

# Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på almenkoler

Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand



3

*Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på alment skoler – Delrapport 3.  
Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*

© VIVE og forfatterne, 2022

e-ISBN: 978-87-7582-021-4

Modelfoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 301718

Finansiering: STUK

**VIVE – Viden til Velfærd**

**Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd**

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

[www.vive.dk](http://www.vive.dk)

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

**VIVE**

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

# Forord

Inklusion er en central skolepolitisk målsætning, og der er igennem en årrække taget en række lovgivningsmæssige, kommunale og lokale initiativer med henblik på at fremme og udvikle arbejdet med inkluderende læringsmiljøer i kommuner og skoler.

I 2016 blev der gennemført et inklusionseftersyn, der bl.a. belyste arbejdet med omstillingen til inklusion, hovedproblemstillinger i arbejdet og gode eksempler. Ekspertgruppen tilknyttet eftersynet kom endvidere med en række anbefalinger til det fremadrettede arbejde (MBUL, 2016).

Regeringen og KL blev med *Aftale om kommunernes økonomi for 2020* enige om at igangsætte en evaluering af inkluderende læringsmiljøer. Formålet er dels at følge op på udviklingen på nogle af de områder, der var fokus på i inklusionseftersynet i 2016, dels at belyse øvrige spørgsmål, der ikke var fokus på i forbindelse med inklusionseftersynet, men som pt. vurderes som aktuelle.

Samlet set behandler undersøgelsen en bred vifte af temaer og undersøgelsesspørgsmål. Undersøgelsen afrapporteres i fem delrapporter:

- Støtte, støttebehov og elevresultater. Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Andreasen et al., 2022)
- Styring, organisering og faglig praksis. Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022)
- Casestudier af kapacitetsopbygning gennem specialpædagogisk sparring og samarbejde på alment skoler. Delrapport 3. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Tegtmejer et al., 2022)
- Ramme for opgørelse og sammenligning af udgifter til specialundervisning og inklusionsunderstøttende indsatser. Delrapport 4. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Houlberg et al., 2022)
- Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov. Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Hjortskov et al., 2022).

Denne delrapport 3 indeholder en afrapportering af tre case-studier om kapacitetsopbygning og samarbejde om inkluderende læringsmiljøer på alment skoler. Fund og perspektiver fra de fem delrapporter supplerer og nuancerer hinanden, og denne delrapport skal således ses i sammenhæng med de øvrige delrapporter fra den samlede undersøgelse.

VIVE har udarbejdet rapporten for STUK – Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Den samlede undersøgelse har været fulgt af repræsentanter for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, som også har haft en arbejdsgruppe tilknyttet projektet, hvori Børne- og Undervisningsministeriet, KL og Finansministeriet var repræsenteret. STUK og arbejdsgruppen har haft mulighed for at give kommentarer til rapportudkast.

Vi ønsker at takke de skoler og kommuner, som beredvilligt har bidraget til undersøgelsens tilblivelse trods stor travlhed i undersøgelsesperioden.

Den samlede undersøgelse er udarbejdet af en større gruppe af forskere og analytikere på VIVE. Denne afrapportering af tre case-studier om kapacitetsopbygning og samarbejde om inkluderende læringsmiljøer på alment skoler er udarbejdet af forsker Thyge Tegtmejer, videnskabelig assistent Julie Schou Nicolajsen, praktikant Amanda Bech og projektchef Nanna Høgaard Lindeberg (projektleder). Rapporten er internt kvalitetssikret og har været i eksternt review.

God læselyst!

*Carsten Strømbæk Pedersen*

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse

# Indhold

Sammenfatning .....	6
1 Baggrund, formål og metode .....	8
1.1 Baggrund .....	8
1.2 Formål, undersøgelsesspørgsmål og afgrænsning.....	10
1.3 Metode – kort fortalt .....	11
2 Case nummer 1: Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole .....	13
3 Case nummer 2: Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere .....	23
4 Case nummer 3: Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med skoleinternt/kommunalt ressource team .....	32
Litteratur .....	41
Bilag 1 Metodebilag.....	43

## Sammenfatning

Denne rapport præsenterer tre case-studier af kommuner og skolers organisering af og kapacitetsopbygning i forhold til inkluderende læringsmiljøer på alment skolerne. Rapporten samler konkrete erfaringer fra tre kommuner og bygger på lederes og medarbejderes erfaringer med og perspektiver på praksisser, som kan fungere som læringspunkter og inspiration. Rapporten analyserer organiseringen af sparrings- og samarbejdsmuligheder, indkredser særlige styrker og svagheder ved de forskellige organiseringer og beskriver væsentlige kontekstuelle forudsætninger. Analysen undersøger de forskellige kommunale organiseringer, men tilstræber ikke at lave en sammenlignende vurdering på tværs af de enkelte cases. Dette skyldes, at de kommunale organiseringer er udviklet i relation til en lang række kontekstuelle forhold og vilkår samt repræsenterer en kæde af strategiske beslutninger, som ikke uden videre kan sammenholdes med forhold i en anden kommune ud fra en simpel målestok. Derfor vil vi også løbende fremdrage nuancerede perspektiver på styrker og fordele såvel som begrænsninger og ulemper ved de valgte organiseringer. Sparrings- og støttemulighederne har til formål at understøtte alment skolernes arbejde med at skabe inkluderende læringsmiljøer og med løbende at tilpasse skolens rammer til eventuelle særlige undervisningsmæssige behov hos eleverne. Formålet er dermed også at opbygge kapacitet på alment skolerne til at arbejde med en mere sammensat elevgruppe og gennem en forandring og tilpasning af alment skolens rammer at bidrage til at forebygge, at en del af behovet for segregerede specialtilbud opstår.

I hver af de tre cases sonderer vi analytisk mellem tre niveauer (trin) af sparrings- og samarbejdsmuligheder: fra kortvarig sparring og drøftelse med kolleger med specialpædagogiske kompetencer til mere omfattende samarbejde med specialiserede ressourcepersoner over en længere periode. Inddelingen i trin er analytisk med henblik på at skabe en overskuelig samlet model, som illustrerer, at sparringsmulighederne har forskelligt omfang. Trinnene skal ikke læses som en lineær model, hvor man nødvendigvis skal bevæge sig op ad trinnene ét for ét for at få adgang til mere omfattende typer af sparring og samarbejde. Det pædagogiske personale og lederne vurderer, hvilket niveau af sparrings- og samarbejdsmuligheder der er behov for i den konkrete situation, og lægger sig på den baggrund fast på det eller de trin, der vurderes at være behov for.

Alle de deltagende kommuner arbejder med en bredere vifte af sparrings- og samarbejdsmuligheder end dem, der beskrives i den enkelte case. Når vi særligt betoner et bestemt element af sparringsmulighederne (fx de konsultative PPR-medarbejdere i Kolding Kommune – selvom kommunen også organiserer sparring med udgående medarbejdere fra specialskole m.m.), er dette udtryk for en form for idealtypisk analysestrategi, hvor vi trækker et element frem i forgrunden med henblik på en nuanceret analyse af netop det element og lader andre elementer træde mere i baggrunden (Christensen & Nilssen, 2006).

De tre cases belyser følgende organisering af sparring og samarbejde:

**Case nummer 1: Specialpædagogisk sparring med udgående medarbejdere fra specialskole** belyser, hvordan man i Nyborg Kommune har etableret et kommunalt videncen-

terteam bestående af medarbejdere fra to specialskoler. Disse medarbejdere kan rekvireres til sparring og samarbejde med det pædagogiske personale på kommunens almenskoler. De sparringsydende ressourcemedarbejdere er organiseret i en separat enhed på specialtilbuddet, og rekvireres ad hoc til de forskellige almenskoler. Sparringskapaciteten er muliggjort ved, at en række medarbejdere i specialtilbuddet har øremærket en del af deres arbejdstid til den udgående funktion. Den særlige styrke ved denne organisering er, at medarbejderne fra de to specialtilbud gennem den høje grad af specialisering i en bestemt målgruppe har et indgående kendskab til elevgruppens forskelligartede særlige behov og virksomme pædagogiske strategier. En særlig udfordring kan bestå i, at rammerne i et specialtilbud på nogle punkter adskiller sig væsentligt fra rammerne i en almenskoleklasse, og at de pædagogiske strategier derfor kræver tilpasning og en vis oversættelse ved anvendelse i almenskoleregi.

### **Case nummer 2: Specialpædagogisk sparring med konsultative PPR-medarbejdere**

belyser, hvordan man i Kolding Kommune har opbygget en særlig del af PPR med konsultative PPR-medarbejdere, som kan yde sparring til og indgå i samarbejde med det pædagogiske personale på kommunens almenskoler. De sparringsydende ressourcemedarbejdere er organiseret i en kommunal tværgående enhed, og samtidig er de enkelte medarbejdere fast tilknyttet en række af almenskoler. Den særlige styrke ved denne organisering er, at den faste tilknytning til en række skoler over tid giver den konsultative PPR-medarbejder et indgående kendskab til lokale forhold og de særlige rammer på den enkelte skole. Samtidig er det en fordel, at PPR-medarbejderne indgår i et kommunalt netværk med andre PPR-medarbejdere, således at en tværgående erfaringsopsamling og -deling sikres. Udfordringerne er løbende at finde den rette balance mellem at yde sparring til mange, kontra at yde intensiv sparring og samarbejde om enkelt-sager, og for skolernes vedkommende at allokere tilstrækkelig tid til, at alle relevante medarbejdere bliver direkte involveret i sparringen.

### **Case nummer 3: Specialpædagogisk sparring med skoleinternt/kommunalt ressource-team**

beskriver, hvordan man i Rødovre Kommune har organiseret et pædagogisk indsatsteam (PIT-team) på hver skole bestående af en række skoleinterne ressourcemedarbejdere, som kan yde sparring og indgå i samarbejde med skolens pædagogiske personale, og som tillige indgår i et kommunalt netværk med PIT-medarbejdere fra de øvrige skoler. De sparringsydende ressourcemedarbejdere er således fast tilknyttet den enkelte almenskole, samtidig med at de indgår i et kommunalt netværk på tværs af skolerne. Parallelt til casen omhandlende PPR-medarbejdere kan udfordringen her være at finde den rette balance mellem at gå ind i enkeltsager, som i en periode lægger beslag på megen tid kontra at yde sparring til mange. Styrken er, at ressourcen er forholdsvis omfattende i og med, at der er tale om en eller flere medarbejdere på hver skole.

Det er et væsentligt opmærksomhedspunkt, at analyserne af organisering og praksis omkring sparring og samarbejde i casene og de kvaliteter, der ligger heri, selvsagt ikke bør læses løsrevet fra bredere overvejelser om øvrige ressourcer og hjælpemidler, som kan understøtte det pædagogiske personales arbejde med at skabe et inkluderende læringsmiljø. Ligeledes er det vigtigt at bemærke, at uanset hvor stor sparringskapaciteten er, vil der være elever, som har et støttebehov eller behov for særligt tilpassede rammer, som det vil være særdeles vanskeligt at imødekomme inden for almenskolens rammer, og som derfor vil have behov for et andet skoletilbud end almenskolen.

# 1 Baggrund, formål og metode

Bevægelsen i retning af et inkluderende skolesystem indebærer, at almenskolen løbende søger at tilpasse organiseringer og pædagogisk/didaktiske tilgange til en mere sammensat elevgruppe. For at understøtte, at almenskolen pædagogiske personale kan imødekomme særlige undervisningsmæssige behov hos eleverne, har mange kommuner og skoler iværksat forskellige typer af faglig sparring, som skolernes pædagogiske personale kan få adgang til (se Lindeberg et al. 2022a [delrapport 2], samt Lindeberg et al., 2022b [Kortlægning af mellemformer]). Ligeledes har mange kommuner og skoler etableret rammer for, at en række fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer mere direkte kan indgå i arbejdet omkring en klasse i en periode og herigennem bidrage til at tilpasse læringsmiljøet til elevernes særlige behov i samarbejde med lærerne og pædagogerne, som er tilknyttet klassen (Lindeberg et al., 2022 a og 2022b).

Specialpædagogisk bistand skal fortrinsvis gives som støtte i den almindelige klasse, men kan, hvis det vurderes mest hensigtsmæssigt, også organiseres i regi af en specialklasse eller på en specialskole (BEK nr. 693 af 20/06/2014). Organiseringen af støtte i specialtilbud kan medføre, at de specialpædagogiske kompetencer i en kommune i høj grad koncentrerer på bestemte matrikler. Frem for at elever med støttebehov skal flyttes til de separate matrikler, hvor kompetencerne til at imødekomme deres behov befinder sig, er det et gennemgående træk i de strategiske overvejelser i mange kommuner i disse år, at man ønsker at tilvejebringe flere specialpædagogiske kompetencer i almenskoleområdet (Lindeberg et al. 2022 a og b). Det primære formål med denne bestræbelse er at klæde det pædagogiske personale i almenskolerne bedre på til at arbejde med et inkluderende læringsmiljø, hvor man i almenskolen dermed bliver bedre til at tilpasse organisering og pædagogik til elevernes forskelligartede behov. Bestræbelsen drejer sig dermed også om på sigt at forebygge, at en del af behovet for specialpædagogiske tilbud uden for almenskolen opstår, simpelthen i kraft af at almenskolen rammer i højere grad kan tilpasses en mere sammensat elevgruppes forskellige undervisningsmæssige og sociale behov. Idéen er således at opbygge den institutionelle kapacitet til at tilgode særlige læringsmæssige og sociale behov på almenskolen, frem for at denne kapacitet primært befinder sig på separate matrikler i en kommune.

## 1.1 Baggrund

Kapacitetsopbygning på almenskoleområdet, herunder i form af samarbejds- og sparringsmuligheder for det pædagogiske personale med kolleger med specialpædagogiske kompetencer, står centralt i mange kommuners faglige strategier på området (Lindberg et al., 2022a; Hansen et al. 2020).

En række internationale undersøgelser peger på, at samarbejde mellem pædagogisk personale kan styrke de faglige resultater for elever i udsatte positioner (Vescio, Ross & Adams 2008). En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fra 2019, *Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen*, belyser sparring og samarbejde mellem pædagogisk personale på almenskoler og vejledere med specialpædagogiske kompetencer. EVA skelner i denne rapport mellem sparrings- og vejledningsforløb. 71 pct. af de



adspurgte lærere, som har deltaget i et vejledningsforløb med en specialpædagogisk ressourceperson angiver, at vejledningsforløbet i høj grad (21 pct.) eller i nogen grad (50 pct.) har bidraget til at udvikle deres pædagogiske og didaktiske praksis. I sammenligning svarer 79 pct. af lærerne, der har gennemført et samarbejdsforløb, at forløbet i høj grad (22 pct.) eller i nogen grad (57 pct.) har udviklet deres pædagogiske og didaktiske praksis (EVA 2019, 45). Adspurgt om, i hvilken grad de er enige eller uenige i, at vejlednings- eller sparringsforløbet har været brugbare i forhold til den problemstilling (fx i forhold til at tilpasse didaktik og organisering af undervisningen til en eller flere elever med særlige undervisningsmæssige behov), svarer 70 pct. af lærerne, der har gennemført et vejledningsforløb, at de enten er enige (33 pct.) eller overvejende enige (37 pct.) i, at forløbet har været brugbart i forhold til den specifikke problemstilling, der var udgangspunkt for samarbejdet. 80 pct. af lærerne, der har gennemført et samarbejdsforløb, svarer, at de er enige (43 pct.) eller overvejende enige (37 pct.) i det samme.

I forbindelse med dataindsamlingen til delrapport 2 af den nærværende evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, *Styring, organisering og faglig praksis* (Lindeberg et al. 2022a), er skolecheferne i en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blevet spurgt, om der på kommunalt niveau arbejdes med særligt tilrettelagt samarbejde mellem almenskoler og specialskoler eller specialklasser med henblik på at styrke et inkluderende læringsmiljø på kommunens almenskoler. Her angiver 71 pct. af skolecheferne, at der på kommunalt niveau arbejdes med særligt tilrettelagt samarbejde mellem specialklasser og almenklasser på skolerne med henblik på at styrke et inkluderende læringsmiljø på kommunens almenskoler og 49 pct. angiver, at det er tilfældet, for så vidt angår samarbejde med specialklasser. Samarbejderne kan fx bestå i sparrings- eller vejledningsforløb, herunder i form af co-teaching-samarbejder om undervisningsforløb med deltagelse af pædagogisk personale fra almenskoler og medarbejdere fra specialskoler eller specialklasser.

*Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion* (Hansen et al. 2020) afrapporterer et forskningsprojekt med fokus på samarbejdet mellem lærere og skoleinterne såvel som -eksterne ressourcepersoner. Rapporten finder generelt, at de undersøgte typer af samarbejde ikke i tilstrækkelig grad understøtter udviklingen af en mere inkluderende skole. En af de centrale problemstillinger, som projektet peger på, er, at forskellige former for uhensigtsmæssig organisering af samarbejdet risikerer at medføre, at vigtig viden filtreres fra.

*... organiseringen af samarbejdet fører til missing links mellem de forskellige delpraksisser, som blandt andet betyder, at væsentlig viden filtreres fra i samarbejdet og får betydning for de problem- og løsningsforståelser, der forhandles i samarbejdet.* (Hansen et al. 2020, 31).

Et sådant missing link kan fx bestå i, at sparringen finder sted uden for klasselokalet som en form for konsultation, og at det dermed er de fagprofessionelle selv, som efter endt sparring står alene med den opgave, det er at omsætte de gode råd til praksis i lokalet. Denne type af mulige udfordringer eller begrænsninger i organiseringen af sparring vil vi også have fokus på i analysen af de tre cases.

## 1.2 Formål, undersøgelsesspørgsmål og afgrænsning

Kapacitetsopbygning og samarbejde mellem pædagogisk personale på alment skoler og fagprofessionelle med specialpædagogiske kompetencer er udvalgt til nærmere analyse i denne rapport, da det står centralt i mange kommuners og skolars strategiske arbejde. Formålet med case-studierne er at tilvejebringe viden om gode erfaringer samt læringspunkter, der kan anvendes til en videre udvikling af området.

Boks 1.1 indeholder de undersøgelsesspørgsmål, som adresseres i undersøgelsen.

### Boks 1.1 Undersøgelsesspørgsmål

- Hvordan kan sparring og samarbejde mellem alment skolernes pædagogiske personale og specialpædagogiske ressourcepersoner understøtte det pædagogiske personale i at skabe inkluderende læringsmiljøer?
- Hvilke styrkesider og udfordringer er der ved forskellige overordnede organiseringer af sparring og samarbejde mellem pædagogisk personale på alment skoler og personale med specialpædagogiske kompetencer?
- Hvilke kontekstuelle forudsætninger har særlig betydning for forskellige overordnede organiseringer af sparring og samarbejde mellem pædagogiske personale på alment skoler og personale med specialpædagogiske kompetencer?

Som påpeget i sammenfatningen, er det et væsentligt opmærksomhedspunkt, at opbygningen af kapacitet i form af kompetencer (fx til at organisere undervisningen på særlige måder, tilpasse didaktik og pædagogik, differentiere undervisningens indhold osv.) er ét aspekt af kapacitetsopbygning i alment skolen, som ikke kan ses isoleret. Organiseringen af sparring og samarbejde kan være en vigtig komponent i at understøtte det pædagogiske personale på alment skolerne, men bør altid ses i sammenhæng med centrale forhold som timer, bemanning, fysiske rammer og struktur, som ligeledes spiller en særdeles væsentlig rolle for det pædagogiske personales mulighedsrum i praksis. Ligeledes er det vigtigt at være opmærksom på, at nogle udfordringer i forhold til muligheden for at tilpasse læringsmiljøet til en sammensat elevgruppes særlige behov slet ikke handler om det pædagogiske personales manglende viden eller kompetencer, men om tid og rammer såvel som undervisningens organisering. En lærer, som underviser 28 elever alene, har selvsagt langt mere begrænsede muligheder for at imødekomme særlige undervisningsmæssige behov i løbet af en given time, end det er tilfældet, hvis der er to fagprofessionelle til stede, eller hvis man fx arbejder med holddeling og dermed står med fx 14 elever. Således er kompetencerne til at tilrettelægge undervisningen i retning af forskellige elevers særlige undervisningsmæssige behov en nødvendig, men ikke nødvendigvis en tilstrækkelig forudsætning for at etablere et inkluderende undervisningsmiljø. I analyserne i det følgende vil vi i et vist omfang inddrage disse aspekter, men hovedfokus vil være på at beskrive og analysere sparringsmulighederne med et særligt fokus på resultater og kvaliteter ved disse.

Vilkårene for at arbejde med specialpædagogiske tilgange og støttesystemer på en specialskole er meget anderledes end i en alment skole. Det gælder fx det forhold, at der ofte

er 5-10 elever og 2 lærere/pædagoger til stede i et undervisningslokale på en specialskole, som tillige typisk er indrettet med individuelle, skærmede arbejdspladser og et gruppebord. Det betyder også, at nogle af de didaktiske strategier fra en sådan kontekst ikke uden videre kan "oversættes" til en almenskoleklasse, hvis en lærer fx står alene med 28 elever i et lokale, men vil kræve etablering af bl.a. både tolærertimer og andre lokalemæssige forudsætninger, før strategierne kan anvendes i almenmiljøet. Sådanne oversættelsesmuligheder søger vi at belyse som en integreret del af analysen i det følgende.

### 1.3 Metode – kort fortalt

De deltagende skoler og kommuner er udvalgt med henblik på at kunne belyse styrker og begrænsninger ved en række af forskellige tilgange til kapacitetsopbygning blandt det pædagogiske personale på almenskolerne. Casene repræsenterer derfor tre forskellige organiseringer, som imidlertid repræsenterer tre retninger, som mange kommuner arbejder med i disse år:

1. Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole
2. Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere
3. Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med skoleinternt/ kommunalt ressource-team.

Udvælgelse af kommuner og skoler er sket i dialog med Styrelsen for Uddannelse og Kvalitet (STUK) og projektets følgegruppe, som har bidraget til en bruttoliste over en række mulige kommuner, som arbejder med de pågældende organiseringer. Med afsæt i denne bruttoliste har vi indgået aftaler med kommunerne og har drøftet mulige relevante skoler med de kommunale aktører. Herefter har vi henvendt os til skolerne og har indgået videre aftaler om dataindsamling.

Med henblik på at besvare undersøgelsesspørgsmålene er case-studierne gennemført som institutionelt etnografisk feltarbejde (Smith 2005), hvor vi belyser den institutionelle organisering af processer og ressourcer. Undersøgelsen er kvalitativt baseret og belyser styrkesider og udfordringer ved de undersøgte praksisser gennem en række centrale parter perspektiver. Disse perspektiver er undersøgt gennem interview, suppleret med centrale institutionelle dokumenter fra skoler og kommuner, som fx beskriver strategi, organisering, omfang og indhold for de forskellige sparringsmuligheder.

Der er gennemført semistrukturerede kvalitative interview med ledere og medarbejdere med indsigt i og erfaring med organiseringerne (Kvale & Brinkmann 2015). I hver af de tre deltagende kommuner er der gennemført interview med medarbejdere og ledere med tilknytning til organiseringen af sparring og samarbejde. Der er i samtlige af de tre kommuner gennemført interview med en lærer, som har modtaget sparring, og/eller som har indgået i samarbejdsrelationer med kommunens specialpædagogiske ressourceperson(er), ligesom der er gennemført interview med skolelederen på de tre deltagende

skoler. Ligeledes er der i hver af de tre cases gennemført interview med en af de resourcepersoner, som yder sparring og indgår i samarbejde, samt med flere af lederne for de sparringsydende organiseringer. Samlet er der gennemført 13 semistrukturerede kvalitative interview a cirka en time, dvs. cirka 13 timers lyddata. Hovedparten af interviewene er transskriberet, mens enkelte interview er refereret. Materialet er kodet og analyseret kvalitativt. Se bilag 1 for en uddybende oversigt over deltagende informanter m.m.

Der er endvidere for hver case gennemført interview med afsæt i en struktureret interviewguide udarbejdet med inspiration fra Jensen et al.s arbejde med at indkredse forhold af betydning for, i hvilken grad en praksis kan betragtes som lovende (Jensen et al., 2016). Tilgangen fra Jensen et al. sigter imod at indsamle en række faktuelle oplysninger om de pågældende organiseringer, og disse anvender vi som supplement til de kvalitative analyser. Her er formålet især i kort form at sammenstille oplysninger om en række centrale faktuelle forhold ved de enkelte cases.

I flere tilfælde har flere forskellige informanter bidraget til dele af besvarelsene for det strukturerede interview, i og med at viden om forskellige forhold har været spredt ud på tværs af forvaltning og skole. Se endvidere Bilag 1 for en uddybende beskrivelse af de strukturerede interview samt øvrige metodemæssige overvejelser.

Beskrivelser og analyser af de tre cases er udarbejdet med afsæt i det samlede materiale af interview og institutionelle dokumenter. Der inddrages løbende illustrative citater. Analyser og vurderinger tager således afsæt i interview med centrale aktører med indblik i de tre organiseringer af samarbejde og sparring. Det har ikke inden for undersøgelsens rammer været muligt at gennemføre eksempelvis supplerende observationer af samarbejde, sparring og undervisning, herunder at indsamle data vedrørende elevernes udbytte. Analyser og konklusioner baserer sig således på de interviewedes udsagn og vurderinger og skal læses med forbehold for, at det ikke har været muligt at anvende den ovenfor skitserede datatriangulering i analyserne.

Med henblik på validering og nuancering er en første version af analysen sendt til centrale informanter, som er bedt om at kommentere på især faktuelle forhold og bidrage med supplerende oplysninger. Med afsæt i disse kommentarer er materialet revideret. Den endelige fremstilling er VIVEs faglige ansvar.

Det gælder for alle tre cases, at kommunerne og skolerne arbejder med sparring og samarbejde på flere måder end den ene organisering, som vi fremhæver i de enkelte cases – fx arbejder med sparring fra både PPR, specialskolemedarbejdere, kommunale konsulenter osv. på én gang som sideordnede og delvist overlappende forløb. Den særlige organisering, som fremhæves i de enkelte cases, spiller imidlertid en fremtrædende rolle i den pågældende kommunes organisering, og med henblik på at fremhæve de særlige kvaliteter ved den pågældende organisering fremskriver vi af analytiske årsager et mere rendyrket billede af de sparringsmuligheder, der ligger i den pågældende organisering. Der er således tale om en form for idealtypisk analyse af de tre organiseringer af sparring og samarbejde. Dataindsamling og analysestrategi er beskrevet mere detaljeret i Bilag 1.

## 2 Case nummer 1: Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole

Nyborg Kommune har etableret et videncenter bestående af medarbejdere fra kommunens to specialskoler. Videncenterets udgående team tilbyder vejledning, supervision, sparring og forløb med samarbejde med det pædagogiske personale i kommunens alment skoler, herunder på Vibeskolen, som er den af kommunens alment skoler, som har deltaget i undersøgelsen. Fokus for sparring og samarbejde kan både være på enkeltelevers specifikke udfordringer samt klasserettede indsatser vedrørende trivsel, konflikt-håndtering, strukturering af undervisningen og klasserumsledelse. Videncenterets team af medarbejdere har derfor forskelligartede specialpædagogiske kompetencer, og de sparrer og samarbejder alle med kommunens fire alment skoler. Tre af kommunens alment skoler består af flere afdelinger, og samlet set går der ca. 2.400 børn i kommunens skoler og specialtilbud.

### **Kommunal organisering og forudsætninger**

Nyborg Kommune etablerede for cirka 10 år siden et videncenter bestående af kommunens to specialskoler, hvorfra man oprettede et team af udgående medarbejdere. Baggrunden herfor er en politisk beslutning om at tilvejebringe et organisatorisk grundlag for at sprede specialpædagogisk viden og kompetencer til alment skolerne gennem samarbejde mellem alment skolerne og de udgående medarbejdere. Formålet med videncenteret er dermed at styrke det pædagogiske personales muligheder for at tilpasse alment skolerne læringsmiljøer til elevernes særlige undervisningsmæssige behov, og som sådan spiller videncenteret en central rolle i kommunens strategi på skoleområdet. Teamet af medarbejdere i videncenteret har forskelligartede specialpædagogiske kompetencer, og de dækker tilsammen kommunens fire alment skoler.

Videncenterets udgående team består af syv medarbejdere, heraf fire fra Nyborg Højskole og tre fra Rævebakkeskolen. Der er ikke på forhånd allokeret et bestemt antal timer til sparring til hver alment skole, så ressourcerne kan flyttes efter behov. Det er ikke forbundet med udgifter for skolerne at gøre brug af sparring fra videncenteret, men sparringsforløb påbegyndes først efter indstilling og drøftelse på alment skolen i et lokalt kompetenceråd samt efterfølgende i et videncenterråd, hvilket beskrives nærmere i det følgende.

Alle de udgående videncentermedarbejdere har samtlige af deres arbejdsopgaver i den udgående videncenterfunktion. Tidligere arbejdede nogle af medarbejderne i dele af arbejdstiden i videncenteret og dele af arbejdstiden på specialskolen, men erfaringen var, at dette var logistisk vanskeligt at styre og ledte til en række ulemper, bl.a. øget behov for vikardækning og manglende fleksibilitet. Den nye ordning fungerer bedre på dette punkt, men medfører, at der er behov for at rekruttere nye medarbejdere til de udgående funktioner, da de udgående funktioner fordrer andre kompetencer end et job udelukkende på specialskole. Ligeledes havde den tidligere organisering den fordel, at medarbejderne gennem fast tilknytning til undervisningsopgaver i specialskoleregiet løbende

selv fik oparbejdet og udviklet erfaringsbaserede kompetencer og indblik i nye tilgange, hjælpemidler og metoder.

De udgående medarbejdere har også til opgave at formidle viden om almenskolen rammer til specialskolerne, således at medarbejdere på specialskolerne kan tage afsæt heri, når de skal understøtte mulighederne for, at elever kan tilbageføres til almeskolen.

Sparring og samarbejde med det udgående team fra det specialpædagogiske videncenter er én af flere sparringsindsatser, der kan iværksættes på almeskolen. Andre centrale elementer er blandt andet:

- Faglig og didaktisk sparring med skolelederen
- Skoleintern bevilling af ekstra timer til tolærer-/pædagogordninger og holddeling
- Matematik- og danskvejledere lokalt på skolen i et resourcecenter
- Lokale AKT-medarbejdere (Adfærd, Kontakt og Trivsel), som yder sparring og indgår i samarbejde med skolens lærere og pædagoger
- Sparring og samarbejde med PPR-medarbejdere, hvilket typisk er tilfældet i sager, som også indeholder et element af udredning og beskrivelse, fx i form af en Pædagogisk Psykologisk Vurdering (PPV).

Nedenfor sætter vi imidlertid fokus på tre centrale elementer i det specialpædagogiske videncenters sparring og samarbejde med lærere og pædagoger på kommunens almenskoler. Det drejer sig om forebyggende indsatser i form af kompetenceudvikling, sparringsforløb til udvikling af indsats med medarbejdere fra videncenteret, samt sparring og forløb kombineret med ekstra timer og personaleresourcer, jf. nedenstående Figur 2.1

**Figur 2.1** Centrale elementer ift. sparring og samarbejde ved videncenter bestående af udgående medarbejdere fra specialskoler, Nyborg Kommune



Kilde: VIVE

### **Indsatstrin 1 – Forebyggende indsatser i form af kompetenceudvikling**

De udgående medarbejdere fra videncenteret laver løbende oplæg og afholder korte uddannelsesforløb på alment skolerne, herunder også på Vibeskolen. Ved disse oplæg og forløb deltager typisk en forholdsvis bred skare af lærere og pædagoger. Denne type af indsats har til formål at klæde det pædagogiske personale bedre på til at arbejde med at tilpasse læringsmiljøet til elevernes behov samt at håndtere forskellige typer af mere specifikke udfordringer og er således af en forebyggende karakter. En lærer på Vibeskolen giver følgende eksempel på et forløb:

*Vi har som skole også et forløb med videncenteret lige nu, hvor de holder oplæg omkring forskellige ting. Vi kører low arousal (...)* (Lærer, Vibeskolen, Nyborg, oktober 2021, s. 2).

Low arousal er en ikke-konfronterende tilgang til vanskelige situationer og konflikter, hvor man som fagprofessionel analyserer og søger at forebygge, at situationerne opstår, ved at tilpasse rammer og forventninger til eleverne (Elvén & Sjölund 2019; Petersen 2018). Læreren fortæller som eksempel, hvordan man med afsæt i denne tænkning har søgt at arbejde med rammerne omkring overgangen fra skoledag til SFO-tid, da denne kunne være vanskelig at håndtere for nogle elever. Med afsæt i bl.a. low arousal-tilgangen søger man at analysere rammer og kontekst for at tilpasse den til elevernes behov for gennemskuelighed og struktur, frem for at identificere enkelte elever og deres reaktioner som problemet. Dette arbejde drøftes med medarbejdere fra videncenteret:

*... når der kommer skift fra skole til SFO-delen. Det kan godt være ret voldsomt nogle gange. Så det er dér, vi har sparet på, hvad vi kunne gøre. Hvor de er kommet med forslag, og vi er kommet med forslag.* (Lærer, Vibeskolen, Nyborg, oktober 2021, s. 2).

Den udgående medarbejder fra videncenteret fortæller, at der ved disse forløb med deltagelse af en bredere skare af lærere og pædagoger er et andet mulighedsrum for at sprede bestemte pædagogiske tilgange og strategier, end det er tilfældet, når man er involveret i et mere intensivt forløb med nogle få medarbejdere på en skole:

*Ud over det så laver vi jo også det, vi kalder skoleindsatser, hvor det er hele skolen, der arbejder med en pædagogisk tænkning, (...) hvor vi så laver et oplæg for hele skolen og indfører et sprog på skolen og en tænkning. Fordi det andet vi laver, det bliver jo sådan nogle "nålestik". Når man taler om kapacitetsopbygning, så kan man godt blive lidt i tvivl, om man så når at få opbygget noget kapacitet, når det så først er i 3.B og så i 7.X. Men vi gør begge dele, og vi har fået bedre muligheder for at lave det andet* (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 2).

I eksemplet med low arousal-oplæggene var det skolen, som efterspurgte, at videncenteret holdt oplæg om tilgangen. Et andet eksempel på et kompetenceudviklingsforløb blev igangsat med afsæt i, at videncenteret foreslog en skole et forløb med fokus på kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik (KRAP-tilgangen, Metner & Storgaard 2008). KRAP indeholder en række konkrete strategier til at flytte fokus fra enkeltelever til det pædagogiske miljø. Videncenteret vurderede, at disse tilgange og

strategier ville kunne bidrage til at flytte tænkningen omkring og dialogen mellem medarbejderne på skolen væk fra et fokus på enkeltbørn som bærere af udfordringer og i retning af en højere grad af blik for det pædagogiske miljøes betydning. Med afsæt i en række oplæg arbejdede det pædagogiske personale videre med udvalgte tilgange og udarbejdede fx sociale portrætter af samspil og relationer i nogle af klasserne, ligesom medarbejderne i en periode arbejdede med co-teaching med fokus på nogle af tilgange i KRAP.

### **Indsatstrin 2 – Sparringsforløb**

I de tilfælde, hvor der er behov for andet og mere end et kompetenceudviklingsforløb, kan skolen efterspørge et forløb med sparring og eventuelt samarbejde med videncenteret. Processen omkring en henvendelse er formaliseret og starter typisk med, at problemstillingen drøftes i skolens lokale kompetenceråd. I kompetencerådet sidder skolelederen, en PPR-medarbejder, som er fast tilknyttet skolen, og en AKT-medarbejder fra skolens ressourcecenter. Det lokale kompetenceråd kan iværksætte forskellige tiltag internt på skolen, fx forløb med AKT eller andre medarbejdere fra ressourcecenteret, ligesom PPR-medarbejderen kan involveres efter behov. Ligeledes kan skolelederen beslutte at bevilge ekstra ressourcer i form af timer i en periode, fx til en tolærerordning eller til holddeling. Endelig kan man på det lokale kompetenceråd beslutte at henvende sig til videncenterrådet og anmode om hjælp fra de udgående medarbejdere fra videncenteret. Teamet af lærere og pædagoger omkring klassen udfylder da et skema med beskrivelse af problemstillingen, beskrivelser af, hvad skolen allerede har afprøvet, samt ønsker for og mål med samarbejdet med videncenteret. Der er typisk en forventning om, at man som skole først henvender sig, når man internt har forsøgt at løse udfordringen med egne ressourcer.

*Det er ofte kun, når vi ikke ved, hvad vi skal gøre, og alle de andre, vi har snakket med, heller ikke ved, hvad vi skal gøre, at vi tilkalder videncenteret (Lærer, Vibeskolen, Nyborg, oktober 2021, s. 1).*

Det udfyldte skema fremsendes til kommunens faglige leder for inklusion, som også er koordinator for videncenteret, som så videreformidler sagen til videncenterrådet. Videncenterrådet består af en konsulent fra skole- og kulturafdelingen, kommunens PPR-leder samt lederne fra kommunens to specialtilbud, som også er ledere for videncenteret. Her drøfter man sagen og beslutter, hvilke sager videncenteret skal arbejde med, og hvornår arbejdet påbegyndes. Alt efter problemstillingens karakter udvælges de specifikke videncentermedarbejdere, som skal gå ind i sagen – typisk drejer det sig om to medarbejdere. Medarbejderne inddrages ofte i drøftelser om, hvem det er mest relevant at sætte på en bestemt opgave.

Når videncenterteamet har fået en opgave, kontakter de teamet af medarbejdere på almenkolen, som arbejder med den pågældende klasse. Typisk afholder man et indledende møde med to af teamets medarbejdere og en lokal AKT-medarbejder, og i fællesskab søger man at analysere vanskelighederne og træffe beslutning om det nærmere indhold i et målrettet forløb. Tidligere inddrog man typisk hele klasseteamet i de indledende møder, men erfaringen var, at dette blev for vanskeligt at håndtere, og at et indledende møde med et mindre antal centrale medarbejdere ledte til en bedre dialog. Den udgående medarbejder fra videncenteret understreger, at indsatsen i høj grad afhænger



af klasseteamets oplevede vanskeligheder, ønsker og behov. Ofte suppleres mødet med, at de udgående videncentermedarbejdere foretager en række observationer i klassen for at få indblik i både undervisningens organisering og det sociale samspil.

Indsatsens indhold fastlægges ud fra behov og målsætning. Nogle gange kan indsatsen bestå af en række didaktiske samtaler, hvor man drøfter, hvordan man kan ændre tilgangen eller skabe mere struktur og overskuelighed ved at fortælle eleverne mere udførligt om aktiviteterne i undervisningen og forberede skift m.m. Men typisk involverer indsatsen et samarbejde, hvor de udgående videncentermedarbejdere deltager i timerne og i praksis viser eller yder sparring på arbejdet. Dette kan fx ligeledes handle om strukturen i undervisningen samt om brug af hjælpemidler såsom visuel støtte, eller specifikke didaktiske strategier i forhold til elever med særlige undervisningsmæssige behov. En lærer fra almenkolen peger på, at denne form for konkret samarbejde er særdeles vigtig for udbyttet:

*De [videncenteret] var rigtig, rigtig gode til at hjælpe med at sige, hvad vi skulle lave, og de var rigtig gode til at lave det for os også. De var rigtig gode til at være aktive og ikke bare passivt fortælle: "Nu synes jeg, I skal gøre sådan og sådan", og så gik de deres vej. Sådan gjorde de ikke. De var med til at gøre det og lave det, alle de ting, de nu fandt på. (Lærer, Vibeskolen, Nyborg, oktober 2021, s. 3).*

Det forhold, at de udgående medarbejdere over en periode er direkte involveret i den faktiske realisering af de forskellige pædagogiske strategier inden for almenklassens ramme, betragtes også blandt de udgående medarbejdere som et vigtigt virksomt element i den konkrete tilpasning af løsningsstrategier til den faktiske almenklasse. En medarbejder fra videncenteret beskriver samarbejdet på denne måde:

*Tankegangen er, at vi kender specialpædagogik; de kender eleverne. Så vi skal have det der samarbejde op at køre. Typisk vil jeg jo fortælle, hvordan man vil angribe sådan en problemstilling på Heldagsskolen med specialpædagogiske briller på. Og så må jeg jo sige: "Jamen, det ved jeg godt, ikke kan lade sig gøre i den ramme, I har her, men kan vi i stedet sammen finde på noget, der kan laves?" Så man kan lave nogle specialpædagogiske tiltag – men i almenkolens rammer. (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 1).*

Denne støtte til omsætning og konkretisering af specialpædagogiske principper og tilgange fra én kontekst til en anden kontekst med anderledes rammer og muligheder kan altså betragtes som særdeles vigtig for udbyttet af samarbejdet. Støtten til omsætning kan anskues som en konkret måde at modarbejde de "missing links". som Hansen et al. peger på som en væsentlig forhindring for, at sparring leder til en reel styrkelse af almenmiljøets tilpasning til en mere sammensat elevgruppes behov (Hansen et al. 2020, 31). En almenlærer fortæller i tråd hermed om erfaring med specialpædagogisk sparring, som ikke i tilstrækkelig grad indeholdt dette element af støtte til konkret omsætning i almenkolens rammer, hvor udbyttet derfor også var betydeligt dårligere:

*De eksterne ressourcer, jeg har brugt tidligere, det var ikke altid, de var så behjælpelige (...) men mere bare fortalte os, hvad vi skulle gøre. Og så var det dét. Hvor jeg synes, at de [udgående medarbejdere fra videncenteret] deltager mere i at gøre tingene, og i nogle situationer tog de også over i undervisningen for at vise, hvordan de gerne vil have, man skal gøre det. Det, synes jeg, er rigtig godt (Lærer, Vibeskolen, Nyborg, oktober 2021, s. 3).*

Videncentermedarbejderen peger på, at det har betydning for samarbejdet, at pædagogisk personale på alment skolerne og videncentermedarbejderne deler en grundlæggende faglighed, i og med at alle parter er lærere eller pædagoger:

*Mange lærere kan godt lide at tale med videncenteret, fordi det også er lærere og pædagoger. Vi taler meget samme sprog og har selv stået i den virkelighed, som de også står i. Hvor PPR jo typisk er psykologer, der kommer med en helt anden faglighed og har et helt andet blik. (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 2)*

Sagerne kan fx handle om en gruppe af elever, som er svære at fastholde i undervisningen, og som laver larm og forstyrrer. Her vil perspektivet fra videncentermedarbejderne meget ofte være at forskyde fokus fra enkeltbørn til det bredere fællesskab. Videncentermedarbejderne kan fx anvende sociogrammer til at analysere børnenes sociale relationer og få et skarpere blik for sociale hierarkier i klasserne. Hvis der fx foregår en social eksklusion i klassen, kan denne i mange tilfælde komme til udtryk som larm og uro. Ligeledes kan forstyrrelser skyldes, at nogle elever reagerer på mindre strukturerede situationer i undervisningen, hvor de bliver usikre. I mange tilfælde er løsningen derfor at forskyde blikket og indsatsen fra den uro, som kan betragtes som et symptom, til at have fokus på de bagvedliggende sociale eller didaktiske faktorer, som bidrager til at skabe og opretholde uroen og usikkerheden. Videncentermedarbejderen beskriver det på denne måde:

*Det handler om, at læreren lige sætter parentes om de der to, der larmer, og så ser på alle de andre faktorer, der egentlig er i en klasse, og prøver at lave indsats i forhold til det. (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 3).*

Ofte er det tilfældet, at man efter en tid med fælles arbejde i klassen kan nå frem til at indkredse de virksomme didaktiske eller sociale strategier, og at man derfor forskyder fokus i sparringen til, hvordan man kan inddrage disse tilgange i fremtidig undervisning. En medarbejder fra videncenteret beskriver denne del af samarbejdet som vigtig:

*Det er virkelig dér, det rykker. Det er, når man sidder og planlægger undervisningen sammen med lærerne. (...) Dér bliver lærerne uddannede i specialpædagogik. Det handler ikke kun om at få planlagt undervisningen til næste gang, men om, hvilke specialpædagogiske greb man også kan gøre i undervisningen. Dét er kapacitetsopbygning. De lærer om specialpædagogik og om, hvordan de kan møde børn med forskellige behov. (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 4).*

Læreren fortæller ligeledes om et eksempel på sparring fra en videncentermedarbejder, der i en periode var med i idrætsundervisningen. Eksemplet illustrerer, hvordan sparringen også kan udmønte sig i konkrete idéer til anderledes didaktiske greb, som bedre kan formå at fange interessen hos de elever, som ikke deltager aktivt i timerne.

*Jeg kan i hvert fald lade mig inspirere. Vi er jo ikke ens typer, så jeg kan jo ikke undervise på samme måde, som han kunne. Men han viste i hvert fald, hvordan man kunne lave noget undervisning, der kunne gøre idræt interessant. Altså i stedet for, at det var normal idræt, som man måske kender det, så var det bygget op på historier, sådan så man var på skattejagt, og så skulle man gøre et eller andet, så skulle man skynde sig ud og finde en skat ... eller et eller andet, sådan så børnene hele tiden var fanget af historien. Og det fungerede faktisk rigtig fint, synes jeg. (Lærer, Vibeskolen, Nyborg, oktober 2021, s. 3).*

Det timemæssige omfang af et samarbejds- og sparringsforløb varierer betydeligt. Som eksempel på det timemæssige omfang fortæller den udgående medarbejder, at en model fx kan bestå af fire ugentlige timer i fællesskab over en femugersperiode. Dette suppleres typisk med en ugentlig times evaluering, hvor man i fællesskab drøfter de tilgange og organiseringer, som man har arbejdet med i timerne. Nogle forløb er væsentligt længere, og strækker sig over tre måneder til et halvt år. Efter et forløb vil medarbejdere fra videncenter og almenskole typisk holde et opfølgende møde og tage stilling til, om målet med indsatsen er nået, og om lærerne og pædagogerne i klassens team oplever at være i stand til at videreføre arbejdet med tilgangene. Forholdene i en klasse udvikler sig selv-sagt over en sådan periode, og det kan medføre, at nye eller anderledes problemstillinger viser sig. Hvis målene med den oprindelige indstilling til videncenteret er realiseret, må skolen imidlertid lave en ny indstilling i forhold til et nyt forløb, hvis dette vurderes relevant. Denne tilgang er valgt for at undgå, at ressourcerne fastlåses i uforholdsmæssigt lange forløb på enkelte klasser.

Den løbende ad hoc-sammensætning af de udgående medarbejdere fra videncenteret medfører, at de udgående medarbejdere ikke har en fast tilknytning til bestemte skoler, klasser eller afdelinger. Dette kan, ifølge den interviewede videncentermedarbejder, på den ene side betragtes som en svaghed i form af, at man ikke over tid opbygger et indgående indblik i den enkelte skoles kontekst. Strukturen kan imidlertid på den anden side betragtes som en styrke, i og med, at man som udgående medarbejder derigennem bibeholder evnen til at se problemstillinger og praksis udefra. En udgående medarbejder peger fx på:

*Jeg kunne godt forestille mig, at man i højere grad delte os lidt mellem skolerne. Men det er også vigtigt, at man ikke er meget på én skole, for så lige pludselig er man en del af flokken, og så kan man ikke se det udefra (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 3).*

Lederen af et af kommunens to specialtilbud, hvor videncenteret er rodfæstet, vurderer, at de udgående medarbejdere kommer meget langt ind i sagerne på skolerne, og at dette forudsætter den helt rigtige balance mellem at blive betragtet som ekstern, men alligevel en del af samme organisering:

*Vi er jo eksterne og kommer udefra, men samtidig så er vi jo også kommunale kollegaer, hvis man kan kalde det dét. Så vi er jo ikke sådan et konsulentbureau, der kommer udefra, privat firma eller en anden kommune. De lærere og pædagoger, vi har, de er jo funderet på specialskolerne. Nogle af dem, jeg har, har endda været ude på alment skolerne, som jeg selv har været (...) Men vi er legitimeret, og vi har mandat, tror jeg, fordi vi er en del af kommunen. Der er ikke tale om, at der er et symmetrisk forhold mellem mine medarbejdere og de lærere og pædagoger, der er ude på skolerne, men næsten. (Leder af Nyborg Heldagsskole, september 2021, s. 3).*

En relativt ny procedure er, at der skal have været forløb med videncenteret før en eventuel visitation af en elev til et skoletilbud uden for alment skolen. Ifølge den interviewede udgående medarbejder ser dette ud til at medføre, at skolerne retter henvendelse til videncenteret om flere sager, som vedrører enkelte elever. Det er væsentligt at være opmærksom på, om et sådant formelt krav om et forløb vil medføre en u hensigtsmæssig glidning i retning af, at der kommer flere dagsordener ind i samarbejdet mellem skoler og videncenter.

Den interviewede videncentermedarbejder vurderer, at de syv udgående medarbejdere står mål med behovet for sparring og samarbejde hos kommunens alment skoler. Men proceduren om, at man skal have afprøvet egne muligheder, forud for at man henvender sig til videncenteret, medfører indimellem, at der går for lang tid, før et forløb igangsættes. Som den udgående medarbejder siger: "... vi kunne godt tænke os at komme tidligere ind" (Udgående medarbejder, Videncenteret, Nyborg, oktober 2021, s. 2). Denne betragtning deles af den interviewede alment lærer, der som eksempel fremhæver en problemstilling, som endte med, at to elever blev visiteret til et skoletilbud uden for alment skolen.

*Der kunne jeg måske godt have savnet, at der havde været reageret hurtigere på det. At der ikke var så mange ting, der skulle prøves af først. (Lærer, Vibes skolen, Nyborg, oktober 2021, s. 2).*

### **Indsatstrin 3 – Sparring og forløb kombineret med ekstra timer og personaleressourcer**

I nogle tilfælde har problemstillingerne en karakter, som medfører et behov for, at der, sideløbende med sparringen med de udgående videncentermedarbejdere, også tildeles ekstra tilmæssige ressourcer i løsninger. Dette kan fx bestå i, at en AKT-medarbejder er med i klassen i en periode, eller at der tildeles timer til tolærdækning eller holddeling. Det er ikke en forudsætning, at man først har afprøvet de andre trin, da behovet vurderes i forhold til den enkelte sag. En lærer giver følgende eksempel:

*Vi fik en voksen til at være sammen med ham [en elev] ret meget af tiden. Fordi det var en klasse, der havde det ret hårdt. Så ledelsen prioriterede, at der kom en voksen [en pædagog], som kunne sørge for, at der kom ro, ud over at læreren også kunne sørge for undervisningen. (Lærer, Vibes skolen, Nyborg, oktober 2021, s. 1).*

I disse tilfælde inddrages skoleledelsen i drøftelserne. De udgående medarbejdere fra videntcenteret belyser typisk også skolens organisering, herunder på teamets muligheder for samarbejde samt koordinering af timer og tilgange. I sager, hvor samarbejdsmulighederne er vanskeliggjort af fx et højt arbejdspress eller uhensigtsmæssige organiseringer, bliver skolens ledelse involveret i forhold til fordeling af arbejdsopgaver og en eventuel tildeling af supplerende ressourcer til samarbejdet. Erfaringen er, at højt arbejdspress blandt det pædagogiske personale i en periode kan være en væsentlig barriere for løsningen af de udfordringer, der er i en klasse.

### Boks 2.1 Sammenfatning af gode råd og opmærksomhedspunkter

- Blandt de interviewede fremhæves, at en kvalitet ved organiseringen med udgående videntcentermedarbejdere er, at de udgående medarbejdere befinder sig i en position mellem at være eksterne (de er ikke fast tilknyttet skolen, og ser derfor med andre øjne på sagerne) og interne (de er en del af kommunen og har dermed et grundlæggende indblik i rammer og vilkår på alment skolerne).
- De udgående medarbejders uddannelsesmæssige baggrund som lærere og pædagoger fremhæves som positiv, fordi samarbejdet med det pædagogiske personale på alment skolerne kan tage afsæt i samme grundfaglighed, og der tales "samme sprog".
- De interviewede peger på, at det har stor betydning for udbyttet af sparringen, at de udgående medarbejdere i en periode kan være med i klassen og indgå i opgaveløsningen. Dette bidrager til at undgå "missing links", hvor det pædagogiske personale på alment skolerne står tilbage med en stor opgave med at oversætte de gode råd og de specialpædagogiske strategier fra en specialklasseramme til en alment klasseramme, hvor vilkårene er helt anderledes.
- Det kan være en udfordring at finde tilstrækkelig tid til samarbejdet.

### Overordnet beskrivelse og vurdering af centrale temaer i relation til specialpædagogisk sparring ved samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole

Nedenfor beskrives og vurderes Nyborg Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskoler med afsæt i 11 temaer som Jensen et al. (2016) har indkredset som forhold af betydning for, at en praksis kan betegnes som lovende.<sup>1</sup>

Samlet set adresserer Nyborg Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskoler de 11 temaer af betydning for, at en praksis kan betegnes som lovende:

**Tema 1. Teori og viden bag praksis:** Nyborg Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole er baseret

<sup>1</sup> Vi har med afsæt i de 11 temaer foretaget en struktureret indsamling af oplysninger, som kan bidrage til at fremdrage særlige styrker og begrænsninger ved de undersøgte organiseringer. Se evt. yderligere beskrivelse heraf i Bilag 1.

på navngivne teorier og specifikke metoder, og sparringspraksissen er anbefalet/udviklet af eksperter på området samt erfaringer fra egen kommune.

**Tema 2. Virkning af praksis:** De interviewede vurderer, at praksis i høj grad er virkningsfuld i forhold til det pædagogiske personales sparringsbehov. Nyborg Kommunes praksis er evalueret.

**Tema 3. Beskrivelse af praksis:** Nyborg Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole og dertilhørende organisering er i nogen grad beskrevet skriftligt, herunder er organiseringen, målene med den enkelte indsats og målgruppen for praksis klart afgrænset.

**Tema 4. Formål med praksis:** Formål med praksis er i høj grad konkret formuleret skriftligt både på et individuelt og aggregeret niveau. Målene for sparingspraksis er fastsat ud fra det pædagogiske personales behov og er formuleret således, at indfrielse af mål kan måles.

**Tema 5. Overførbare af praksis:** Der er ikke umiddelbart forhold ved praksis, der vanskeliggør, at indsatsen kan overføres til andre skoler og kommuner, men det kræver selvstændigt opbygning af en stab af medarbejdere med de beskrevne kompetencer.

**Tema 6. Vurdering af økonomi forbundet med praksis:** De omtrentlige omkostninger ved praksis er kendt, og er sammenholdt med omkostninger ved lignende tidligere praksisser.

Videncenterets udgående team består af syv medarbejdere, der tilsammen dækker kommunens fire alment skoler

**Tema 7. Faglig refleksion i relation til praksis:** Supervision, sparring, adgang til nyeste fagviden og systematisk refleksion for medarbejdere indgår i høj grad i praksis.

**Tema 8. Relationelt samarbejde i forbindelse med praksis,** herunder tværsektorielt samarbejde og kompetencer er en integreret del af organiseringen.

**Tema 9. Individuel tilrettelæggelse af praksis:** Der er en høj grad af individuel tilrettelæggelse af praksis, som medfører en høj grad af fleksibilitet i forhold til de konkrete sparringsbehov.

**Tema 10. Monitorering af praksis:** Nyborg Kommune monitorerer praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med udgående medarbejdere fra specialskole med faste procedurer for opfølgning på, om målene er nået. Resultaterne af individuelle sparringsforløb sammenholdes.

**Tema 11. Opfølgning på arbejdet med praksis:** For så vidt angår opfølgning, tilpasses praksis til, hvad det pædagogiske personale oplever behov for.

### 3 Case nummer 2: Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere

I Kolding Kommune arbejder man med kapacitetsopbygning på alment skolerne gennem specialpædagogisk sparring, hvor PPR spiller en nøglerolle. I denne case belyses arbejdet i relation til Lyshøjskolen, som er den af kommunens alment skoler, som har deltaget i undersøgelsen.

Sparringsmulighederne for skolens lærere og pædagoger er differentierede, dvs. at sparringen tager afsæt i den konkrete problemstilling, som har givet anledning til, at sagen drøftes, ligesom sparringens form tilpasses det konkrete behov, som det pædagogiske personale har.

Kolding Kommune har over en årrække arbejdet med at udvide kapaciteten af konsultative PPR-medarbejdere, og der er således en række af forskellige faglige sparringsmuligheder inden for PPR. Skolerne har tilknyttet en PPR-psykolog samt PPR-medarbejdere med konsultative opgaver, som fungerer som pædagogiske konsulenter. Konsultativ PPR-sparring iværksættes tidligt i et forløb, hvor det pædagogiske personale i alment klassen oplever behov for sparring.

Kommunen har endvidere sparringsmuligheder gennem både udgående medarbejdere fra specialskole samt konsulenter fra skoleforvaltningen, ligesom Lyshøjskolen råder over en række muligheder via det interne ressourcecenter. Sparring med konsultative PPR-medarbejdere er således én af flere sparringsindsatser, der kan iværksættes på skolen. Andre centrale elementer er:

- Faglig og didaktisk sparring fra skolens ledelse i forhold til arbejdet med de faglige og trivselsmæssige udfordringer, som lærerne og pædagogerne kan have i klasserne.
- Skolelederen kan tildele ekstra ressourcer til holddeling og tolærerordninger m.m.
- Hver skole har et ressourcecenter med et ressourcecenter, hvor lærere og pædagoger kan modtage sparring, særligt i forhold til didaktiske og faglige udfordringer. Adgangen til denne sparring er organiseret forskelligt, dvs. på nogle skoler ad hoc, på andre skoler med afsæt i faglige resultater (hvis en læsetest fx indikerer et behov for særlig støtte, kan der kobles en læsevejleder på).

I denne case vil vi imidlertid primært fokusere på PPR's konsultative sparring.

#### **Kommunal organisering og forudsætninger**

PPR er, ligesom skoleområdet, forankret i kommunens Børne-, Uddannelses- og Arbejdsmarkedsforvaltning. Med afsæt i en strategisk politisk beslutning er den konsultative skolerettede kapacitet i PPR over de seneste år styrket, således at PPR råder over fem pædagogiske konsulenter og 16 PPR- psykologer til kommunens 21 skoler, ni speci-

alcentre og samlet knap 9.000 børn. Hver af de konsultative medarbejdere er fast tilknyttet et antal skoler (tre til seks skoler) med henblik på over tid at opbygge et stort kendskab til lokale forhold.

De konsultative PPR-medarbejdere har typisk en lærer- eller pædagoguddannelse samt en cand.pæd.-uddannelse. Disse medarbejdere har dermed som hovedregel en anden faglig baggrund end de (oftest) psykolog-uddannede PPR-medarbejdere, som især arbejder med udarbejdelse af Pædagogisk Psykologiske Vurderinger (PPV). De konsultative PPR-medarbejdere udfører dermed opgaver, der supplerer de mere klassiske og lovbestemte PPR-opgaver, fx dem, som omhandler udredning.

Nedenfor sætter vi fokus på tre centrale elementer i sparring og samarbejde ved PPR. Det drejer sig om sparring tidligt i forløb, korte og målrettede kompetenceudviklingsforløb samt deltagelse og observation i løsning af opgaver i klassen, jf. nedenstående Figur 3.1

**Figur 3.1** Centrale elementer i forhold til sparring og kapacitetsopbygning ved PPR, Kolding Kommune/Lyshøjskolen



Kilde: VIVE

### **Indsatstrin 1: Lettilgængelig rådgivning tidligt i et forløb**

En central målsætning i organiseringen af sparringen med PPR er, at sparringen skal være lettilgængelig og være en mulighed tidligt i et forløb, hvor det pædagogiske personale oplever behov for sparring. Tidligere arbejdede man i kommunen med en række insatstrin, som skolerne skulle igennem *forud* for en henvendelse til PPR eller øvrige kommunale sparringsmuligheder. Her var erfaringen imidlertid, at der kunne gå for lang tid, før det pædagogiske personale fik sparring. PPR-lederen peger på, at man derfor aktuelt arbejder i en anden retning:



*... vi er faktisk i Kolding ved at prøve at lave den modsatte bevægelse. At vi skal helt ind, lige så snart der er en lærer eller pædagog, der føler sig udfordret – så skal vi ind med noget åben rådgivning og vejledning dér. I stedet for at vi først kommer ind, når barnet faktisk er blevet en sag, hvor de er så pressede ... (PPR-leder, Kolding, september 2021, s. 1).*

Ifølge PPR-lederen har den tidlige involvering af sparringskapaciteten særdeles stor betydning for sagerne, i og med at den bidrager til en bevægelse væk fra at opfatte enkeltbørn som bærere af udfordringerne og væk fra, at sparring fra PPR primært handler om udredning:

*... vi kan se en kæmpe forskel på, hvornår vi bliver inviteret ind, og hvordan vi bliver inviteret ind. Altså, det har flyttet det der med, at vi altid bliver inviteret på et CPR-nummer. Nu kan vi også blive inviteret ind til noget kompetenceudvikling af de voksne, eller klassefællesskabet, eller hvad det nu kan være. (PPR-leder, Kolding, september 2021, s. 2).*

Dette giver ifølge PPR-lederen et langt bedre grundlag for, at de konsultative PPR-medarbejdere kan bidrage til at understøtte det pædagogiske personales arbejde med at tilpasse de pædagogiske miljøer, frem for at sagerne primært drejer sig om udredning af individuelle særlige undervisningsmæssige behov og udarbejdelse af PPV. Som PPR-lederen nævner i det ovenstående citat, kan den konsultative medarbejder fx yde sparring på arbejdet med det samlede klassefællesskab, hvor en elevs deltagelse måske er udfordret og skal hjælpes på vej, eller med kompetenceudvikling af det pædagogiske personale i forhold til konkrete didaktiske tilgange.

Afdelingslederen på skolen bemærker imidlertid også, at der kan være benspænd i forhold til den overordnede bestræbelse på at sætte tidligt ind og at have fokus på sparring af medarbejderne. Særligt kan der være tale om enkeltsager, som udvikler sig hurtigt, og som optager så mange ressourcer, at det kan være vanskeligt at have fokus på det forebyggende arbejde i en periode.

### **Pædagogisk Forum-møde som det konkrete sted for sparring, rådgivning, allokering af ressourcer og beslutninger om videre forløb**

I mange tilfælde etableres sparring og samarbejde med PPR ved et såkaldt Pædagogisk Forum-møde på skolen, hvor et team kan tage en problemstilling op, og hvor skoleledelsen er repræsenteret tillige med PPR, sundhedsplejerske, fremskudt socialrådgiver samt andre relevante parter. I kraft af den løbende dialog med lærere og pædagoger er skoleledelsen, evt. i form af en afdelingsleder, gennemgående en vigtig part i drøftelserne om den konkrete udformning af sparring på en problemstilling via den konsultative medarbejder. Ledelsen bidrager også til beslutning om, hvorvidt det er enkelte medarbejdere eller et helt team som skal modtage sparring, og om eventuel timeallokering til dette.

PPR-lederen fortæller om eksempler på sager, hvor de konsultative medarbejdere typisk involveres på dette indsatsstrin:

*... vi oplever det rigtig tit ude i indskolingen, i forhold til børn med udadreagerende adfærd. At det er dér, hvor lærerne kalder på hjælp. Det er, hvis de har nogle børn, der bare går fra undervisningen eller nægter at deltage i undervisningen, eller (...) er grove verbalt eller fysisk over for klassekammerater og også over for lærerne. Det er rigtig meget dér, energien den bliver brugt. (PPR-leder, Kolding, september 2021, s. 5).*

Den konsultative PPR-medarbejder, som er tilknyttet Lyshøjskolen, forklarer, at sparringen fx kan dreje sig om forskellige tilgange til at arbejde med konflikter og udadreagerende adfærd. Et bærende princip er, at det så vidt muligt er lærerne og pædagogerne, som står med klassen, og som bringer problemstillingen op, der skal klædes bedre på til at udføre den konkrete opgave i den pågældende klasse, frem for at det er en udefrakommende person, der træder til og løser opgaven. Tidligere havde mange af kommunens skoler en forholdsvis omfattende AKT-funktion (Adfærd, Kontakt og Trivsel) med en særlig stab af AKT-medarbejdere og AKT-lokale, hvor lærere havde mulighed for at sende eleverne hen, hvis der fx opstod konflikter. Formålet med i stedet at forsøge at opbygge kapaciteten hos medarbejderne til selv at arbejde med fx konfliktløsningen er at understøtte, at det pædagogiske personale kan trække på en styrket relation til eleverne og anvende kendskabet til virksomme tilgange til konflikthåndtering i det videre arbejde i klassen. En PPR-medarbejder forklarer:

*... det der med, at man selv føler sig rustet til at tage konflikterne eller tage imod den her invitation, børnene kommer med, noget adfærd, som man ikke umiddelbart forstår, i stedet for at udlicitere det. For det, der nogle gange sker, det er, at de [eleverne] får en utroligt god og stærk relation til den, der hjælper dem ude på gangen, men det hjælper ikke, når de kommer tilbage i klassen. Så har man ikke fået en erfaring, og man har som lærer ikke opbygget kapacitet til at tro på, at "det kan jeg selv håndtere" (...). Der kan komme sådan en hjælpeløshed ind eller en tænkning ind omkring, at jeg er nødt til at få nogle til det for mig. (Konsultativ PPR-medarbejder, Kolding, september 2021, s. 3).*

På trin 1 bidrager de konsultative PPR-medarbejdere ofte med sparring til lærere og pædagoger i deres teams. Det kan være i forbindelse med konkrete sager, som fx hvordan de skal håndtere et forældremøde, eller i form af en supervisionsrække over tid, hvis der skal arbejdes med klasses dynamikken, eller for at følge en indsats for et enkelt barn. Ud over den planlagte sparring afsætter PPR-konsulenterne tid til hurtig og uformel sparring med det pædagogiske personale ved at være tilgængelig i personalerummet enten med faste træffetider eller i forbindelse med planlagte møder på skolen. Den konsultative PPR-medarbejder understreger, at disse uformelle og mere hverdagsprægede snakke især bidrager til at opbygge gode relationer mellem det pædagogiske personale og den konsultative medarbejder samt bidrager til, at den konsultative medarbejder får øget indsigt i hverdag og vilkår på skolen (Konsultativ PPR-medarbejder, Kolding, september 2021).

Den interviewede lærer peger på, at den lave tærskel og uformelle ramme omkring sparringen også har den kvalitet, at man som pædagogisk personale både kan finpudse sine egne didaktiske og pædagogiske strategier samt få input til andre mulige veje, samt at

sparringen nogle gange også blot skal bidrage til, at man som medarbejder oplever en faglig sikkerhed ved den retning, man har valgt at arbejde i.

*Jamen, jeg har en pige i min klasse, som jeg kunne gå og være bekymret for. "Hvor bekymret skal jeg være, hvad tænker du om det her?", altså: "Er jeg på rette vej, når jeg gør sådan og sådan? Eller er der noget, jeg skal have vinklet til?" Altså sådan hurtig, uformel snak, som ikke kræver en masse forældresamtalke og en masse formaliteter, men hvor det egentlig bare er en lidt uformel snak omkring et unavngivet barn. Men hvor jeg ligesom kan få den der fornemmelse af, om jeg er på rette vej, er der noget jeg lige skal justere. "Er du også helt vildt bekymret, når jeg siger det her? Godt, så skal vi vist videre i teksten, ikke?" (Lærer, Lyshøjskolen, Kolding, september 2021, s. 2).*

Læreren peger også på, at den faste tilknytning af en eller nogle få bestemte konsultative PPR-medarbejdere er en stor kvalitet ved organiseringen. Dels bidrager dette træk ved organiseringen til, at der er et fælles kendskab til de konkrete børn, så man ikke hver gang skal starte helt fra nul med at forklare en problemstilling, og dels medfører det, at PPR-medarbejderen har et indgående kendskab til skolens pædagogik og traditioner:

*Det gør i hvert fald, at ofte så behøver jeg ikke at introducere så meget. At, du ved, jeg kommer ned og siger: "Prøv lige at høre, jeg har simpelthen lige brug for at vi lige får vendt Mikkel igen". Så ved vi godt, hvem vi snakker om. Selvom det er et stort sted, så har de ret god fornemmelse af tingene. Og ved godt, "Nå, jamen, han går i 2.B" osv. Så ret hurtigt får de tunet sig ind på, hvad det er for en problematik. Og de kender jo også måden, vi arbejder på. Både rigtig mange af os som enkeltpersoner, fordi de jo så har besøgt klassen eller noget, men også som sted, som hele, altså vores fælles tanker omkring pædagogik. Men det synes jeg, der er noget rart i. (Lærer, Lyshøjskolen, Kolding, september 2021, s. 4).*

Afdelingslederen fortæller, at det ikke altid er nødvendigt at involvere ledelsen og Pædagogisk Forum for at få sparring, og at dette er et vigtigt forhold, om end det også fordrer en balancegang:

*Vi er også glade for, at vores teams selv benytter sig af at tage fat i de personer, de synes, der er god hjælp i. Så der er hele tiden en god balance i, at det ikke skal være så topstyret, at medarbejderne altid skal igennem mig, hvis de skal have en henvendelse til PPR – det bliver rigtigt. Men det er selvfølgelig en balance i, hvornår det giver mening, at vi bruger de her ressourcepersoner. (Afdelingsleder, Lyshøjskolen, Kolding, august 2021, s. 12).*

## **Indsatstrin 2 – Korte kompetenceudviklingsforløb**

Skolens Pædagogisk Forum kan træffe beslutning om andet og mere end her-og-nu-sparring, hvis der er behov for det. Det kan fx dreje sig om, at flere parter iværksætter indsatser på samme tid. Kommunens PPR-leder giver følgende eksempel:

*... rigtig mange af de opgaver, vi har, der er der jo tit både noget, der skal gøres noget hjemme i familien, og så er der noget, der skal gøres i forhold til barnet, og der er også noget, der skal gøres i forhold til klasserummet. Så sidder man jo og drøfter "Nå, men hvordan løser vi så den her opgave sammen?" Så er der gerne en fremskudt medarbejder, en socialrådgiver, der går hjem og laver noget sammen med en mor og far, eller prøver at understøtte det hjemme i hjemmet, som vi sætter i gang i skolen (...) [og] den pædagogiske konsulent fra PPR, der gør noget andet. Det kunne typisk være (...) noget kompetenceudvikling for teamet. (PPR-leder, Kolding, september 2021, s. 6).*

Som det fremgår af citatet, kan PPR-medarbejderne gennemføre et kort forløb med målrettet kompetenceudvikling for en gruppe af medarbejdere. Emnerne kan fx være konflikthåndtering, arbejdet med særligt sårbare elever, didaktiske strategier i forhold til to-lærer-/pædagogarbejde eller holddeling, som kan tilgodese elevernes behov for støtte.

En begrænsende ressource kan være at finde tiden til, at hele teamet kan deltage i et forløb. Ofte vil det derfor være en mindre del af teamet, fx klasselæreren og en yderligere medarbejder med mange timer i klassen, som deltager, og som derefter har til opgave at videreformidle læringen til kolleger. Denne videreformidling kan blive udfordret af, at medarbejderne ofte selv skal finde tid til at mødes inden for de rammer, hvor de også skal forberede undervisning m.m. Det er væsentligt at være opmærksom på dette træk, da det netop er en af den type udfordringer, som forfatterne til rapporten *Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion* peger på som en risiko for "missing link" med tab af vigtig viden til følge (Hansen et al. 2020, 31).

PPR varetager, ud over de mere ad hoc-baserede forløb, også sparring i forhold til kommunale indsætter på tværs af almenskolerne. Eksempelvis har en række medarbejdere på hver skole i Kolding Kommune deltaget i et kompetenceudviklingsforløb om skilsmisse og om arbejdet med børn og forældre i sådanne situationer. Her organiserer PPR-medarbejderne fortsat sparring og erfaringsdeling:

*Der er vores PPR-sparring på. Nogle gange om året indkalder vi skilsmisse-gruppemøderne, og så får de sparring fra PPR og nogle snakke med de andre i netværket om, hvordan det går, og hvordan vi arbejder med det (Afdelingsleder, Lyshøjskolen, Kolding, august 2021, s. 9).*

Desuden forholder skolens ledelse sig løbende til, hvordan der gennem sammensætning af teams og tildeling af supplerende ressourcer til to-lærer-/pædagogordning kan opbygges kapacitet. Dette koordineres typisk med øvrige indsætter, som der træffes beslutning om på Pædagogisk Forum-møderne (afdelingsleder, Lyshøjskolen i Kolding, august 2021). Endelig kan man på møderne koordinere med indsætter med skolens ressource-team. Et interessant træk er, at den gennemgående drejning i retning af sparring også gælder for skolens ressourcecenter. En lærer, som er fast tilknyttet ressourcecenteret fortæller, at de "... arbejder henimod at lave mere sparring og mindre intervention (...) Så vi arbejder hen imod i højere grad at arbejde med teams og i mindre grad at arbejde med børnene..." (Lærer i ressourcecenteret, Lyshøjskolen, Kolding, september 2021, s. 7). Denne drejning af arbejdet er fagligt begrundet, men har også til formål at udnytte de

knappe tidsmæssige ressourcer bedst muligt, idet enkeltsager, hvor man går tæt på over en længere periode, lægger beslag på betydelige timemæssige ressourcer.

### **Indsatstrin 3: Observation og konkret deltagelse i klassen i form af fx forløb**

Har udfordringerne en karakter, hvor det vurderes, at der er behov for en indsats, hvor den konsultative PPR-medarbejder går med i klassen og bidager i arbejdet med eleverne, kan der også træffes beslutning om dette på skolens Pædagogisk Forum-møde. PPR-lederen forklarer:

*De ville typisk tage ud og starte med at observere i klassen (...) Så ud fra de der observationer, så tager man typisk en drøftelse igen med teamet om "Jamen, hvad er det så vi har fået øje på?". Og så snakker man igen om, "Jamen, hvad sætter vi så i værk?". Og så går vi så ind og vurderer, (...) skal vi lave børneinterview med hele klassen for at finde ud af ... altså hvis det er ét barn, så kunne det også være diamantforløb, vi valgte at lave i klassen, som kunne være en indsats over en otte-ni gange, hvor man arbejder med at håndtere følelser med hele klassen. (PPR-leder, Kolding, september 2021, s. 8).*

Andre eksempler på samarbejde er et forløb med henblik på at arbejde med børnenes måde at håndtere følelser på (fx gennem vredeshåndtering), som i ovenstående eksempel kunne gå på at arbejde med børnegruppens relationer og gruppedannelser eller arbejde med det pædagogiske personales konkrete tilgange til børnegruppen.

PPR-lederen peger på, at et aktuelt udviklingspunkt i forhold til dette arbejde både er at videreudvikle systematik i indsatser (altså: Hvilke udfordringer kalder på hvilke løsninger?) og systematisk opfølgning (dvs. efter en tid vende tilbage til teamet og høre, hvordan det er gået, og om indsatsen også på længere sigt har ledt til gode forandringer). Sidstnævnte element er der ikke på nuværende tidspunkt udarbejdet en fast plan for, og derfor bliver det i højere grad personbåret, dvs. afhængigt af, om den enkelte PPR-medarbejder har fokus på dette i det videre arbejde med skolens medarbejdere.

På trin tre vil sparring og samarbejde med den konsultative PPR-medarbejder kunne suppleres med skoleinterne indsatser, fx at skolelederen tildeler supplerende ressourcer til tolærertimer eller holddeling, eller at en medarbejder fra skolens ressourcecenter tilknyttes klassen i en periode. Skolen råder over ti medarbejdere i ressourcecenteret, alle med forskellig faglig profil og tilsammen omkring 70 ugentlige timer, så der er tale om en forholdsvis omfattende ressource, som løbende bringes i spil. Ressourcepersonernes timer er imidlertid naturligvis en begrænset ressource, og også her kan det være tilfældet, at enkeltsager i en periode lægger beslag på en stor del af timerne:

*Hvis vi har 70 timer om ugen i vores ressourcecenter, og der er to elever, der kræver fuld mandsopdækning om ugen, så kan du godt se, at så er der ikke meget tilbage til alle de andre. Det er der, jeg også kigger lidt ind i fremtiden. Jeg er helt med på præmissen om, at vi skal rumme, og det gør vi jo herude. Vi har ikke mange, vi visiterer videre. Men problemet bliver ressourceopspørgsmålet i, hvordan vi så arbejder med de elever, der har det svært med at være i en klassesammenhæng med 28 andre elever, og som har en adfærd, der forstyrrer rigtig meget. (Afdelingsleder, Lyshøjskolen, Kolding, august 2021, s. 7).*

Endelig er det en væsentlig pointe, at uanset hvor specialiseret sparring det pædagogiske personale modtager, så vil der være grænser for, hvilke behov det er muligt at imødekomme inden for skolens rammer.

*Selvom vi trækker nok så meget sparring og rådgivning, er det ikke altid, situationen ændrer sig. (...) Jeg har erfaringer med (...) udskolingselever, hvor de ikke har været i skole i tre år, og ligegyldigt hvad vi sætter i gang, psykiatrien eller VISO, får vi ikke de børn i skole, og det er frustrerende. Det vil sige, at der ikke er nogen mirakelmidler ... (Afdelingsleder, Lyshøjskolen, Kolding, august 2021, s. 14-15).*

Som afdelingslederen peger på i ovenstående citrat, så kan man komme langt med sparring – men der er selvsagt også grænser for, hvor specialiserede indsatser og organiseringer man kan arbejde med inden for almen skolens rammer. Der vil være nogle problemstillinger, som har en beskaffenhed, hvor det af forskellige grunde ikke kan lade sig gøre at tilpasse rammer og organiseringer, fx i forhold til elever med svære handicap og gennemgribende udviklingsforstyrrelser.

### **Boks 3.1 Sammenfatning af gode råd og opmærksomhedspunkter**

- Tidlig indsats og lavtærskel-indsats fremhæves af de interviewede som centralt – det er vigtigt at gribe udfordringer tidligt, og før de problemstillinger, som det pædagogiske personale bringer op, udvikler sig yderligere i negativ retning.
- Systematik og opfølgning identificeres endvidere som vigtigt, og som et vedblivende udviklingspunkt.
- Blandt de interviewede fremhæves det som en kvalitet ved organiseringen, at en eller nogle få bestemte PPR-medarbejdere er fast tilknyttet en bestemt skole. Det bidrager til, at der opbygges et fælles kendskab til både børn og skolens pædagogik og organisering.
- En begrænsende ressource kan være at finde ressourcer i skolens budget til, at en større gruppe af lærere og pædagoger, fx et helt team, kan følge et kompetenceudviklingsforløb eller modtage sparring. Af tidsmæssige hensyn kan det blive en mindre gruppe, som herefter skal videreformidle læringen.
- En udfordring i forhold til bestræbelsen på at sætte ind tidligt med sparring kan være enkeltsager, som indimellem kan optage betydelige ressourcer og megen tid og flytte fokus væk fra det kapacitetsopbyggende og forebyggende arbejde i en periode.

## **Overordnet beskrivelse og vurdering af centrale temaer i relation til specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere**

Nedenfor beskrives og vurderes Kolding Kommunes praksis med sparring gennem PPR med afsæt i 11 temaer, som Jensen et al. (2016) har indkredset som forhold af betydning for, at en praksis kan betegnes som lovende.<sup>2</sup>

**Tema 1. Teori og viden bag praksis:** Kolding Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere er ikke baseret på navngivne teorier, specifikke metoder m.m.

**Tema 2. Virkning af praksis:** De interviewede vurderer, at praksis er virkningsfuld i forhold til det pædagogiske personales sparringsbehov. Der er ikke foretaget en formel evaluering af praksis

**Tema 3. Beskrivelse af praksis:** Kolding Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere er i nogen grad beskrevet skriftligt, og der er et klart formuleret formål.

**Tema 4. Formål med praksis:** Formål med praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med konsultative PPR-medarbejdere er i høj grad klart formuleret. Mål for de individuelle sparringsforløb er i mindre grad ekspliciteret skriftligt.

**Tema 5. Overførbare af praksis:** Der er ikke umiddelbart forhold ved praksis, der vanskeliggør overførbare til andre skoler og kommuner, men det kræver selvsagt opbygning af en stab af medarbejdere med de beskrevne kompetencer.

**Tema 6. Vurdering af økonomi forbundet med praksis:** De omtrentlige omkostninger ved praksis er kendt og vurderes af de interviewede at stå mål med resultaterne.

PPR råder over fem pædagogiske konsulenter og 16 PPR- psykologer til kommunens 21 skoler, 9 specialcentre og samlet knap 9.000 børn

**Tema 7. Faglig refleksion i relation til praksis:** Organisering af faglig refleksion samt anvendelse af nyeste faglige viden indgår i praksis, der i nogen grad indeholder retningslinjer herom, om end der ikke samles systematisk op på dette punkt.

**Tema 8. Relationelt samarbejde i forbindelse med praksis,** herunder tværsektorielt samarbejde og kompetencer, er en integreret del af organiseringen.

**Tema 9. Individuel tilrettelæggelse af praksis:** Der er en relativt høj grad af individuel tilrettelæggelse af praksis, som medfører en høj grad af fleksibilitet i forhold til de konkrete sparringsbehov.

**Tema 10. Monitorering af praksis:** Praksis monitoreres ikke, og der er ikke faste procedurer for opfølgning på, om målene er nået.

**Tema 11. Opfølgning på arbejdet med praksis:** For så vidt angår opfølgning, tilpasses praksis så vidt muligt, hvis det pædagogiske personale oplever behov herfor.

---

<sup>2</sup> Vi har med afsæt i de 11 temaer foretaget en struktureret indsamling af oplysninger, som kan bidrage til at fremdrage særlige styrker og begrænsninger ved de undersøgte organiseringer. Se evt. yderligere beskrivelse heraf i Bilag 1.

## 4 Case nummer 3: Specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med skoleinternt/kommunalt ressourcesteam

I Rødovre Kommune er det en central del af strategien på skoleområdet at styrke almenskolernes arbejde med at tilpasse læringsmiljøet til de særlige undervisningsmæssige behov hos en bredere elevgruppe for herigennem at skabe et læringsmiljø for alle. Et vigtigt element i dette arbejde er etablering af et pædagogisk indsatsteam (PIT) på skolerne med en række PIT-medarbejdere og en koordinator, som kan yde sparring, og som deltager i udviklingen af skoleinterne indsatser.

På Islev Skole, som har deltaget i denne undersøgelse, kan PIT-teamet således både yde sparring og indgå i konkrete opgaver i samarbejde med det pædagogiske personale. PIT-medarbejderne er desuden del af et tværgående fagligt netværk med PIT-medarbejdere på kommunens øvrige skoler, og organiseringen har dermed både en skoleintern og en kommunal forankring. Et centralt formål med PIT-teamets tilstedeværelse på skolen er, at der kan iværksættes sparring og samarbejde om problemstillingerne, før de eventuelt udvikler sig yderligere i negativ retning, og at man dermed kan sætte ind med en række af forebyggende, foregribende og indgribende indsatser, som tilsammen skal bidrage til at udvikle læringsmiljøet for alle elever og dermed forebygge, at en del af behovet for skoletilbud uden for almenskolen opstår.

Foruden sparring og samarbejde i PIT-regi er andre centrale elementer i udviklingen af læringsmiljøet på Islev skole, blandt andet:

- Teamet af lærere og pædagoger sparrer løbende med hinanden om tilrettelæggelse af undervisningen og træffer her beslutninger om tilpasninger af struktur, faglig differentiering, sociale indsatser osv.
- Skoleledelsen er med på alle møder, hvor der drøftes udfordringer, og sikrer herigennem en systematik og en prioritering af ressourcerne.
- Skolen har et ressourcecenter med forskellige muligheder for sparring fra faglige vejledere. Disse tænkes også ofte ind i indsatser i regi af PIT, hvis udfordringerne fx både har faglige og sociale dimensioner.
- Skolen råder over forskellige typer af tilbud om samtaler og gruppeforløb, blandt andet i form af en skilsmissegruppe og en såkaldt "skole-fe" med et samtaletilbud til eleverne.
- Andre brede indsatser med et trivselsfremmende og forebyggende sigte er bl.a. venskabsklasser og trivselsdage.

### **Kommunal organisering og forudsætninger**

Baggrunden for etableringen af de pædagogiske indsatsteams (PIT) på skolerne er en politisk beslutning om at styrke mulighederne for sparring og samarbejde for det pædagogiske personale på almenskolerne med henblik på at understøtte et inkluderende læringsmiljø. Jf. den kommunale faglige strategi arbejder man på hele skoleområdet med fem niveauer af indsatser:



- Niveau 1-3 består af forebyggende, foregribende og indgribende indsatser, som organiseres på alment skolerne og understøttes af PIT.
- Niveau 4 består af visitation til et specialtilbud på et af kommunens to specialpædagogiske centre.
- Niveau 5 er visitation til mere specialiserede tilbud uden for kommunens egen specialkapacitet.

Kommunen har seks almene folkeskoler, herunder et specialcenter fordelt på to matrikler. Derudover er der en specialskole, som betegnes som en folkeskole, og et ungecenter med ungdomsskole, heltidsundervisning og 10. klasse. I kommunen er der samlet omkring 4.200 elever.

PIT-teamet på Islev skole består af ca. 6,5 lærerårsværk og 1,16 pædagogårsværk med kompetencer og erfaring inden for AKT, SSP, inklusion og specialpædagogik, ligesom den lokale PPR-psykolog er tilknyttet teamet. Ved visse møder kan der derudover ad hoc indkaldes sundhedsplejerske, ergo- og fysioterapeut, socialrådgiver og flere andre resourcepersoner, hvilket især er tilfældet i forhold til mere komplekse sager med behov for en bredere og koordineret indsats. Nogle af medarbejderne i skolens PIT har udelukkende opgaver med sparring og samarbejde, mens andre også varetager undervisningsopgaver sideløbende. PIT-organiseringen er dels finansieret af den enkelte skole og dels fra centralt hold og betragtes som en fleksibel ressource, som den enkelte skole kan udmønte i forhold til lokale behov. Derfor er der også mellem skolerne forskelle i forhold til, i hvilket omfang PIT og skolens resourcecenter eller PPR tænkes sammen. Skolelederne har løbende drøftelser med skoleforvaltningen i forhold til prioritering af ressourcen og er forpligtede til at organisere rammerne på en måde, så almenmedarbejderne ved behov har lavtærskeladgang til sparring.

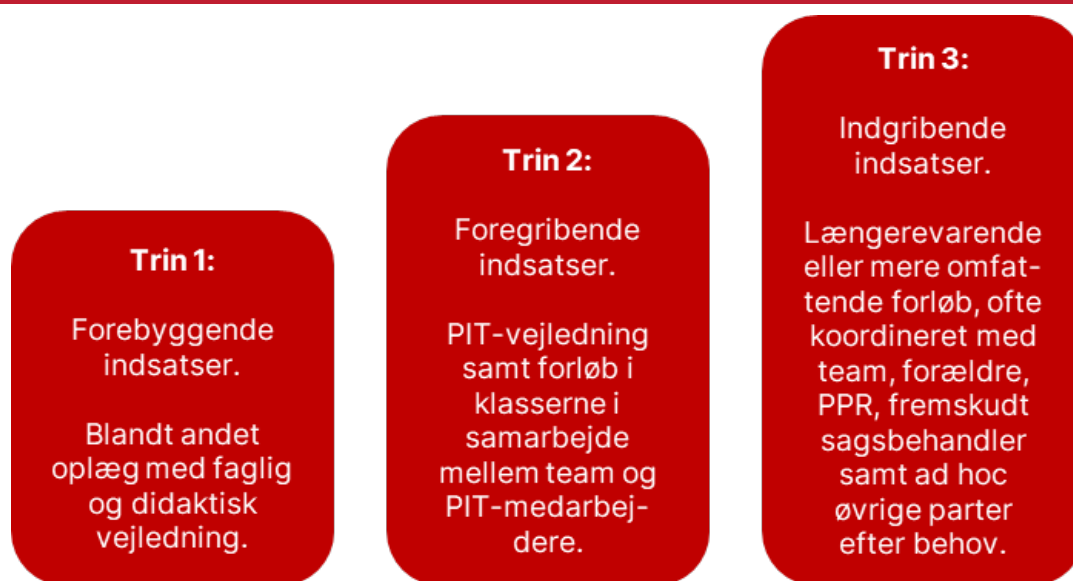
Et lokalt PIT-koordineringsteam prioriterer, hvilke sager teamet går ind i og hvordan, samt tager stilling til, om der eventuelt er behov for tildeling af supplerende ressourcer såsom timer til tolærerordning eller holddeling. Derfor deltager skolelederen, en repræsentant fra skolens ledelse, PPR-medarbejderen og en koordinerende PIT-medarbejder i koordineringsteamet. I kraft af indblik i de løbende sager, som drøftes med koordineringsteamet, får teamet også et grundlag for at vurdere behovet for eventuelle bredere forebyggende indsatser. Koordinatoren af PIT-teamet på Islev Skole peger på, at en af de særlige kvaliteter ved at arbejde med PIT-konstruktionen netop består i, at organisationen godt nok er rodfæstet på de enkelte skoler, men at alle skolernes PIT-teams samtidig indgår i et fælles kommunalt netværk.

*... jeg er en del af "Læringsfællesskaber for alle" (navnet på netværket) i kommunen, hvor vi mødes med PIT-medarbejdere fra alle skolerne. Og det er også i det netværk, eller hvad man skal kalde det, der er ligesom, at vores beskrivelse af PIT er udviklet, eller sådan. Og så er der selvfølgelig – kan man lave lokale fortolkninger, og der er meget råderum inden for det ... (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, september 2021, s. 8).*

Denne konstruktion medfører, at der er et rum til fælles udviklingsdrøftelser, erfaringsdeling og beskrivelser af indsatser, samtidig med at de enkelte PIT-medarbejdere er rodfæstede på de enkelte skoler og herigennem har et indgående kendskab til lokale forhold og vilkår.

Nedenfor sætter vi fokus på tre centrale elementer i forhold til sparring og kapacitetsopbygning ved skoleinternt/kommunalt ressource team (PIT), Rødovre Kommune / Islev Skole. Det drejer sig om forebyggende indsatser, foregribende indsatser og indgribende indsatser, jf. Figur 4.1.

**Figur 4.1** Centrale elementer i forhold til sparring og kapacitetsopbygning ved skoleinternt/kommunalt ressource team (PIT), Rødovre Kommune / Islev Skole



Kilde: VIVE

Nedenfor følger en analyse af de forskellige indsatsstrin. Som figuren viser, kan inddragelse af PIT være mere eller mindre omfattende, alt efter hvilken sparring eller indsats det pædagogiske personale efterspørger samt hvad sagerne drejer sig om.

#### **Indsatsstrin 1: Forebyggende indsatser**

Som en vigtig del af arbejdet med at tilpasse læringsmiljøet til alle elever søger PIT-teamet at bidrage til at forebygge, at der opstår udfordringer og mistrivsel, samt at sager gribes så tidligt, at de ikke udvikler sig i negativ retning.

De forebyggende indsatser er bl.a. korte kompetenceudviklingsforløb og faglige oplæg for det pædagogiske personale. Disse oplæg og forløb kan placeres på lærermøder eller teammøder, eller de kan målrettes en mindre gruppe af medarbejdere, som arbejder med klasser, hvor en bestemt viden og introduktion til nogle bestemte faglige tilgange til praksis er særligt relevant. En PIT-kordinator giver følgende eksempel:

*... det kan være alt muligt vi kan have med på de der lærermøder, afhængigt af hvad der rører sig lige nu (...) På onsdag har vi fx et oplæg om autismespektrumdiagnosen med greb ned i praksis, hvor vi særligt har indkaldt lærere, der er på trin og teams, hvor det er megarelevant ... (PIT-koordinator, Islev skole, Rødovre, oktober 2021, s. 8).*

Ifølge skolelederen er denne type af oplæg en vigtig del af kapacitetsopbygningen på skolen, hvor medarbejderne over tid får bedre forudsætninger for at arbejde med en mere sammensat gruppe af elever.

Forebyggende indsatser kan også fokusere på overgange i børnenes skolegang, hvor der erfaringsmæssigt er et behov for tæt samarbejde og overlevering. Dette gælder fx overgangen fra ét medarbejderteam til et andet ved bestemte klassetrin. På Islev Skole gælder dette særligt ved overgangen fra børnehaveklasselederne, som er pædagoger, til lærerne i 1. klasse og ligeledes ved overgangen fra indskoling til udskoling, hvor der er et skift fra et medarbejderteam til et andet. En PIT-koordinator beskriver:

*... der var en kæmpe udfordring med den måde, det foregik på. Det var ligesom op til de enkelte klasser og lærere at få struktureret det. Det kan godt være, at der blev sat nogle lærermøder af til det. Men det var ligesom ikke i et struktureret system, så der var rigtig mange børn, der faldt ned mellem nogle stole. Og (...) der var rigtig meget viden, der gik tabt i forhold til de børn [hvor der er særlige indsatser], men også den måde, en klasse har fungeret på. Hvad har fungeret rigtig godt forsvinder ligesom. (...) Så det er noget, som PIT simpelt hen strukturerer og styrer og har sådan en spørgsmålsguide til at sikre, at de børn [hvor der er særlige indsatser] (...) får særlige møder, særlig overlevering. Så der er en helt struktureret overlevering der. (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021, s. 7).*

Den strukturerede spørgeguide og det særlige fokus på overgangen skal dermed bidrage til at forebygge, at vigtig viden om virksomme indsatser og støttesystemer går tabt, samt generelt understøtte en sammenhængende overgang for alle eleverne.

## **Indsatstrin 2: Foregribende indsatser**

Hvor de forebyggende tiltag skal sætte ind, før der opstår udfordringer, er de foregribende indsatser målrettet de situationer, hvor der er begyndende problemstillinger, fx i forhold til mistriksel, mobning, forstyrrelser af læringsmiljøet eller elever, som ikke får et fornødent udbytte af den aktuelle undervisningsorganisering. De foregribende indsatser kan dermed både være målrettet enkeltelever, grupper af elever i en klasse samt hele klasser og vil ligeledes i mange tilfælde inddrage forældregrupperne. Omfangsmæssigt spænder de foregribende indsatser fra, at et team modtager sparring i forhold til mulige tilpasninger af læringsmiljøet eller sociale indsatser målrettet klassen, til mere omfattende samarbejder med PIT-teamet, hvor en medarbejder går med i en klasse i en periode.

I mange tilfælde er det konkrete resultat af en henvendelse et møde med sparring og vejledning i forhold til en problemstilling:

*Det kan være, at man kommer i det, der hos os hedder noget PIT-vejledning, hvor man faktisk bare får et rum på en halvanden time cirka, hvor der er én, der er vejleder, og et reflekterende team. Hvor man ligesom går lidt i dybden med problematikken, og man får stillet nogle nysgerrige og cirkulære og reflektsve spørgsmål ind i problematikken. Og måske er det egentlig nok. (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, september 2021, s. 4).*

En lærer forklarer, at sparring mellem teamet af lærere og pædagoger og PIT-teamet kan variere i form og omfang alt efter sagen, men at der er tale om en forholdsvis lavtærskel adgang til løbende drøftelser i forhold til de forskellige indsatser, man som lærer igangsætter og arbejder med i klasserne:

*Det er nærmest en ugentlig ting, at man sparrer omkring indsatser ... Den første sparring vi laver, er vidensdeling, hvor man kommer med noget, man synes, er besværligt, noget man går og grubler lidt over, og så er der noget erfaringsmæssigt, hvor der er nogle, der har været i en lignede situation, som har nogle konkrete værktøjer til, hvordan man kan løse den situation. Men det kan lige så meget være at få andres øjne på situationen, som jeg synes, virker rigtig godt. (Lærer, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021, s. 1).*

Læreren peger på, at der gennemgående er god adgang til sparring og indsatser, men at der også indimellem er sparringssamtaler om sager, hvor der kunne være behov for en tættere og mere detaljeret omsætning til konkrete handlinger i fællesskab med PIT:

*Man kan godt gå ud fra det med en frustration om, at det igen var en samtale uden handling ... Der er rigtig meget "Hvorfor", men den der "Hvordan" kan man godt gå ud med ... (Lærer, Islev Skole i Rødovre, oktober 2021, s. 1).*

Her er det således en væsentlig erfaring, at udbyttet er størst der, hvor sparringssamtalen munder ud i drøftelser af konkrete handlinger, som teamet af pædagogisk personale kan iværksætte.

Ofte drøftes vanskelige sager over flere gange, hvor man over en periode samarbejder om og følger op på, om de iværksatte tiltag ser ud til at løse de udfordringer, som gav anledning til, at teamet henvendte sig. Det kan fx være tilfældet ved udfordringer, som handler om nogle vanskelige sociale processer, som nogle elever reagerer på med uro og utryghed, og hvor indsatsen kræver et længerevarende samarbejde og fortløbende drøftelser af tiltag:

*Vi havde en situation med en gruppe, der havde meget svært ved skolegangen. Det var deres sprog og deres voldelige adfærd over for hinanden. Vi havde en hypotese om, at der var nogle sociale hierarkier, som ikke var på plads, efter at der var lukket ned [i forbindelse med covid-19], og vi var kommet tilbage på skolen, så der var ligesom en kamp om hierarkiet og en utryghed. Det ville vi gerne arbejde med i samarbejde med PIT. (Lærer, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021, s. 1).*

Sagerne kan også have en karakter, hvor der i en periode er behov for supplerende time-mæssige ressourcer, fx til tolærerordninger eller holddeling af en klasse. Disse kan tildeles ad hoc i forhold til, hvor udfordringerne opstår, og supplere de timer, som teamet af lærere og pædagoger omkring klassen har til rådighed.

*Jeg har fx lige haft et seksugersforløb med to drenge (...) Så det er på en eller anden måde en tolærerordning (...) Det er ligesom en udfordring, vi har, som ikke kan lykkes – og så sætter vi en indsats ind ... (Lærer, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021, s. 1).*

I dette tilfælde består en del af indsatsen i, at de kendte medarbejdere i teamet omkring eleverne tildeles anderledes rammer. I andre sager er det PIT-medarbejderne, som går ind i sagerne, og som i en periode observerer eller direkte involverer sig i arbejdet sammen med teamet. I disse sager tilknyttes en bestemt PIT-medarbejder som tovholder på sagen. Denne PIT-tovholder er dermed også den, som efter nærmere aftaler kan være med i en klasse i nogle timer og kan bidrage til at afprøve nogle af de tiltag, man sammen er blevet enige om. Sammen med denne tovholder arbejdes der typisk i en cirkulær bevægelse med afprøvning og eventuel tilpasning af, hvilke tiltag der er behov for. PIT-koordinatoren beskriver det således:

*Og man laver denne her lille handleplan med små beskrivelser ned i praksis, som skal prøves af. Og så mødes man løbende og har sådan et loop, kan man sige, ikke? Vi prøver meget at tænke det i sådan nogle loops, hvor man prøver lidt af (...) og så tilbage og evaluere, måske nogle småjusteringer og sådan noget. (...) Vi taler typisk om de her otte-ti uger, der skal prøves noget af, før man kan være sikker på, at der er en eller anden permanent forandring. (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, september 2021, s. 5).*

PPR-medarbejderen, som på Islev Skole ligeledes sidder med i PIT-udvalget og deltager i sparringsmøderne, kan også i en periode tilknyttes en klasse for at arbejde sammen med teamet om en problemstilling:

*Vi har haft en proces omkring lidt en mobbeproblematik, hvor vores PPR-psykolog så har været nede og prøve at lave et stykke arbejde og få inddraget lærerne i det. Så de kan se, hvad kan man gøre, hvordan kan man styrke fællesskabet og sådan noget for at komme en mobbeproblematik til livs. (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021 s. 4).*

Den overordnede faglige tilgang til problemstillinger vedrørende mobning og mistrivsel er, at disse problematikker vedrører de sociale relationer i klassefællesskabet. Derfor spiller indsatser rettet mod fællesskabet i klassen ofte en central rolle – eksempelvis ved, at en kollektivt rettet klasseindsats kombineres med eventuelle andre øvrige indsatser omhandlende didaktik eller individuel støtte.

*... den måde vi ser det, når vi taler om mobning, det er jo, at det ikke er det enkelte barns ansvar eller udfordring. Det er en klasseproblematik, og det handler om et fællesskab. Vi prøver hele tiden at trække det op på fællesskabsniveau- (PIT-kordinator, Islev Skole, Rødovre, september 2021, s. 7).*

Fælles for de forskellige typer af foregribende (samt de mere omfattende indgribende) indsatser er, at de alle har deres udspring i en drøftelse mellem pædagogisk personale og PIT-koordineringsteamet. Adgangen til at få en sag på mødet er, at medarbejderne udarbejder en kort beskrivelse af problemstillingen, beskriver, hvad de i forvejen har forsøgt sig med, samt kort beskriver øvrige vigtige forhold eller oplysninger af betydning for sagen. PIT-kordinatoren fortæller, at PIT-koordineringsteamet ugentligt får flere henvendelser. Beskrivelsen af, hvad teamet omkring klassen allerede har prøvet af i forhold til en problemstilling, indebærer ikke, at det er en forudsætning for at drøfte en sag med PIT, at man nødvendigvis har prøvet mange forskellige ting af.

*Nogle gange er det også okay at bede om noget sparring, inden at man har prøvet alt muligt. Men vi synes, det er vigtigt at de ligesom tænker over: "Har vi prøvet noget af?" Og det har de fleste jo altid (...) [D]et er også sådan et forsøg på at tænke denne her "vi-tanke". At vi hjælpes ad, og vi er sammen om det, der bøvler, og det. Man kan godt få sparring og hjælp hurtigt i en proces. Og jeg tænker også, lige så snart der står noget med specialpædagogiske kompetencer, så er det jo – så er det jo ligesom her! Vi prøver at skabe denne der kultur med at bede om hjælp hurtigt i processen. I stedet for når noget bliver rigtig svært. (PIT-kordinator, Islev skole, Rødovre, september 2021, s. 3).*

PIT-kordinatoren peger på, at det netop har stor betydning, at mange sager præsenteres tidligt, da det giver mulighed for at igangsætte lavtærskel-indsatser så tidligt som muligt. Erfaringen er da også, at man kommer langt i forhold til mange udfordringer alene gennem en drøftelse med forskellige medarbejdere med specialpædagogiske kompetencer eller stor erfaring i at arbejde med at justere og udvikle læringsmiljøet. Skolelederen peger imidlertid også på, at der indimellem går for lang tid, før en sag præsenteres, og at dette blandt andet kan skyldes travlhed i hverdagen, hvor mange andre ting optager tiden:

*Jeg tror noget af det, som stadigvæk [udfordrer], det kan også være sådan noget helt lavpraktisk (...) Det er jo noget med i hverdagen at få tid til at skulle have de her refleksionsrum og give det den tid, som det skal have. Der er alt det andet, der også fylder, og nogle gange skal det også bare gå hurtigt, når nogle forældre presser på ... (Skoleleder, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021, s. 10).*

### **Indsatstrin 3: Indgribende indsatser**

De indgribende indsatser angår de sager, hvor udfordringerne er forholdsvis omfattende. Også disse indsatser kan have fokus på enkeltelever, grupper af elever eller hele klasser, og indsatserne vil ofte involvere forældrene. Der er imidlertid ikke tale om en fuldstændig skarp og veldefineret skelnen mellem, hvornår en indsats er foregribende, og hvornår

den bliver indgribende, idet mange sager netop har en karakter, hvor der over tid skrues op eller ned for omfanget af sparring og samarbejde.

I de mere komplekse sager, som fx drejer sig om enkeltelever med forholdsvis omfattende særlige behov, som kræver både en skolemæssig og en familierettet indsats eller et samarbejde mellem skole, socialforvaltning og politi (SSP), er det også PIT-teamet, som fra skolens side bidrager til at koordinere indsatserne. Dette finder typisk sted på såkaldte koordinerende indsatsmøder, hvor de forskellige parter mødes og drøfter problemstilling, indsatser og fremdrift.

*Når vi ligesom kan se, at kompleksiteten (...) er der, hvor der skal undersøges mere på, også, du ved, på det hele barn og ikke kun i en skolekontekst og et team, der ligesom skal prøve at ændre noget i praksis. (...) Der sidder så vores fremskudte sagsbehandler, der sidder sundhedsplejerskerne, og så er det så Anne, den anden koordinator fra PIT, der ... der sidder med på de møder. Og vores PPR-psykolog. Og så bliver forældrene inviteret med også... (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, september 2021, s. 6-7)*

Det kan fx dreje sig om sager, hvor en elev over en længere periode ikke kommer i skole pga. mistroivsel, og hvor indsatsen typisk vil have som delformål at fastholde kontakten mellem skolen og familien og opretholde elevens faglige deltagelse med henblik på, at han eller hun kan komme tilbage i klassen.

*Jeg har ressource timer som jeg lægger på (...) de her koordinerede indsatser, typisk. Lige nu har jeg fx noget hjemmeundervisning hos en elev (PIT-koordinator, Islev Skole, Rødovre, oktober 2021, s. 4).*

Skolelederen peger på, at de koordinerende møder har stor betydning for, om man lykkes i arbejdet med en kompleks problemstilling. Møderne anvendes til at sikre, at de involverede fagprofessionelle er enige om indsatsen, og at alle tager ansvar for, at den realiseres.

#### **Boks 4.1 Sammenfatning af gode råd og opmærksomhedspunkter**

- De interviewede peger på, at det er af stor betydning, at sagerne drøftes tidligt i PIT-koordineringsteamet med henblik på hurtigt at finde frem til de rette indsatser, også før sagerne udvikler sig i yderligere negativ retning.
- Indimellem kan travlhed i skolehverdagen imidlertid lægge pres på, hvor tidligt medarbejderne præsenterer sagerne.
- Blandt de interviewede fremhæves, at det er vigtigt, at sparringen er klart handlingsrettet, og at det pædagogiske personale støttes i omsætningen af sparringen til konkrete tiltag i klasserne.
- Det fremhæves som en kvalitet ved PIT, at en stor del af mulighederne for sparring og samarbejde rodfæstes på den enkelte skole, således at PIT-medarbejderne har godt kendskab til særlige lokale forhold. Samtidig spiller det kommunale PIT-netværk på tværs af skolerne en vigtig rolle i forhold til PIT-medarbejdernes erfaringsdeling og udvikling af netværkets indsatser.

## Overordnet beskrivelse og vurdering af centrale temaer i relation til specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med skoleinternt/kommunalt ressourcesteam

Nedenfor beskrives og vurderes Rødovre Kommunes praksis med specialpædagogisk sparring gennem samarbejde med skoleinternt/kommunalt ressourcesteam med afsæt i 11 temaer, som Jensen et al. (2016) har indkredset som forhold af betydning for, at en praksis kan betegnes som lovende.<sup>3</sup>

1. **Teori og viden:** Praksis og organisering er i nogen grad baseret på navngivne teorier, specifikke metoder m.m.
2. **Virkning:** De interviewede vurderer, at praksis i høj grad er virkningsfuld i forhold til det pædagogiske personales sparringsbehov. Der er ikke udarbejdet dokumentation herfor.
3. **Beskrivelse:** Praksis og dertilhørende organisering er beskrevet skriftligt til intern brug ved introduktion af nyansatte lærere til praksis.
4. **Formål:** Det overordnede formål med praksis er i nogen grad konkret formuleret. Målene med den enkelte indsats bliver konkretiseret således, at det er muligt at vurdere, om målene indfries via handleplaner på elevniveau.
5. **Overførbarehed:** Der er ikke umiddelbart forhold ved praksis, der vanskeliggør, at indsatsen kan overføres til andre skoler og kommuner, men det kræver selvsagt opbygning af en stab af medarbejdere med de beskrevne kompetencer.
6. **Vurdering af økonomi:** De omtrentlige omkostninger ved praksis er kendte og vurderes af de interviewede at stå mål med resultaterne

PIT-teamet på Islev Skole består af ca. 6,5 lærerårsværk og 1,16 pædagogårsværk med kompetencer og erfaring inden for AKT, SSP, inklusion og specialpædagogik, ligesom den lokale PPR-psykolog er tilknyttet teamet. Organiseringen finansieres dels lokalt, dels fra centralt hold.

7. **Faglig refleksion:** Supervision, sparring og systematisk refleksion for medarbejdere indgår i høj grad i praksis, fx gennem PIT-vejledning.
8. **Relationelt samarbejde,** herunder tværsektorielt samarbejde og kompetencer udgør en mindre del af organiseringen, omend det er en integreret del af organiseringen, fx inddragelse af PPR-psykolog. Retningslinjer for organiseringen af tværsektorielt samarbejde er udarbejdet.
9. **Individuel tilrettelæggelse:** Der er en høj grad af individuel tilrettelæggelse af praksis, som medfører en høj grad af fleksibilitet i forhold til de konkrete sparringsbehov, ofte foregår tilrettelæggelsen på teamniveau.
10. **Monitorering:** Praksis monitoreres, men der er kun i nogen grad faste procedurer for opfølgning på, om målene er nået.
11. **Opfølgning:** For så vidt angår opfølgning, tilpasses praksis til, hvad det pædagogiske personale oplever behov for ved mulighed for aktivering af forskellige tiltag, fx både koordinerende indsatsmøder, PIT-vejledning og lokaliseringmøder.

---

<sup>3</sup> Vi har med afsæt i de 11 temaer foretaget en struktureret indsamling af oplysninger, som kan bidrage til at fremdrage særlige styrker og begrænsninger ved de undersøgte organiseringer. Se evt. yderligere beskrivelse heraf i Bilag 1.



## Litteratur

- Andreasen, A. G.; Rangvid, B. S. & Lindeberg, N. H (2022). Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Støttebehov og elevresultater. VIVE
- BEK nr. 693 af 20/06/2014. *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Brandstrup, M. (2020). Bo Hejlskov Elvén: Sådan arbejder du med Low Arousal. *Socialpædagogen Online d. 29. okt. 2020*, tilgængelig på: <https://socialpaedagogen.sl.dk/arkiv/2020/11/bo-hejlskov-elv%C3%A9n-saadan-arbejder-du-med-low-arousal/> [6. jan. 2022].
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering. Tilgængelig på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2016/maj/160511%20inklusionseftersyn%2096%20procents%20maalsætningen%20droppes>
- Christensen, K. & Nilssen, E. (2006). *Omsorg for de annerledes svake. Et overvåket hverdagsliv*. Gyldendal, Oslo.
- Databeskyttelsesforordningen (2016). *Europaparlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger etc.* Tilgængelig på: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA> [6. jan. 2022].
- EVA (2019). *Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen. Flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere*. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), København.
- Elvén, B. H. & Sjölund, A. (2019). *Håndtere, evaluere, forandre med low arousal og afstemt pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M. & Schmidt, M. C. S. (2020). *Forskningsprojektet Approaching Inclusion: Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion*. Københavns Professionshøjskole, København.
- Houlberg et al. (2022). Opgørelse af udgifter til specialundervisningstilbud og inklusionssindsatser. VIVE, København.
- Jensen, D. C., Pedersen, M. J., Pejtersen, J. H. & Amilon, A. (2016). *Indkredsning af lovende praksis på det specialiserede område*. SFI, København.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, H. M, Skov, P & Keilow, M. 2022. Kortlægning af lærernes almen- og specialpædagogiske kompetencer i forhold til elevernes evner og behov i almen- og specialundervisningen. Delrapport 5. København: VIVE

- Lindeberg, N. H., Tegtmejer, T., Iversen, K. Andreasen, A. G., Ibsen, J. T. Rangvid, B. S., Bjørnholt, B., Ruge, M., Ellermann, K. G. (2022a). Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. Delrapport 2. Styling, organisering og faglig praksis. VIVE, København.
- Lindeberg N. H., Nøhr, K, Ladekjær, E, Tegtmejer, T (2022b), Kortlægning af mellemformer. VIVE, København.
- MBUL, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): "Afrapportering af inklusionseftersynet. Den samlede afrapportering
- Metner, L. & Storgaard, P. (2008). *KRAP – Kognitiv, ressourcefokuseret anerkendende pædagogik*. Dafolo, Frederikshavn.
- Petersen, T. L. (2018). Man når langt med hænderne i lommen. *Socialpædagogerne*, d. 9. april, tilgængelig på: [https://sl.dk/fagligtfokus/man-nr-langt-med-hnderne-i-lommen/24117\\_fagblad/show](https://sl.dk/fagligtfokus/man-nr-langt-med-hnderne-i-lommen/24117_fagblad/show) [6. jan. 2022].
- [Socialstyrelsen.dk/filer/tvaergaende/socialstyrelsens-viden/handbog-i-lovende-praksis/handbog-i-lovende-praksis\\_haefte-0\\_vidensbaseret-udvikling-af-sociale-indsatser.pdf](https://socialstyrelsen.dk/filer/tvaergaende/socialstyrelsens-viden/handbog-i-lovende-praksis/handbog-i-lovende-praksis_haefte-0_vidensbaseret-udvikling-af-sociale-indsatser.pdf)
- Stanek, H. (2017). *Forsker: Nyborg-projekt viser lærere en vej ud af presset*. Folkeskolen.dk d. 20. juni 2017, tilgængelig på: <https://www.folkeskolen.dk/610932/forsker-nyborg-projekt-viser-laerere-en-vej-ud-af-preset> [6. jan. 2022].
- Smith, D. E. (2006). Incorporating texts into ethnographic practice, in *Institutional Ethnography as Practice*, ed. De. E. Smith. Rowman & Littlefield, Oxford, s. 65-88.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practices and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- VISO (2021). *Om VISO*. Sidst opdateret d. 11. maj 2021. Tilgængelig på: <https://socialstyrelsen.dk/viso/om-viso> [6. jan. 2022].

## Bilag 1 Metodebilag

Dette bilag indeholder en supplerende redegørelse for undersøgelsens metodiske design, metodiske valg og opmærksomhedspunkter i relation til de gennemførte analyser.

### Udvælgelse af tema for delundersøgelsen

Indkredsning og udpegning af den praksis, der er belyst, er sket på baggrund af:

- Fund fra øvrige dele af den samlede undersøgelse af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (Lindeberg et al., 2022a)
- Fund fra eksisterende forskning og undersøgelser
- Dialog mellem opdragsgiver og VIVE.

VIVE har med afsæt i ovenstående udarbejdet et oplæg til et antal konkrete temaer praksisformer i relevante kommuner, som det potentielt vil være relevant at udvælge til en nærmere beskrivelse og analyse. På baggrund af drøftelser med STUK og projektets følgegruppe er temaet kapacitetsopbygning på alment skoler gennem faglig sparring og samarbejde udvalgt.

### Case-udvælgelse

Som afsæt for den konkrete udvælgelse af case-kommuner og -skoler er der udarbejdet en bruttoliste af kommuner og skoler, som arbejder med forskellige tilgange til kapacitetsopbygning af det pædagogiske personale på alment skolerne. VIVE, STUK, projektets følgegruppe og Børne- og Undervisningsministeriets læringskonsulenter har bidraget med forslag til kommuner og skoler.

Det har været centrale kriterier for udvælgelsen, at

- Casene repræsenterer samlet set en variation i tilgangen til kapacitetsopbygning af det pædagogiske personale på alment skoler.
- Kommuner/skoler vurderede, at der var nuancerede erfaringer med tilgangen til kapacitetsopbygning af det pædagogiske personale på alment skoler.

I samarbejde med de deltagende kommuner er tre skoler udvalgt som cases.

### Datagrundlag

Med henblik på at opnå nuanceret indblik i styrker såvel som begrænsninger ved de undersøgte organiseringer er det primære datagrundlag kvalitative interview med relevante aktører med indsigt i og erfaring med praksisserne. Det vil sige skoleledere, lærere og interne/eksterne ressourcepersoner. Som supplerende materiale er dokumenter (interne arbejdsdokumenter, oplægsskemaer m.m.) om skolens arbejde med kapacitetsopbygning anvendt.

Der er for hver case gennemført interview med skoleledelse, de sparringsydende medarbejdere (dvs. PPR-medarbejdere, udgående specialskolemedarbejdere og skoleinterne/kommunale medarbejdere) samt med de sparringsmodtagende medarbejdere (de pædagogiske medarbejdere på almenskolerne). For de to cases, hvor skoleforvaltningen spiller en central rolle i det daglige arbejde med sparring og samarbejde, er der endvidere gennemført interview med relevante aktører i forvaltningen. Samlet er der gennemført 13 interview a cirka en times varighed, jf. nedenstående tabel.

**Bilagstabel 1.1** Dataoversigt – interview

<b>Interviewoversigt</b>		
<b>Nyborg Kommune</b>	<b>Kolding Kommune</b>	<b>Rødovre Kommune</b>
Vibeskolens	Lyshøjskolen	Islev Skole
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lærer, som har modtaget sparring fra videncenteret</li> <li>▪ Afdelingsleder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lærer og koordinator for skolens ressourcecenter</li> <li>▪ Afdelingsleder og leder af skolens ressourcecenter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lærer, som har deltaget i PIT-vejledning og koordinerende indsatsmøder</li> <li>▪ Skoleleder</li> </ul>
Videncenter / Nyborg Heldags-skole	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pædagogisk konsulent tilknyttet Lyshøjskolen</li> </ul>	PIT
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lærer og medarbejder i videncenteret/Nyborg Heldags-skole</li> <li>▪ Skoleleder</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PIT-koordinator</li> </ul>
Forvaltningen	Forvaltningen	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Koordinator for videncenteret</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Specialkonsulent i kommunen m. ansvar for visitering</li> <li>▪ Leder af PPR i Kolding Kommune</li> </ul>	

Kilde: VIVE

Informanter til de gennemførte interview er udvalgt i samarbejde med de deltagende kommuner og skoler. Indsigt i og erfaring med organiseringerne har været et centralt kriterium ved udvælgelse af informanter. Der er ved dataindsamlingen anvendt:

- En målgrupperettet semistruktureret interviewguide med udgangspunkt i VIVEs indsatsmodel
- En struktureret spørgeguide udarbejdet med inspiration fra Jensen et al., 2016.

Interviewene er foretaget telefonisk i perioden september-oktober 2021. Interview med skoleledere har været af 1,5 times varighed, mens øvrige interview har været af ca. 1 times varighed.

### Semistruktureret spørgeguide

Hovedparten af interviewene er gennemført som semistrukturerede kvalitative interview (Kvale og Brinkmann 2015). Interviewguider er opbygget med en fast struktur med fokus på organisering og kommunale forudsætninger, de mulige indsatsstrin, indkredsning og beskrivelse af muligt og intenderet udbytte for det pædagogiske personale på almen-skolerne, erfaringer med virkninger og udbytte, primært for de pædagogiske medarbejdere, men også i andet led for elever såvel som forældre, samt en beskrivelse af eventuelle barrierer og udfordringer ved organiseringen. Temaer, som interviewdeltagerne har bragt op, er i vid udstrækning forfulgt.

### Struktureret spørgeguide

Der er endvidere for hver case gennemført et interview med afsæt i en struktureret interviewguide udarbejdet med inspiration fra Jensen et al.s. arbejde med at indkredse forhold af betydning for, i hvilken grad en praksis kan betegnes som lovende (Jensen et al., 2016).

Jensen et al. har udarbejdet en typologi, der har til formål at indkredse og vurdere praksis på det sociale område, der har særlig god sandsynlighed for at skabe positive forandringer. Typologien er udviklet på baggrund af forskellige videnskilder, heriblandt eksisterende evalueringsforskning og metodeforskning samt et bredt udvalg af øvrige skriftlige materialer vedrørende god praksis, der er identificeret via systematiske litteratursøgninger (Jensen et al., 2016, 10). Typologien er omsat til et måleredskab, der kan anvendes til vurdering af konkrete sociale praksisser. Typologien er opdelt i 11 elementer, jf. nedenstående Bilagstabel 1.2. Der indgår i alt 67 spørgsmål med faste svarkategorier i måleredskabet. Disse belyser de 11 elementer, der fremgår af bilagstabellen.

#### Bilagstabel 1.2 Elementer i lovende praksis (Jensen et al., 2016)

1. Teori og viden	I hvilken grad praksis er forankret i veldefineret teori og aktuelt bedste viden
2. Virkning	Om der er undersøgelser, som tyder på, at praksis har en positiv virkning
3. Beskrivelse	I hvilken grad praksis er systematisk beskrevet
4. Mål	I hvilken grad praksis indeholder klare og relevante mål
5. Overførbare	I hvilken grad praksis kan overføres
6. Økonomi	Økonomi
7. Faglig refleksion	I hvilken grad praksis understøtter en fælles professionel faglig refleksion
8. Relationelt arbejde	I hvilken grad praksis understøtter medarbejdernes professionelle relationskompetencer
9. Individuel tilrettelæggelse	I hvilken grad praksis tager udgangspunkt i de konkrete styrker, udfordringer og ønsker hos de elever, indsatsen er rettet mod

10. Monitorering	I hvilken grad praksis involverer en systematisk monitorering af elevernes udvikling set i forhold til de mål, der er sat
11. Opfølgning	I hvilken grad der sker løbende opfølgning og tilpasning af praksis

Kilde: Jensen et al., 2016.

På baggrund af svarene på disse spørgsmål udregnes en score for hvert enkelt element såvel som en samlet score. Det ligger således i redskabets logik, at en praksis kan være mere eller mindre lovende af vidt forskellige grunde. Én praksis kan være lovende, fordi den opnår særligt høje værdier på monitorering, mens en anden praksis kan være samlet set lige så lovende, fordi den opnår særligt høje værdier på faglig refleksion.



Kilde: Håndbog i lovende praksis. Vidensbaseret udvikling af sociale indsatser, Socialstyrelsen, 2020

Redskabet af Jensen et al. er udviklet til en vurdering af individuelt orienterede sociale indsatser og kan dermed ikke umiddelbart appliceres på en undersøgelse af arbejdet med kapacitetsopbygning på almenskoler. De temaer, som i typologien udpeges som væsentlige i en vurdering af i hvilken grad en praksis er lovende, kan imidlertid også være relevante at belyse i denne undersøgelses kontekst, da de kan bidrage med relevant viden for kommuner og skoler, der overvejer at lade sig inspirere af de præsenterede cases. På den baggrund har vi ladet os inspirere af redskabet. Vi har tilpasset redskabets spørgsmål til vores undersøgelses kontekst og med inspiration fra redskabet udarbejdet en struktureret spørgeguide, der adresserer de 11 elementer, der er illustreret i ovenstående figur.

I redskabet af Jensen et al. opgøres kvantitative scorer baseret på besvarelserne af de enkelte spørgsmål. Vi har ikke anvendt denne tilgang, men i stedet anvendt besvarelserne af spørgsmålene i den strukturerede guide i den samlede kvalitative analyse. I den nærværende analyse har vi anvendt de 11 temaer til en struktureret indsamling af oplysninger, som kan bidrage til at fremdrage særlige styrker og begrænsninger ved de undersøgte organiseringer. Hos Jensen et al. er det som nævnt en del af redskabets logik, at en praksis kan være mere eller mindre lovende af vidt forskellige grunde. Rapportens analyser med afsæt i de 11 temaer kan på lignende vis danne et grundlag for at sammenligne særlige styrkesider og udfordringer eller begrænsninger ved de enkelte praksisser. Vi foretager ikke en decideret sammenlignende analyse ud over i rapportens sammenfatning, idet hovedformålet er at belyse de enkelte cases i deres egenart.

### Analysestrategi

Hovedparten af interviewene er fuldtransskriberede. Enkelte interview er bearbejdet til skriftlige referater. Som supplerende materiale er centrale institutionelle dokumenter om skolens og kommunens arbejde med kapacitetsopbygning indsamlet og analyseret (Smith 2006). Jf. databeskyttelsesforordningen er deltagerne informeret om studiets formål, data, dataopbevaring og -behandling, og alle data er opbevaret og håndteret sikkert (Databeskyttelsesforordningen 2016).

Det transskriberede kvalitative materiale er kodet ud fra analysetemaer, dvs. med afsæt i temaer om kommunal organisering og forudsætninger, indsatstrin, udbytte og styrkesider, erfaringer, typiske cases og begrænsninger. Det kodede materiale er analyseret kvalitativt og er trianguleret med øvrige materialer i form af indsamlede institutionelle dokumenter. Materialets hovedpunkter er sammenfattet i en central figur.

Analyser og vurderinger tager således afsæt i interview med centrale aktører med indblik i de tre organiseringer af samarbejde og sparring. Det har ikke inden for undersøgelsens rammer været muligt at gennemføre eksempelvis supplerende observationer af samarbejde, sparring og undervisning, herunder at indsamle data vedrørende elevernes udbytte. Analyser og konklusioner skal læses med forbehold for, at det ikke har været muligt at anvende en sådan datatriangulering i analyserne.

Den tentative analyse er fremsendt til de centrale informanter, og vi har modtaget kommentarer og forslag til tilføjelser eller rettelser. Dette kan betragtes som nuancering, validering og videre dataindsamling. Med afsæt i de fremsendte kommentarer har vi tilrettet en række faktuelle oplysninger samt mindre nuancer i relation til analyserne.

**VIVE**

DET NATIONALE FORSKNINGS-  
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD