger. Når en leder deltager i møder med forældre, fagfolk eller samarbejdspartnere, kan beslutninger desuden træffes hurtigere, da lederen ikke behøver at indhente godkendelser eller aftaler bagefter, som en inklusionsvejleder ville skulle gøre. Dette gør processerne kortere og mere smidige.

Ulemperne ved denne model er dog, at den kan øge mængden af og kompleksiteten i ledelsesopgaverne, da lederen kommer tættere på de enkelte børnesager. En anden udfordring er, at visse problemstillinger måske ikke bliver bragt op af det pædagogiske personale, fordi ledelsen er til stede. Dette peger tilbage på vigtigheden af at skabe et "trykt rum". For at det pædagogiske personale skal føle sig trygge ved at bringe både store og små udfordringer på banen og turde udvise sårbarhed, er det afgørende, at ledelsens tilstedeværelse ikke hæmmer den åbne dialog.

Når det trykke rum er til stede, opleves det af det pædagogiske personale som en gevinst, at lederen sidder med ved bordet:

”Det giver en oplevelse af, at ledelsen passer på én og har ens ryg. Når man sidder som lærer, sætter man sin personlighed på spil, og der er de der til at hjælpe. Der er en tryghed i, at de sidder der og har hørt, hvad der er blevet sagt.

LÆRER

Denne pointe uddybes i det næste.

Betydningen af tryghed

For at lykkes med at få det pædagogiske personale på banen er det helt afgørende, at ledelsen formår at skabe et trykt rum, hvor det opleves både legitimt og nødvendigt, at man som lærer eller pædagog sætter ord på det, som er svært. Det er vigtigt, at ledelsen får signaleret, at det ikke handler om at vurdere lærerens eller pædagogens indsats, men om at man er sammen om at udvikle den pædagogiske praksis til gavn for børnene. En indsatspædagog forklarer i et af interviewene, at systemet omkring det pædagogiske personale bl.a. skal være med til at bestyrke det pædagogiske personale i deres tillid til, at de gør deres arbejde godt, og at de ikke står alene om opgaven:

” [Ressourcepersonerne] skal have den understøttende funktion ift. at hjælpe de voksne med at hjælpe børnene.

INDSATSPÆDAGOG

Målet er at understøtte det pædagogiske personale på måder, hvor deres selvtillid styrkes, og de får en oplevelse af, at de ikke står alene.

Det tværprofessionelle samarbejde, som udgør rammerne omkring den pædagogiske analyse, synes at fungere bedst, når det er forankret i tillid og relationer. En udskolingslærer beskriver, hvorfor det er vigtigt at få skabt et trygt rum, hvor de som lærere fornemmer en oprigtig velvilje blandt de øvrige deltagende til at tage medansvar:

” Et trygt forum er vigtigt, fordi man som lærer kan være berørt. Det, at der sidder nogen, man kender, og som er klar på at lytte og er interesserede i at hjælpe, er lettende – bare det, at nogle andre siger det.

LÆRER

Citatet illustrerer, hvordan tryghed ved samarbejds møder letter byrden for det pædagogiske personale, og underbygger, at tillid er en afgørende faktor.

Ledelsens tilstedeværelse sikrer forankring af kultur og børnesyn

Med lederen for bordenden fungerer møderne også som en anledning til at cementere kulturforandringer og sikre, at beslutninger afspejler det ønskede børnesyn. Det kan bl.a. indebære at hjælpe det pædagogiske personale med at se bag om et barns adfærd eller forstå gruppedynamikker som en medvirkende faktor til barnets handlinger. Gennem aktiv deltagelse viser ledelsen, hvordan åbenhed og tillid er fundamentet for samarbejde, både internt blandt kolleger og i relationen til eksterne ressourcepersoner. En skoleleder forklarer, hvordan ledelsens rolle som forløbskoordinator på møderne kan bidrage til at sikre sammenhæng og overensstemmelse med både kommunens overordnede diskurs og den ønskede lokale kultur og retning på skolen:

” Samtidig er det nemmere at lave konsensus ift. kommunens diskurs men også den kultur og diskurs, man ønsker at have lokalt på skolen.

SKOLELEDER

Ligeledes øges mulighederne for, at børnesynet og kulturforandringen forankres bredt i organisationen, når pædagoger og lærere deltager i den pædagogiske analyse som teams frem for enkeltvis. I flere af de deltagende daginstitutioner og skoler opfordres det pædagogiske personale til at deltage i sparring som teams. Det gøres, fordi de kan opleve problemstillingen fra forskellige vinkler, og måske kan de også hjælpes til at få øje på ting, som rent faktisk virker allerede. På samme måde kan ledelsestilstedeværelsen gøre, at **det fælles pædagogiske fundament** rent faktisk bliver inddraget og trukket på, når forståelser skal indkredses, og løsninger skal identificeres til afprøvning.

Vigtigheden af at have et fælles pædagogisk fundament og en kultur, der er forankret fra forvaltningen og helt ned hos det pædagogiske personale, berørte vi også i kapitel 4.

Opsummering

Ledelsen har en central rolle i at skabe rammer for, at det pædagogiske personale kan arbejde systematisk med pædagogisk analyse. Fire væsentlige forudsætninger er:

1. **Prioritering af tid og ressourcer:** Ledelsen skal sikre tid til refleksion og samarbejde for det pædagogiske personale i en travl hverdag, bl.a. gennem vikardækning og faste rammer for, hvor når personalet har mulighed for at mødes til sparring mv.
2. **Aktiv deltagelse og opfølgning:** Ledelsen sikrer fremdrift ved selv at deltage i møder, koordinere indsatser og bruge data til at planlægge og følge op på beslutninger.
3. **Trygge og refleksive samarbejds miljøer:** Ledelsen sætter retning for en kultur kendetegnet ved åbenhed og tryghed, der, når den understøttes af ledelsens nærvær og tilgængelighed, er med til at styrke samarbejdet.
4. **Understøttelse af det fælles pædagogiske fundament:** Ledelsens deltagelse understøtter en fælles pædagogisk kultur og børnesyn, der er med til at sikre sammenhæng og overensstemmelse med både kommunens overordnede strategi på området samt den ønskede lokale kultur og retning i den enkelte daginstitution og skole.

Disse forudsætninger understøtter systematik og refleksion i arbejdet med børn og unge med særlige behov.

Appendiks A – Litteraturliste

Andreasen, A.G., Rangvid, B.S., & Lindeberg, N.H. (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 1: Støtte, støttebehov og elevresultater*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Kommissorium for fagligt grundlag for styrket indsats for elever med særlige behov i grundskolen, STU og ASF-klasser og andre særligt tilrettelagte klasser på gymnasieområdet*.

Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Tabelnotat: Elever i grundskolen 2023/2024*.

EVA. (2021a). *Børn i udsatte positioner i dagtilbud. National kortlægning af kommuners understøttende arbejde*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2021b). *Udfordringer i understøttelse af børn i udsatte positioner. En national undersøgelse blandt dagtilbudsschefer*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2022). *Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2023). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2024). *Børn i udsatte positioner i daginstitutioner. Spørgeskemaundersøgelse blandt daginstitutionsledere*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

Graff, L., Nüchel, C., & Sparre, A.S.M. (2021). *Psykolog i PPR. Guide til praksis*. Akademisk Forlag.

Hansen, J.H., Høybye-Mortensen, M., Jensen, C.R., Kristensen, R.M., Mehlsen, A., Molbæk, M., & Sommer, L. (2021). *På Tværs. En undersøgelse af samarbejdet om børn i mistrivsel*. Frederiksberg: NUBU Nationalt center for forskning i udsathed blandt børn og unge.

Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik - Procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.

Houlberg, K. m.fl. (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 4: Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Indenrigs- og Sundhedsministeriets Benchmarkingenhed. (2024). *Andel elever i segregeret specialundervisning*. Lokaliseret 11. november 2024 på: [Andel elever i segregeret specialundervisning](#).

Lindeberg, N.H. m.fl. (2022). *Kortlægning af mellemformer. Litteratur- og praksiskortlægning af kombinationer af special- og almenundervisning*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Lomholt, J.J., Arendt, J.N., Bolvig, I., & Thastum, M. (2022). Children with School Absenteeism: Comparing Risk Factors Individually and in Domains. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 411-426.

Mathiasen, K.E. (2024). *Fra specialpædagogik til pædagogik*. Frederikshavn: DAFOLO.
Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet - Den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skolemonitor (2023). En ud af 16 skoleelever har nu en psykiatrisk diagnose: En diagnose til barnet kan være et redskab. Onlineartikel: <https://skolemonitor.dk/nyheder/art9188047/%C2%BBEn-diagnose-til-barnet-kan-v%C3%A6re-et-redskab%C2%AB>.

Skolemonitor (2024a). Hver anden kommune vil justere specialområdet: Her er de mest udbredte løsninger. Onlineartikel: <https://skolemonitor.dk/nyheder/art10087425/Her-er-de-mest-udbredte-l%C3%B8sninger>.

Skolemonitor (2024b). Fondsmidler og nyt skoleskema: Sådan har kommune forberedt stor ændring i inklusionen. Onlineartikel: <https://skolemonitor.dk/nyheder/art9891590/S%C3%A5dan-har-kommune-forberedt-stor-%C3%A6ndring-i-inklusionen>.

Skolemonitor (2024c). Kommune har samlet specialudgifter og fællesmidler i ét lukket system: Den største udfordring er at udvikle et fælles mindset. Onlineartikel: <https://skolemonitor.dk/nyheder/art9931475/%C2%BBDen-st%C3%B8rste-udfordring-er-at-udvikle-et-f%C3%A6lles-mindset%C2%AB>.

Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed. (2020). *Udviklingstendenser ift. børn og unge med psykiatriske diagnoser*. Lokaliseret 30. maj 2023 på: <https://benchmark.dk/analyser/aeldre-og-sundhed/udviklingstendenser-i-forhold-til-boern-og-unge-med-psykiatriske-diagnoser>.

Sundhedsstyrelsen. (2022). *Bedre mental sundhed og en styrket indsats til mennesker med psykiske lidelser. Pixiudgave af fagligt oplæg til en 10-årsplan*. København: Sundhedsstyrelsen.

Tegtmejer m.fl. (2024). *Særlige behov i skolen. En undersøgelse af forståelse, opdeling, organisering omkring og imødekommelse af særlige behov i skolen*. København: Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Appendiks B – Design og metode

Formål og undersøgelsesdesign

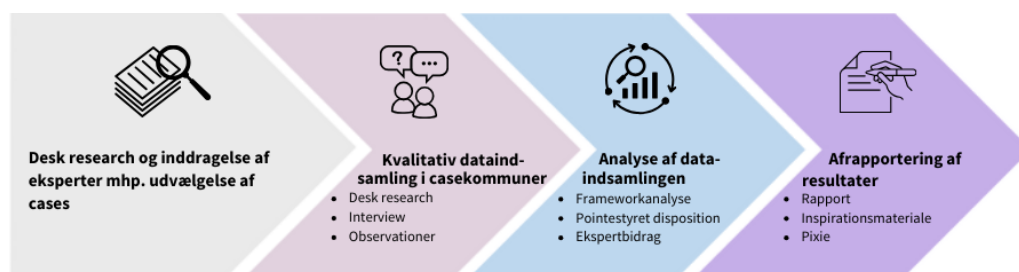
Formålet med undersøgelsen har været at generere praksisnær viden om, hvordan **kommunal understøttelse** af det pædagogiske personale og ledelse på dagtilbud og skoler kan **sikre adgang til opdateret viden** om børn og unge med særlige behov, og **hvordan denne viden kan omsættes i praksis** gennem kvalificeret vejledning og sparring, som styrker det pædagogiske personales hand-
lekompetence til gavn for børnene og de unge.

Undersøgelsen bygger på kvalitative datakilder, og det empiriske grundlag for undersøgelsen består af fire cases, udgjort af kommuner. Vi har indhentet perspektiver fra en lang række forskellige informanter i de fire casekommuner: PPR-ledere, PPR-medarbejdere, skole- og daginstitutionsledere, lokale ressourcepersoner, pædagogisk personale mv. Ligeledes har vi foretaget observationer i den udvalgte daginstitution og på den udvalgte skole i kommunen. De fires casekommuner er udvalgt med henblik på at kunne formidle eksempler på elementer i gode støttesystemer til inspiration for andre kommuner.

Den kvalitative dataindsamling

Figuren nedenfor giver et overblik over undersøgelsesdesignet.

Appendiks-figur B.1
Undersøgelsesdesign



I det følgende gennemgås de forskellige dele af undersøgelsesdesignet.

Udvælgelse af cases

De fire cases til undersøgelsen er udvalgt ud fra et grundlæggende kriterium om, at der i hver case kan identificeres en konkret problemstilling, som 1) relaterer sig direkte til det lokale pædagogiske arbejde med børn og unge med særlige behov og 2) kun kan løses ved, at det involverede pædagogiske personale trækker på viden og sparring i det kommunale støttesystem, bl.a. PPR.

De øvrige udvælgelseskriterier har været:

- **Problemstillingerne skal have en vis bredde** for at sikre relevans for andre kommuner, dagtilbud og skoler.
- **Ledelsen** i daginstitutionen, skolen eller forvaltningen skal have **besluttet sig for en proces eller indsats**, der på sigt skal styrke det pædagogiske personales evne til at anvende og omsætte viden i mødet med børn og unge med særlige behov i konkrete situationer.
- **Problemstillingerne** og de tiltag, der involverer støttesystemet og vidensopdatering, skal være **tilpas konkrete og afgrænsede**, så de kan observeres og følges i praksis.

Disse kriterier har understøttet en struktureret og systematisk udvælgelsesproces, som sikrer, at de fire cases tilsammen udgør et solidt empirisk grundlag for at besvare undersøgelsens spørgsmål. Det skal dog bemærkes, at processen også har været præget af praktiske begrænsninger som fx kommuner og informanternes mulighed for at deltage samt de tidsmæssige rammer for undersøgelsens gennemførelse.

Vi har samtidig lagt vægt på, at de fire cases samlet set afspejler variation inden for:

- **Problemstillingernes fokus** (enkelte børn versus grupper/klasser/stuer)
- Hvilke **niveauer i støttesystemet** der trækkes på (lokalt, kommunalt og evt. også nationalt)
- Tiltagens karakter – om de primært retter sig mod **opkvalificering** af det pædagogiske personales viden og praksiskompetencer eller mod **organisatoriske/processuelle** ændringer, fx i samarbejdet mellem dagtilbud/skole og PPR eller forvaltning.

Ved at sikre denne konkrete tilgang har vi styrket grundlaget for, at undersøgelsen kan pege på eksempler med bred relevans på tværs af kommunale kontekster. Målet har været, at resultaterne skulle blive så konkrete og anvendelige, at de kan inspirere til forandring og udvikling andre steder.

De fire cases behandles anonymt i denne undersøgelse.

Fire cases, som tilsammen dækker daginstitutions- og skoleområdet

For at sikre, at formålet med undersøgelsen belyses fyldestgørende, har det været centralt, at undersøgelsen tilsammen dækker både dagtilbud og skoler. Dette valg understøtter en helhedsorienteret forståelse af, hvordan velfungerende støttesystemer fungerer og samspiller på tværs af aldersgrupper og institutionstyper, herunder børns overgang mellem dagtilbud og skole. I tre ud af

fire kommuner har vi indsamlet data fra både daginstitution og skole. Den fjerde case omfatter kun skoleområdet. Udfaldet skyldes praktiske hensyn.

Hvad kan undersøgelsen sige?

Undersøgelsen er kvalitativ og er udformet med henblik på at identificere praksisser og temaer, der kan vække genkendelse og inspirere landets kommuner i deres arbejde med inklusion og lige deltagelsesmuligheder. De fire casekommuner er udvalgt med henblik på at fremhæve eksempler på velfungerende kommunale praksisser, der balancerer det individrettede og det fællesskabsorienterede – en balance, som mange kommuner stræber efter at finde (EVA, 2023). Samtidig er kommunerne udvalgt, så deres praksisser ikke er præget af meget særegne eller udtalt diagnosespecifikke tilgange. Dette gør det muligt at identificere fællestræk og temaer, der kan anvendes som inspiration for andre kommuner. Tilsammen skal casekommunerne repræsentere variation ift. problemstillingerens omdrejningspunkt; hvilke niveauer i det kommunale system der trækkes på for at få viden og sparring; hvorvidt tiltagene primært drejer sig om opkvalificering af det pædagogiske personale, eller om der i stedet primært er tale om organisatoriske eller processuelle forandringer, fx i det tværprofessionelle samarbejde.

Casekommunerne indgår anonymt, og ved at fokusere på mønstre og temaer på tværs af de fire cases fremhæver analysen de forhold, der er relevante i en bredere kontekst, uden at overse betydningen af lokale faktorer som kommunestørrelse, organisering og ressourcer. Dermed har undersøgelsen en vis overførbarehed, som kan inspirere til udviklingsarbejde i andre kommunale kontekster.

Analysen bygger desuden på dansk og international forskning samt empiriske undersøgelser fra EVA og andre vidensinstitutioner.

Inddragelse af ekspertgruppe

For at identificere relevante cases har vi samarbejdet med en række eksperter med indgående kendskab til både dagtilbuds og skolers samarbejde med PPR, andre kommunale instanser samt andre aktører. Ekspertgruppen har bestået af:

- Jan Sejersdahl Kirkegaard (tidligere chef for PPR i Aarhus, selvstændig konsulent)
- Christina Rovsing Vingborg (formand for Landssamrådet af PPR-chefer)
- Thomas Szulevicz (lektor på Aalborg Universitet)
- Kurt Bendix-Olsen (lektor på UCL).

De fire eksperter har en omfattende viden om kommunale støttesystemer, der spænder over både praksis- og forskningsperspektiver. Deres samlede indsigt dækker både dagtilbud og skoler, hvilket har sikret et helhedsorienteret blik på tværs af institutionstyper.

Dataindsamling: Interview og observationer i hver case

Med henblik på at tilvejebringe viden om kommunale støttesystemer og vidensinfrastrukturer er dataindsamlingen struktureret sådan, at viden indhentes fra forskellige kilder på tværs af forvaltningsniveau, dagtilbudsniveau og skoleniveau. Denne data skal give indsigt i og komme helt tæt på både det organisatoriske arbejde på forvaltningsniveau, samarbejdet mellem forvaltning og dagtilbud/skole samt det daglige pædagogiske didaktiske arbejde i daginstitutionerne og på skolerne.

Konkret har dataindsamlingen bestået af 1) foranalyse, 2) forinterview, 3) observationer og 4) efterinterview.

Den kvalitative dataindsamling i de fire casekommuner er indsamlet i perioden 3. september til 8. oktober 2024. Indledningsvis har alle casekommuner modtaget en e-mailinvitation, der indeholdt information om formålet med undersøgelsen, samt om hvad det kræver at deltage. I hver af de fire cases indgår følgende dataindsamlingsselementer:

Oversigt over dataindsamlingen: Fire cases i alt

Dataindsamlingsfase	Informanter og kilder	Format
Foranalyse		
Drøftelse med eksperter	Ekspert	Møde/tlf.
Screening	Fx PPR-ledere og evt. skole-/daginstitutionsleder efter behov	Virtuelt
Desk research: Proces- og målsætningsark	Strategidokumenter fra kommunalforvaltning, daginstitution og/eller skole	Skriftligt
Forinterview (i alt)		
Indledende interview (12 i alt)	• 2 interview med daginstitutionsleder • 3 interview med skoleleder • 1 interview med daginstitutions- og skoleleder • 4 interview med PPR-leder • 2 interview med 1-2 lærere/pæd. på en skole	Virtuelt eller ifm. fysisk besøg
Casebesøg		
Deltagerobservationer	Følger det pædagogiske personale i daginstitutionen og/eller på skolen – enten på møder med PPR, eller hvis PPR er med ude i klasselokalet/på stuen	Fysisk besøg
Efterinterview (i alt)		
Uddybende interview (10 i alt)	• 3 interview med PPR-medarbejdere • 2 interview med 1-2 pæd. personale i en daginstitution • 1 interview med PPR-medarbejdere samt 1-2 pæd. personale i en daginstitution • 3 interview med 1-2 lærere/pædagoger på en skole • 1 interview med PPR-medarbejdere samt 1-2 pæd. personale/lærer i en daginstitution/skole	Fysisk ifm. besøg med mulighed for virtuel opfølgning

1. Foranalyse

Foranalysen er indledt af drøftelser med eksperter, hvilket har kvalificeret relevansen i de udvalgte cases enkeltvis og samlet. Derefter er der gennemført en kort screeningproces med interview med skole- og/eller dagtilbudsschefer eller PPR-ledere. I forlængelse deraf er der på baggrund af samtalerne med de relevante ledelsespersoner samt gennemlæsning af strategidokumenter mv. fra kommunen og daginstitutionen/skolen skabt overblik for hver case ift. at beskrive:

- Hvad formålet med de specifikke organisatoriske elementer er
- Hvilke aktører der er involveret, hvem som står for vidensoverlevering, og hvem der er modtagere
- Hvilken viden og hvilke kompetencer det er målet, modtagerne skal opnå
- Hvilke processer der er etableret for at understøtte, den ønskede forandring skabes
- Hvilke processer der er etableret for at både viden og kompetencer bliver integreret og forankret i pædagogernes og lærernes hverdagspraksis.

Det er referater af de gennemførte forinterview med de relevante ledelsespersoner og læsning af dokumenter fra den indledende desk research, som har udgjort kilderne til dette overblik.

2. Forinterview

I undersøgelsen har vi interviewet en række aktører, der spiller en central rolle i de udvalgte cases forud for de fysiske casebesøg. Det har varieret fra case til case, men har som udgangspunkt involveret følgende informantgruppe:

- PPR-leder
- Skoleledelsen
- Daginstitutionsledelse
- Pædagoger og lærere
- Ressourcepersoner (lokalt i den enkelte daginstitution eller skole eller i den kommunale forvaltning).

Fokus i disse interview har, som nævnt ovenfor, været at få indsigt i formålet, altså om hvordan de kommunale støttesystemer understøtter, at det pædagogiske personale får integreret ny viden på måder, der øger og/eller kvalificerer deres handlekompetence i det daglige. De har skullet give indblik i organiseringsformen og processerne, hvorfor organiseringen ser ud, som den gør, hvilke målgrupper denne del af støttesystemet er tiltænkt, samt hvordan vidensoverleveringen og vidensomsætningen er tiltænkt i praksis. Derudover har målet været at få indblik i, hvordan der følges op på, at der opnås det, som er tiltænkt. Til at understøtte det er de indledende interview foretaget med afsæt i en semistruktureret interviewguide udviklet af EVA til formålet.

3. Casebesøg

Som den næste del af dataindsamlingen er der foretaget observationer i daginstitutioner og på skoler for at undersøge, *hvordan* der arbejdes i det daglige med at omsætte viden om børn og unge med særlige behov på en måde, der øger og/eller kvalificerer handlekompetence i praksis. Der er anvendt observationer, da de giver et indblik i de konkrete handlinger, hvor interview oftest, men ikke udelukkende, giver indblik i intentionerne. Observationerne er blevet brugt som datamateriale i deres egen ret, men også til at kvalificere de opfølgende efterinterview.

Observationerne er ikke foretaget en tilfældig dag i daginstitutionerne eller på skolerne, men tager i stedet afsæt i konkrete aktiviteter som bl.a. observationssparringsforløb mellem PPR-psykolog og en pædagog, co-teaching-forløb mellem en pædagogisk konsulent og en lærer, konsultative møder mellem PPR-team, daginstitutions- og skoleleder samt klasselærer og pædagog m.m. På den måde udgør observationerne konkrete eksempler på, hvordan viden bliver til flere og bedre handlemuligheder i hverdagens praksis. Målet med observationerne har været at få indsigt i viden til handling-processerne i praksis. Observationerne har taget afsæt i observationsguides udarbejdet specifikt til hver af de fire konkrete cases. Det skal understreges, at fokus i observationerne har været på det pædagogiske personale i samspil med fx PPR/ressourcepersoner/vejledere/ledere og ikke på børnene/de unge.

Vurderingen af, hvorvidt de observerede tilgange til viden til handling-processerne er velfungerende i praksis, og hvorvidt rammerne for at arbejde med dem er tilstrækkelige, beror på en analyse af det observerede. Denne sammenholdes med praktikernes egne refleksioner, proces- og målsætningsarket, og hvad vi ved fra tidligere undersøgelser.

4. Efterinterview

Som sidste led i dataindsamlingen er der foretaget uddybende interview som opfølgning på observationerne. Disse interview er som udgangspunkt foregået fysisk efter observationerne på casebesøgene. Det er ét interview, som er foregået virtuelt efterfølgende, jf. afsnittet om interviewformater nedenfor.

I de uddybende interview har der været særligt fokus på at få talt om de observationer, som er foretaget, koblet sammen med de refleksioner, observationerne har givet anledning til. I de uddybende interview er målet at få indblik i de pædagogiske medarbejderes refleksioner over, hvordan den igangsatte viden til handling-proces opleves i praksis, og hvad der skal til, for at denne bliver forankret i hverdagens praksis.

Interviewformater

Interview i foranalysefasen og i forinterviewfasen er foretaget via Skype og umiddelbart inden besøg i daginstitutionerne og på skolerne. I en håndfuld tilfælde har det ikke været muligt at udføre forinterview med ressourcepersoner, det pædagogiske personale og lærere forinden selve observationsdagen. I disse tilfælde er der udført fysiske forinterview i den pågældende daginstitution eller den pågældende skole i forbindelse med casebesøget.

Casebesøgene er gennemført som fysiske casebesøg, hvor hovedparten af de planlagte efterinterview afvikles. Det var i praksis ikke muligt, at alle informanter kunne deltage i disse fysiske efterinterview, hvorfor vi i én kommune efterfølgende måtte foretage dette virtuelt.

Inddragelse af BUVM

BUVM har fået interview- og observationsguides fremsendt mhp. grundig skriftlig kommentering.

Databehandling, kodning og analyse

Interviewene og observationerne er gennemført som semistrukturerede og med afsæt i interview- og observationsguides. Alle interview er blevet optaget for at kunne udforme grundige referater. Valget af referater frem for transskribering afspejler en prioritering af ressourcer og relevans. Referatskrivning giver mulighed for at fremhæve de mest centrale pointer og samtidig bevare fokus på projektets formål. I referaterne har vi lagt vægt på at inkludere centrale citater, hvor informanternes ordlyd gengives direkte, hvilket sikrer, at de særligt vigtige udsagn bevares i deres oprindelige form. Da vi har optaget alle interview, har vi også haft mulighed for at vende tilbage til den præcise ordlyd, hvis det skulle vise sig at være nødvendigt. Efter hver observation er noterne blevet gennemgået og renskrivet kort tid efter for at sikre, at vigtige indtryk fastholdes og ikke går tabt.

Den kvalitative analyse er gennemført i to trin. I første trin har vi anvendt en framework-tilgang, hvor analysen tog udgangspunkt i de enkelte cases og fulgte en systematisk tematisk kodning. Fordelen ved frameworktilgangen er, at den sikrer en overskuelig og struktureret behandling af store mængder kvalitative data, samtidig med at forbindelsen til rådata bevares. Derudover understøtter denne tilgang et analytisk blik, som gør det muligt at identificere mønstre og variationer på tværs af cases og temaer. Tematikkerne blev udviklet med afsæt i undersøgelsens forskningsspørgsmål, interview- og observationsguidernes temaer samt de empiriske fund dokumenteret i referater og noter.

Som et vigtigt led i kvalitetssikringen af analysen er der desuden afholdt en workshop med eksperter om de foreløbige analysefund. Formålet med denne workshop var at kvalificere tolkningen af analysens fund og drage nytte af eksperternes forsknings- og praksisnære viden på området. Denne proces bidrog til at styrke analysens validitet og nuancere de identificerede mønstre og praksisser.

I andet trin har vi udarbejdet en pointestyrket disposition, som lagde fundamentet for rapportens struktur. Her blev de fire cases analyseret i sammenhæng for at identificere mønstre og variationer, der går på tværs af materialet inden for de tematiske rammer.

Undersøgelsens endelige resultater bygger på en vurderende, kvalitativ analysestrategi, der søger at identificere og forklare centrale mønstre og praksisser. Det gør vi for at kunne pege på de udviklingsspor, som også er målet med undersøgelsen.

Denne vurderende tilgang er muliggjort af et solidt fundament af eksisterende viden om inklusionsområdet, som undersøgelsen bygger videre på. Det er et vidensgrundlag, som består af resultater fra EVA's egne undersøgelser på området, men også den omfattende øvrige danske og internationale praksisrelevante viden om børnefællesskaber og inkluderende læringsmiljøer. Undersøgelsens resultater supplerer perspektiverne fra tidligere analyser, hvilket giver mulighed for at anlægge en nuanceret tilgang, hvor både eksisterende og nye data vurderes i samspil. Det brede vidensgrundlag gør det muligt at forstå og forklare, hvad der kendetegner praksisser, som opleves som velfungerende, og hvilke forudsætninger der skal være til stede for at opnå positive resultater.

En vurderende kvalitativ analyse går ud over blot at beskrive data. Den søger at forklare, hvordan og hvorfor bestemte praksisser fungerer godt, og hvilke faktorer der bidrager til deres succes. Fx kan det vurderes som positivt, at ledelsen er tæt på det daglige pædagogiske arbejde, at medarbejderne har et fælles børnesyn, eller at der er en systematik i arbejdet med børn og unge med særlige behov. Disse vurderinger bygger på en kombination af empiriske observationer og tidligere viden, der tilsammen gør det muligt at pege på udviklingsmuligheder og styrkepositioner i praksis.

Fra viden til handling

© 2025 EVA (Danmarks Evalueringsinstitut)

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-800-9

EVA – analyser, redskaber og udvikling, der styrker uddannelser og dagtilbud.

EVA

+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk