

Analyse af Læringsfællesskaber for alle i Rødovre Kommune

Hovedrapport



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

*Analyse af Læringsfællesskaber for alle i Rødovre Kommune –
Hovedrapport*

© VIVE og forfatterne, 2022

e-ISBN: 978-87-7582-027-6

Forsidefoto: Ricky John Molloy/VIVE

Projekt: 301903

Finansiering: Rødovre Kommune

VIVE – Viden til Velfærd

Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Herluf Trolles Gade 11, 1052 København K

www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.

VIVE

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD

Forord

VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd har 2021-22 gennemført en analyse af organisering og strategi på skole- og specialundervisningsområdet i Rødovre Kommune. Denne udgivelse er hovedrapporten og følges senere af en kortere delrapport med en sammenlignende analyse. Ligeledes er der udgivet et kortfattet statusnotat med foreløbige analyser i august 2021.

Dataindsamling og analyse er gennemført af analytiker Hanne Louise Søgaard Jensen, analytiker Asger Graa Andreasen og forsker Thyge Tegtmejer, som også er projektleder for undersøgelsen. Analyser og afrapportering er fagligt kvalitetssikret af projektchef Nanna Høygaard Lindeberg samt korrekturlæst og sat op af VIVEs kvalitetssikring, og rapporten har været i eksternt review hos to referees.

Undersøgelsen er rekvireret og finansieret af Rødovre Kommune.

Vi ønsker at takke skoleledere, lærere, pædagoger samt elever og forældre, som har deltaget i dataindsamlingen, og at takke skoleafdelingen ved Børne- og Kulturforvaltningen i Rødovre for et godt samarbejde undervejs i processen.

Carsten Strømbæk Pedersen

Forsknings- og analysechef for VIVE Børn og Uddannelse

Indhold

Sammenfatning	5
1 Indledning og baggrund.....	9
1.1 Analysens hovedformål	9
1.2 Metoder, dataindsamling og analyse	9
2 Implementering og hovedelementer i Læringsfællesskaber for alle	11
2.1 Mindset og børne-/ungesyn	11
2.2 Etablering af Pædagogisk Indsatsteam (PIT)	13
2.3 Udvikling af niveau 1- (forebyggende), 2- (foregribende) og 3- (indgribende) indsatser på skolerne	18
2.4 Indfrielse af centrale målsætninger.....	23
3 Videre perspektiver	31
3.1 Mere omfattende midlertidige støttetilbud?.....	31
3.2 En fortsat tydeliggørelse af indhold, muligheder og faglig/didaktisk støtte i Læringsfællesskaber for alle?.....	32
3.3 Tværgående erfarings- og udviklingsarbejde?	33
Litteratur	35

Sammenfatning

Rødovre Kommune har i 2019 indført en ny organisering og strategi for specialundervisning og støtte i alment skolerne, som samlet betegnes Læringsfællesskaber for alle. Centrale elementer i den nye organisering og strategi er en præcisering af kommunens børne- og ungesyn, etablering af et Pædagogisk indsatssteam med en række ressourcemedarbejdere på hver skole samt udvikling af en række forebyggende, foregribende og indgribende indsatser. Disse indsatser i skoleregi benævnes niveau 1- til 3-indsatser, hvor indsatser på niveau 4 og 5 består af visitation til et specialtilbud. Tilsammen skal tiltagene understøtte skolernes arbejde med at tilpasse læringsmiljøet i alment skolen til elevernes forskelligartede sociale og læringsmæssige behov. Nu, hvor organisering og strategi har været gældende nogle år, har Rødovre Kommune bedt VIVE evaluere processen og belyse styrkesider og udfordringer ved organisering og praksis. Hovedformålene med denne undersøgelse er derfor:

- at evaluere, om Læringsfællesskaber for alle er implementeret som forudsat, og hvad der har hæmmet og fremmet implementeringen undervejs i processen
- at belyse styrkesider og muligheder såvel som mulige udfordringer og potentialer for videreudvikling, som den aktuelle organisering rummer.

Analysen bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin og interviews med skoleledere, skolemedarbejdere, elever og forældre på tre skoler. Resultaterne er samlet i fire hovedafsnit og følges af en drøftelse af en række videre perspektiver, som Rødovre Kommune med afsæt i undersøgelsen kan overveje at arbejde videre med. Nedenfor sammenfattes i kort form hovedresultaterne for hver af de fire hovedafsnit og de videre perspektiver.

Mindset og børne-/ungesyn

I strategien om Læringsfællesskaber for alle spiller en præcisering af kommunens mindset og børne-/ungesyn på skoleområdet en væsentlig rolle. Børne-/ungesynet udtrykker, at barnet/den unge gør det så godt som muligt inden for de rammer, vedkommende er sat i. Dermed sætter børne-/ungesynet fokus på, at det især er miljøet omkring barnet/den unge, der skal arbejdes på frem for at opfatte udfordringer som noget, der udelukkende er knyttet til det enkelte barn. Mindsettet er på lignende vis en grundlæggende indstilling til at arbejde forebyggende og tidligt i processer med fokus på tilpasning af miljøet omkring eleverne, førend eventuelle problemer vokser sig større. Betydningen af dette mindset og børne-/ungesyn betones også gennemgående i de kvalitative interviews. Særligt peger en række interviewdeltagere på en oplevelse af, at man er i gang med en vigtig proces i retning af i højere grad at arbejde med klassefællesskaber frem for enkeltelever. Ligeledes peger interviewene på, at man bestræber sig på at lægge vægt på det forebyggende frem for det indgribende arbejde. Medarbejderne peger dog også på et fortsat behov for at konkretisere og tydeliggøre indholdet i mindset og børne-/ungesyn.

Etablering af Pædagogisk indsatssteam (PIT)

Som en del af strategien om Læringsfællesskaber for alle er der etableret et Pædagogisk indsatssteam (PIT) på skolerne. I PIT-teams indgår en række ressourcemedarbejdere, som skal understøtte skolemedarbejdernes arbejde med at tilpasse læringsmiljøet til alle børn og indgå direkte i arbejdet i samarbejde med lærere og pædagoger. PIT består på hver skole af en række PIT-medarbejdere og en PIT-koordinator, som kan yde sparring, og som deltager i udviklingen af skoleinterne forebyggende, foregribende og indgribende indsatser, som tilsammen skal bidrage til at udvikle læringsmiljøet for alle elever. PIT-medarbejderne indgår desuden i et tværgående netværk med PIT-medarbejdere fra de øvrige skoler med henblik på vidensdeling. Igennem arbejdet med at tilpasse læringsmiljøet til alle elever bidrager PIT også til arbejdet med at forebygge, at en del af behovet for segregerede skoletilbud opstår.

Hovedparten af medarbejderne angiver i spørgeskemaundersøgelsen, at det på deres skole er lykkedes at opbygge et godt samarbejde med PIT.

Skolemedarbejderne fremhæver i interviews især, at PIT kan bidrage med indsigt, sparring og understøttelse i forhold til konkrete problemstillinger med elever med særlige undervisningsmæssige behov.

Undersøgelsen peger også på, at skolerne har etableret PIT på forskellig vis. En vigtig forskel er især, hvilken balance man på den enkelte skole har valgt mellem bredt rettet sparring vs. tættere involvering i enkeltopgaver. Nogle skoler lægger vægt på sparring med den fordel, at en bredere kreds af lærere og pædagoger dermed får let adgang til drøftelser med PIT-medarbejderne. Dette kan dog samtidig medføre, at der er grænser for, i hvor høj grad PIT indgår i mere direkte opgaveløsning. Heroverfor lægger andre skoler vægt på, at PIT-medarbejderne i højere grad indgår direkte i opgaveløsning, fx i forhold til enkeltelever, som i perioder kan have forholdsvist omfattende behov for støtte. Dette medfører på den anden side, at der periodevis kan opstå visse begrænsninger for adgang til sparring for en bredere medarbejderkreds.

Undersøgelsen peger også på, at skolerne befinder sig i en udviklingsproces for så vidt angår fastlæggelse af organisering af møder, herunder hvem der deltager, og hvem der er tovholder på indsatserne. Et gennemgående træk i de gennemførte forældreinterviews er et behov for at have en veldefineret kontaktperson, som man løbende kan have dialog med, og som sikrer opfølgning på aftaler om indsatser m.m.

Udvikling af niveau 1- (forebyggende), 2- (foregribende) og 3- (indgribende) indsatser på skolerne

Som en del af strategien om Læringsfællesskaber for alle arbejder skolerne på at udvikle en række forebyggende, foregribende og indgribende indsatser, som man arbejder med på skolen forud for en eventuel segregering til et specialpædagogisk tilbud uden for almenskolen. Det er en væsentlig del af strategien, at disse indsatser bidrager til at forebygge, at en del af behovet for segregerede tilbud opstår i kraft af, at elevernes særlige undervisningsmæssige og sociale behov bliver imødekommet tidligere og inden for rammen af almenskolen.

Undersøgelsen peger på, at der er væsentlige forskelle mellem skolerne i forhold til, hvordan de har valgt at udmønte indsatsene på de forskellige niveauer, og i hvor høj grad skolerne lægger vægt på de forskellige niveauer i forhold til hinanden. For eksempel har man på Skole 1 etableret en række indsatser i form af holddannelser placeret i nogle bånd på faste tidspunkter af skoledagen, hvor en række elever visiteres til disse forløb internt på skolen. Heroverfor har man på Skole 2 valgt, at indsatserne især iværksættes inden for rammerne af de allerede eksisterende klasser, hvor en ressourceperson går med ind og bidrager til opgaveløsningen i et antal timer. Det er vigtigt at pege på, at disse forskelle ikke skal opfattes som kvalitetsforskelle, idet de hver især rummer en række både fordele og begrænsninger, og idet de er udviklet med afsæt i lokale forhold. De gennemførte elevinterviews peger da også på både positive og mindre positive erfaringer med at modtage støtte inden for de forskellige typer af organiseringer af støtten.

Undersøgelsen peger på, at flere parter på tværs af skolerne har erfaret, at de forebyggende og foregribende indsatser risikerer at komme under pres, når enkeltstager med elever med et stort støttebehov i en periode lægger beslag på betydelige timemæssige ressourcer til indgribende indsatser.

Indfrielse af centrale målsætninger

For at kontekstualisere fundene om mindset, børne-/ungesyn og udvikling af PIT-team og indsatser belyser vi en række indikationer på, i hvilket omfang og hvordan skolerne indfrir en række centrale målsætninger i forhold til elevernes læringsudbytte, deltagelse og trivsel, som er en del af Læringsfællesskaber for alle. Ligeledes belyser vi samarbejde og praksis på en række områder.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en betydelig andel af de adspurgte medarbejdere (klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på kommunens skoler) vurderer, at det er en stor eller meget stor opgave at skabe et læringsfællesskab, hvor alle elever kan deltage i deres klasse. De kvalitative interviews, som er gennemført med skolemedarbejderne, peger på, at udfordringerne især relaterer sig til enkelte elever med meget særlige eller meget omfattende behov for støtte. Dette gælder for lærere og pædagoger såvel som for de adspurgte ressourcemedarbejdere fra de Pædagogiske indsatsteam (PIT) på skolerne.

Til trods for, at opgaven med at skabe et læringsmiljø, hvor alle kan deltage, således vurderes at være stor og kræve meget af mange, er der en række af centrale indikationer på, at skolerne helt eller delvist lykkes med nogle af de centrale målsætninger med Læringsfællesskaber for alle.

For det første angiver næsten alle lærere og pædagoger i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad tilrettelægges, så alle elever trives i skolens sociale fællesskaber og i skolens faglige fællesskaber. Ligeledes angiver næsten alle lærere og pædagoger, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad tilrettelægges, så alle elever udvikler sig alsidigt, herunder socialt, og så alle elever udvikler sig fagligt. Undtagelserne herfor og dér, hvor det kun lykkes i nogen grad, belyses nærmere i de gennemførte interviews, som især peger på udfordringer med at finde en balance mellem elever med særlige undervisningsmæssige og/eller sociale behov og en bred elevgruppe uden særlige behov.

For det andet er en central målsætning om inddragelse af børns og forældres perspektiver i arbejdet med at tilrettelægge Læringsfællesskaber for alle delvist opfyldt. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de fleste lærere og pædagoger angiver at opleve, at børns og forældres perspektiver inddrages i høj grad eller i nogen grad.

For det tredje angiver lærerne og pædagogerne, som deltager i spørgeskemaundersøgelsen, i høj grad positive vurderinger af samarbejdet med kolleger og skoleledelsen om Læringsfællesskaber for alle. Derudover vurderer lærere og pædagoger, at samarbejdet helt eller delvist fungerer med både PPR og klassens forældre, om end der her er væsentligt større andele af medarbejderne, som angiver, at samarbejdet kun i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke er velfungerende.

En væsentlig andel af medarbejderne vurderer, at de mangler kompetencer til at arbejde med den mere sammensatte elevgruppe. De gennemførte interviews peger på, at det især drejer sig om kompetencer i forhold til arbejdet med enkeltelevers særlige undervisningsmæssige og sociale behov.

Videre perspektiver

Undersøgelsen giver anledning til at pege på en række videre perspektiver for arbejdet med Læringsfællesskaber for alle i Rødovre Kommune.

For det første rejser flere parter spørgsmålet om, hvorvidt det vil være hensigtsmæssigt at udvikle nogle midlertidige støttetilbud, som kan have et lidt større omfang end niveau 3, men uden at en segregering til niveau 4 eller 5 kommer på tale. Spørgsmålet til overvejelse er, om der er vundet noget ved udviklingen af mere omfattende midlertidige tilbud med en lavere tærskel og målrettet forholdsvist hurtig tilbageslutning til fuld tid i almenklassen – bl.a. i forhold til den rejste problemstilling om enkeltelever med omfattende støttebehov, som i perioder kan lægge beslag på en uforholdsmæssig stor andel af skolens ressourcer til støtteforanstaltninger.

For det andet peger en række parter på et behov for fortsat at tydeliggøre indholdet i og visionen med Læringsfællesskaber for alle, herunder også de støttemuligheder, der ligger i PIT og niveau 1- til 3-indsatser. Især peger undersøgelsen på, at det i et medarbejderperspektiv særligt er relevant at sætte ind med mere omfattende didaktisk og organisatorisk støtte i forhold til dilemmaet mellem en stor gruppe elever uden støttebehov og enkeltelever med støttebehov.

For det tredje peger undersøgelsens resultater om skolernes forskellige udviklingsveje inden for rammerne af Læringsfællesskaber for alle på, at der er et rum for tværgående erfaringsdelings- og udviklingsarbejde. Dette gælder både i forhold til organisering af PIT og i forhold til de konkrete former, man arbejder med i forhold til forebyggende, foregribende og indgribende indsatser.

1 Indledning og baggrund

Rødovre Kommune har bedt VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velværd om at gennemføre en analyse af deres organisering, praksis og strategi på skole- og specialundervisningsområdet, samlet benævnt 'Læringsfællesskaber for alle'. Denne rapport indeholder hovedanalysen, som har afsæt i spørgeskemadata fra klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassestrin i alle kommunens skoler og interviews med skoleledere og medarbejdere tillige med udvalgte elever og forældre.

Baggrunden for analysen er, at Rødovre Kommune i 2019 indførte en ny organisering af området for specialundervisning og støtte på skolerne. Centrale elementer i den nye organisering var en præcisering af kommunens børne- og ungesyn og et ønske om at udvikle en bredere række af forebyggende, foregribende og indgribende støtteindsatser i regi af almen-skolerne. Ligeledes indebærer den nye organisering, at skolerne etablerer et Pædagogisk Indsatsteam (PIT) med ressourcemedarbejdere, som kan støtte almen-skolemedarbejderne i arbejdet med at tilpasse læringsmiljøet til alle elever. Formålet med disse støtteindsatser på skolerne er i højere grad at søge at tilgodese elevers støttebehov inden for rammerne af almen-skolen og dermed også at bidrage til at forebygge en del af behovet for segregerede foranstaltninger.

Organiseringen indebar desuden en omlægning af de hidtidige gruppeordninger til et center med to afdelinger. Visitation til støtte organiseredes jf. den nye strategi i niveau 1-5, hvor 1-3 finder sted på skolerne og består af indsatser i eller på tværs af almenklasser. Til forskel herfra er niveau 4 og 5 tilbud uden for almen-skolen, som kræver visitation, og hvor en elev modtager støtte i enten kommunens center (niveau 4) eller et specialtilbud uden for eller i kommunen (niveau 5). Læringsfællesskaber for alle er Rødovre Kommunes overordnede betegnelse for denne forandring af området og er det begreb, som kommunen anvender frem for inklusion.

1.1 Analysens hovedformål

Hovedformålene med analysen er:

- at evaluere, om Læringsfællesskaber for alle er implementeret som forudsat, og hvad der har hæmmet og fremmet implementeringen undervejs i processen
- at belyse styrkesider og muligheder såvel som mulige udfordringer og potentialer for videreudvikling, som den nye organisering rummer.

1.2 Metoder, dataindsamling og analyse

Ovenstående belyses gennem perspektiver fra ledere, medarbejdere, elever og forældre, som er indsamlet dels gennem spørgeskema, dels gennem interviews.

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse (Cohen, Manion & Morrison, 2011) i månederne februar-marts 2021 blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassestrin på skolerne i Rødovre Kommune. Spørgeskemaet, som er anvendt,

er en omarbejdet version af et spørgeskema til skolemedarbejdere, som VIVE har anvendt i en national undersøgelse om inklusion og støtte. I nærværende undersøgelse er en række af spørgsmålene rettet til efter specifikke forhold i Rødovre Kommune, dvs. der spørges fx til etablering af Pædagogisk indsatssteam og indsatser. En arbejdsgruppe under Skoleafdelingen, Børne- og Kulturforvaltningen i Rødovre Kommune har bidraget med kommentering af spørgsmålsformuleringer, men valget af de endelige formuleringer er VIVEs faglige ansvar. Spørgeskemaundersøgelsen bygger på 38 besvarelser, hvilket udgør en svarprocent på 75. Der er gennemført en deskriptiv analyse med fordeling af frekvenser, og der er gennemført en række krydstabuleringer for at afsøge eventuelle sammenhænge.

Der er også gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på 7. og 9. klassetrin, og i en separat udgivelse vil vi lave en komparativ analyse mellem disse data og data fra VIVEs nationale evaluering af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand, som gennemføres for STUK.

Ud over spørgeskemaundersøgelsen er der i perioden fra april til november 2021 gennemført interviews på tre skoler. Der er gennemført interviews med tre skoleledere og tre gruppeinterviews med medarbejdere med deltagelse af tillidsmand og to lærere samt to pædagoger, hvoraf to indgår i skolens PIT-team. På hver af de tre skoler er der også gennemført interviews med to elever og med en af disse elevers forældre. Eleverne, som er udvalgt til deltagelse, går på melletrin og udskoling. Udvælgelsen af elever og deres forældre er drøftet med skoleleder og medarbejdere ved skolerne. Skolemedarbejderne, som kender eleverne fra hverdagen, er også bedt om at vurdere, om eleverne ville være mest trygge ved at have en kendt voksen med under interviewets gennemførelse, og dette har været tilfældet under enkelte elevinterviews. Der har været frafald af en enkelt forælder. Samlet er der gennemført 16 interviews med i alt 28 deltagere, i alt cirka 15 timers lyddata. Det har ligget uden for projektets rammer at inddrage perspektiver fra bl.a. PPR og social-/familieområdet. Interviews er gennemført som semistrukturerede kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewguides er drøftet med arbejdsgruppen ved skoleafdelingen i Rødovre Kommune, men de endelige formuleringer af spørgsmål er VIVEs faglige ansvar. Hovedparten af data er transskriberet, mens mindre dele er udskrevet som referat. Disse data er kodet ud fra undersøgelsens fokus og hovedformål og er analyseret kvalitativt.

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

2 Implementering og hovedelementer i Læringsfællesskaber for alle

Rødovre Kommune vedtog i foråret 2019 at igangsætte arbejdet med den nye strategi og organisering af skoleområdet, som samlet betegnes Læringsfællesskaber for alle. Igangsættelsen af processen var således tidsmæssigt sammenfaldende med den første ud af flere nedlukninger af skolerne i Danmark i forbindelse med covid-19-pandemien. Det gælder imidlertid for de skoler, vi har besøgt, at selv om covid-19 har fyldt meget, har man blandt både ledelse og personale været meget opmærksomme på og arbejdet indgående med implementeringen af Læringsfællesskaber for alle. På tværs af informanter peges der dog også på, at et centralt vanskeliggørende forhold under implementeringen har været de mange særlige forhold i forbindelse med hjemsendelser, vanskeligheder med at få koordineret møder, krav om anderledes opdelinger af elever m.m.

Det er et rigtig stort arbejde at få det her kørt i stilling. Også fordi vi som ledelse har skulle lukke skoler op og ned, og op og ned, så jeg havde håbet, vi havde nået meget længere, end vi er nået med at få det beskrevet og også at få det ud og virke. (Skoleleder, skole 3, april 2021, 5)

I det følgende vil vi belyse og analysere implementeringen af hovedelementerne i Læringsfællesskaber for alle og løbende udfolde en række både styrker og begrænsninger ved de måder, som skolerne aktuelt har organiseret sig på og arbejder med Læringsfællesskaber for alle. Kapitlets underafsnit er opdelt med overskrifterne 2.1: Mindset og børnesyn, 2.2: Etablering af Pædagogisk indsatssteam (PIT), 2.3: Udvikling af niveau 1- (forebyggende), 2- (foregribende) og 3- (indgribende) indsatser på skolerne, og 2.4: Indfrielse af centrale målsætninger. Analysen følges af kapitel 3.: Videre perspektiver, hvor vi med afsæt i analysen vil udpege nogle centrale områder, som undersøgelsen peger på, at det særligt kan være væsentligt at være opmærksom på i det videre arbejde med Læringsfællesskaber for alle. Vi vil løbende inddrage både centrale fund fra spørgeskemaundersøgelsen på 3. og 5. klassetrin og fra de gennemførte interviews.

2.1 Mindset og børne-/ungesyn

I strategien om Læringsfællesskaber for alle spiller en konkretisering og præcisering af kommunens børne- og ungesyn en væsentlig rolle i forhold til, hvordan man som skoleleder eller skolemedarbejder går til opgaven i forhold til børn og unge, som opleves at have særlige sociale eller læringsmæssige behov. Et vigtigt element i implementeringen af Læringsfællesskaber for alle er derfor arbejdet med at omsætte dette mindset og børne-/ungesyn i praksis. Særligt blandt skolelederne, men også blandt skolemedarbejderne, udpeges dette som et element, som har stor betydning i processen.

(...) det var sådan set først, da vi ligesom (...) begyndte at arbejde med Læringsfællesskaber for alle, at det sådan for alvor gik op for folk, at nu har vi altså et andet børnesyn, og nu skal vi arbejde ud fra et mere inkluderende mindset, hvor vi sådan, alle os der er omkring barnet, skal prøve at gøre os umage med

at finde nogle nye muligheder for, at det barn kan være i en almen folkeskole.
(Skoleleder, Skole 3, april 2021, 2)

Skolelederen peger på, at en af de centrale forskelle på dette børne-/ungesyn og mindsettet i forhold til tidligere især angår, at man i højere grad bevæger sig i retning af et fokus på at tilrette læringsmiljøet omkring barnet, og dermed væk fra at se barnet som den primære bærer af udfordringer. Som skolelederen peger på, har dette også betydning for både, hvor vidt og hvor hurtigt man som skoleleder og fagprofessionel begynder at tænke i retning af segregering af barnet til et særligt miljø uden for almenskolen.

Der tænkte man [tidligere] sådan, ret hurtigt i den proces, at det er nok bedre for det her barn, at barnet kommer i et mindre miljø, og hvor der er nogle bedre, en bedre normering, og hvor der også er noget specielt uddannet personale, som kan tage sig af barnet og sørge for, at det udvikler sig. (Skoleleder, Skole 3, april 2021, 1)

Skolelederen peger desuden på, at det er en integreret og vigtig del af arbejdet med mindsettet og børne-/ungesynet at bevæge sig væk fra at sammenkoble bestemte diagnoser med en idé om, at så hører barnet hjemme i et specialtilbud. Skolelederen på Skole 2 peger også på den store betydning af forandringsprocessen i forhold til tilgangen til og tænkningen i forhold til udfordringer, som opstår i læringsfællesskaberne – og at forandringsprocessen gælder både medarbejdere og ledelse.

(...) jeg ser det rigtig meget i forhold til mindsettet hos personalet. Og når jeg siger personale, så er det jo inklusive ledelse også. Altså det er det. I forhold til at skulle finde ud af: Hvad er det, der skal til for det enkelte barn? Og det (...) gør jo også at vi kan være inde og stille nogle af de der åbne, nysgerrige spørgsmål, som egentlig gør, at der skal være afprøvet rigtig mange ting rundt om barnet, før at man ligesom går ind og laver, altså, får den på en PIT [et særligt møde] i forhold til en mulig visitation. Så tankesættet omkring (...) at man arbejder: "Hvad er det så, vi kan gøre her på gulvet for at få det til at fungere?" Det tænker jeg sådan set er den proces, vi er i gang med lige nu.
(Skoleleder, Skole 2, april 2021, 1)

Skolelederen fortæller, at det helt konkrete arbejde med mindsettet især finder sted på teammøder, hvor ledelsen deltager i mange af møderne og bidrager til drøftelserne. Ligeledes finder det sted ved at involvere medarbejdere på hele årgangen i arbejdet, så man bevæger sig væk fra et snævrere fokus på egen klasse.

I de gruppebaserede interviews med skolemedarbejdere fremhæves forskydningen i retning af et stærkere fokus på læringsmiljøet frem for enkeltelever også som gennemgående. Dette gælder især blandt PIT-medarbejderne, som i dagligdagen i høj grad er involveret i sparring og samarbejde med lærere og pædagoger i forhold til de enkelte klasser, hvor der er udfordringer. Det er dog også et gennemgående perspektiv, at der er tale om en fortløbende og længere proces, som godt nok er i gang, men som ikke er i mål endnu. Ligeledes fremhæves det både af lærere, pædagoger og PIT-medarbejdere, at der ofte kan være et skisma mellem fokusset på læringsmiljøet, og så hvordan udfordringerne opleves i hverdagens undervisning. Her er det nemlig ofte tilfældet, at når man

som lærere og pædagoger står med en udfordring i en klasse, vil man opleve, at det er de særlige behov hos en eller nogle få elever, som især gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen i en periode, eller som kræver meget tid og stort fokus. Derfor kan man også som medarbejder opleve en skævhed, når man adresserer en problemstilling i forhold til en specifik elev, men PIT-teamet igangsætter en proces med fokus på fællesskabet:

(...) de ting, som jeg i højere grad oplever at være en del af [med Læringsfællesskaber for alle], det er, at der er fokus på klassedynamikker, snarere end enkeltelev-sager. Jeg synes, det fylder mere i de snakke, vi har, hvad det er for et system, man skal ned og arbejde i, end hvad de enkelte elever nødvendigvis har af udfordringer. Jeg tror også, det er dér, problemet kommer, (...) det er også der, det bliver svært. Fordi når man står i en sag, hvor man virkelig har udfordringer, synes man selv med den enkelte elev – så går det ikke hurtigere på det. Men jeg synes, vi laver markant flere indsatser orienteret mod klasser, end vi gjorde før. (PIT-medarbejder, Skole 2, april 2021, 2)

I afsnittet om indsatser vil vi uddybe dette aspekt yderligere.

I de gennemførte gruppeinterviews med medarbejderne er det gennemgående, at der er opbakning til børne-/ungesynet – men også at man ser det som noget, der kræver en fortløbende konkretisering i hverdagen og omsætning i form af indsatser, støtte, adgang til sparring med PIT-teamet osv.

(...) det, at det børnesyn er blevet knyttet på, det er sådan set rigtig fint. Men (...) det der med et børnesyn [kan] blive sådan en lunken størrelse, som det kan være lidt svært at forholde sig til. Og så vil jeg sige, generelt, at så (...) forsøger [vi] hos os at gøre de der lidt fluffy ord til noget, vi kan handle på, og noget vi kan arbejde med. (Skolemedarbejder, Skole 1, april 2021, 11)

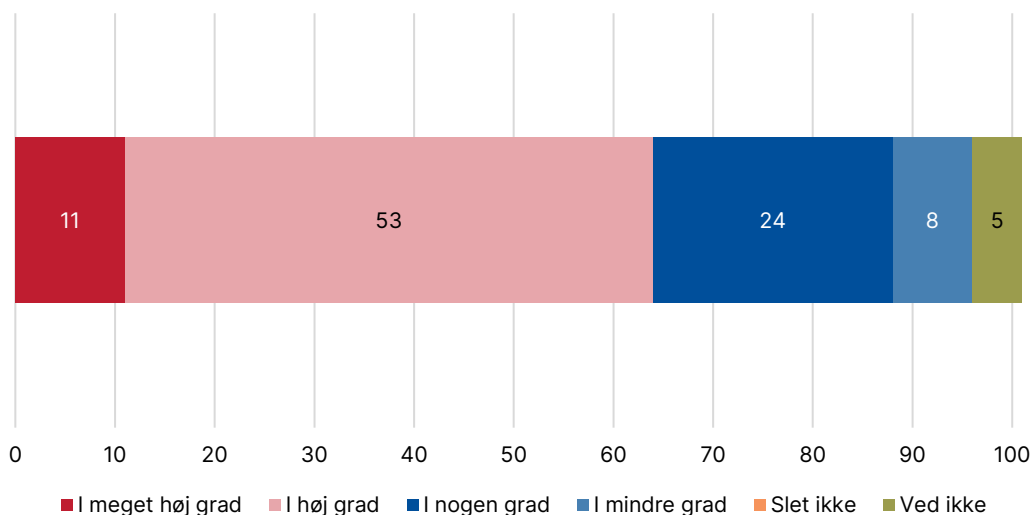
Som vi peger på i afsnittet med videre perspektiver, er der jf. skolemedarbejdernes perspektiv en vigtig fortløbende opgave med at drøfte, hvad både børne-/ungesyn og mindset konkret betyder i skolehverdagen, og med at afstemme forventninger i forhold til, hvilke opgaver skolemedarbejderne har i denne sammenhæng.

2.2 Etablering af Pædagogisk Indsatsteam (PIT)

Som en vigtig del af strategien om Læringsfællesskaber for alle er der etableret Pædagogiske Indsatsteam (PIT) på skolerne med henblik på at understøtte lærernes og pædagogernes arbejde med tilpasningen af læringsmiljøet. PIT består på hver skole af en række PIT-medarbejdere og en PIT-koordinator, som kan yde sparring, og som deltager i udviklingen af skoleinterne forebyggende, foregribende og indgribende indsatser, som tilsammen skal bidrage til at udvikle læringsmiljøet for alle elever. PIT-medarbejderne indgår desuden i et tværgående netværk med PIT-medarbejdere fra de øvrige skoler med henblik på vidensdeling. Igennem arbejdet med at tilpasse læringsmiljøet til alle elever bidrager PIT også til arbejdet med at forebygge, at en del af behovet for segregerede skoletilbud opstår.

I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og pædagoger på 3. og 5. klassetrin er medarbejderne blevet spurgt om deres vurdering af, om der er etableret et godt samarbejde med PIT.

Figur 2.1 I hvilken grad vurderer du, at I på skolen er nået i mål med et godt samarbejde med det Pædagogiske Indsats Team (PIT)? Procent



Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

Her svarer 64 %, at de vurderer, at skolen i høj grad eller i meget høj grad er nået i mål med at skabe et godt samarbejde med PIT. 24 % svarer i nogen grad, og 8 % svarer i mindre grad. Denne gennemgående positive vurdering af samarbejdet med PIT går også igen i de kvalitative interviews. En skoleleder bemærker om samarbejdet med PIT:

(...) det har vi faktisk haft en ret stor succes med i forhold til at få grebet nogle sager, inden de egentlig er blevet til kæmpe sager, og vi har skullet have gang i visitation og alt muligt. Så vi har arbejdet rigtig meget forebyggende. (Skoleleder, Skole 2, april 2021, 1)

I forhold til den organisatoriske opbygning af PIT på skolerne peger de kvalitative interviews med skoleledere og medarbejdere på, at der er en række centrale forskelle på, hvordan skolerne har valgt at organisere deres PIT, herunder hvem der deltager, og om PIT deles op i forskellige mindre underordnede teams, som varetager forskellige delopgaver. Ligeledes er der forskelle mellem skolerne i forhold til, hvilke typer af arbejdsopgaver PIT-medarbejdernes timer især anvendes til. Mange af PIT-ressourcerne til indsatser på Skole 1 er bundet i en række bånd organiseret som holddannelse med forskellige forløb målrettet elever med særlige undervisningsmæssige eller sociale behov, som man internt på skolerne visiterer til. Skole 2 har i højere grad valgt at anvende PIT-ressourcerne i de enkelte klasser, hvor medarbejderne går ind og deltager i indsatser efter behov, og har kun i begrænset omfang arbejdet med at organisere indsatser for elever på hold i form af en drengegruppe og en pigegruppe særligt for elever i mistrivsel i udskoling. På Skole 3 har man gennemgående valgt at bruge ressourcerne på at sikre en bred adgang til sparring og klassebaserede forebyggende indsatser. En iøjnefaldende

forskel er således, hvordan man lokalt har valgt at lægge vægt på balancen mellem bredt rettet sparring vs. tættere involvering i enkeltopgaver. Og alt efter, hvordan man lægger vægt på denne balance, vil det medføre en række både fordele og ulemper. Når skolen tilmæssigt prioriterer sparring, har det den fordel, at en bredere kreds af lærere og pædagoger dermed får adgang til drøftelser med PIT-medarbejderne, men at der derfor også er grænser for, i hvor høj grad PIT indgår i mere direkte opgaveløsning. Når skolen på den anden side lægger vægt på, at PIT-medarbejderne i højere grad direkte indgår i opgaveløsning, fx i forhold til enkeltelever, som i perioder kan have forholdsvist omfattende særlige behov, medfører dette omvendt, at der kan opstå visse begrænsninger for let adgang til sparring for en bredere medarbejderkreds. Dette skisma eller dilemma adresseres også flere gange af skolelederne.

(...) når man arbejder forebyggende og systematisk, så har man båndlagt rigtig mange af ressourcerne (...). Så ud fra skoleledelsens økonomi, et ledelsesperspektiv, det synes jeg er det største skisma. (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 4)

I afsnittet om indsatser vil vi uddybe nogle af disse træk ved PIT-medarbejdernes involvering i og balance mellem forskellige opgavetyper og beskrive nogle af de dynamikker, der kan opstå, og som periodevis kan bringe PIT-medarbejdernes mulighedsrum under pres.

I interviews med PIT-medarbejderne på de forskellige skoler peger de gennemgående på, at udviklingen af PIT på den enkelte skole har været en proces med en vis åbenhed, men at dette også er en naturlig nødvendighed pga. skolernes forskellige organiseringer.

Jeg vil sige, at vi har brugt meget krudt på i år (...) at få lavet en struktur for, hvordan det her overhovedet skal kunne fungere (...) så har det her rigtig meget handlet om at få opbygget en struktur, få opbygget en måde at gøre det på. Finde ud af, hvad giver mening, og hvad giver ikke mening for os på vores skole. For det er anderledes end på nogle af de andre skoler. Det kan jeg også høre, når jeg sidder i Læringsfællesskaber for alle-netværket. At vi gør det forskelligt. Selvfølgelig gør vi det. For vi har forskellige måder at have skole på, selvom vi stadigvæk er i samme kommune. (PIT-medarbejder, Skole 1, april 2021, 4)

Som PIT-medarbejderen her peger på, har de tværgående møder i netværket med PIT-medarbejdere fra andre skoler i kommunen været vigtige i forhold til at dele erfaringer og høre om forskellige skolers måde at organisere indsatser og sparring.

Et gennemgående perspektiv hos lærere og pædagoger i de gennemførte gruppeinterviews er, at etableringen af PIT på skolerne i forbindelse med Læringsfællesskaber for alle har medført en lettere adgang til specialpædagogisk sparring, og at denne sparring er kærkommen og bidrager til at udvikle praksis. Flere lærere og pædagoger peger både på betydningen af PIT-medarbejdernes konkrete elevrettede indsatser på skolerne og på vigtigheden af adgangen til handlerettet sparring i forhold til deres egen praksis.

(...) hvis man står som et team og er sådan, "Uh, det er lige noget, jeg ikke har prøvet før", så er det, at man kan tale med [PIT-medarbejderen] om "Hvad gør vi her?" og "Hvad ser du?" Og så kan hun komme med en masse gode råd og

sådan nogle ting. Så der er noget vejledning, og der er noget sparring i hende.
(Skolemedarbejder, Skole 3, april 2021, 8)

Til gengæld bliver det også fremført flere gange på tværs af de gennemførte gruppeinterviews med skolemedarbejderne, at der løbende kan opstå sager, hvor sparring ikke umiddelbart er nok, men hvor det på grund af pres på PIT-medarbejdernes tid kan være vanskeligt at få dem direkte involveret i arbejdet i klasserne. En lærer på Skole 2 fortæller for eksempel:

(...) som lærer, der ser jeg en forskel i, at vi kommer lidt hurtigere til med eventuelle problemer. Altså, man kan komme lidt hurtigere igennem, end man kunne før. (...) det er nemt og godt at komme til, og man kan have nogle fine snakke og sådan noget. Det er bare ikke altid, at man står med børn, hvor snak om et bord, det ligesom er med til at gøre en forskel. (Skolemedarbejder, Skole 2, april 2021, 2)

Sammensætningen af fagligheder, og i det hele taget af deltagere i PIT, varierer en lille smule mellem skolerne, herunder i forhold til ledelsesdeltagelsen. For eksempel forklarer skolelederen på Skole 1:

(...) vores PIT, som er det organ, som arbejder med at have overblik over indsatser i niveau 1-3, (...) sidder jeg med som leder af PIT. Vi har i år to ledere med, fordi vi vil gerne skyde det godt i gang. Og det vil sige, at vores indskolingsleder sidder også med, primært fordi vi af erfaring kan se, at vi har flere behov for indsatser i indskolingen. (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 1)

På Skole 2 har man ligeledes gjort sig erfaringer med organiseringen og sammensætningen af PIT-teamet og herefter rettet strukturen til. Et element, man har udviklet på, er organiseringen af møder. Fra at lægge ud med møder med deltagelse af et stort antal fagprofessionelle, såsom PPR-medarbejder, fremskudt sagsbehandler, sundhedsplejerske, tale-høre-konsulent og forskellige skoleinterne ressourcepersoner, besluttede man at arbejde med et mindre forum, som kunne træffe hurtigere beslutninger. Forældrenes perspektiver på at deltage på de store møder spillede også en rolle.

(...) jeg synes, at mange gange, der sad vi alt for mange omkring et bord i forhold til forældrene, og det blev ligesom for tungt, og der blev for meget mødetid i forhold til, at vi kunne få det lynhurtigt ud. (Skoleleder, Skole 2, april 2021, 1)

I de gennemførte forældreinterviews er det også et perspektiv, som kommer op flere gange, at det kan være vanskeligt at orientere sig som forældre, hvis der er et stort antal fagprofessionelle med forskellige vinkler involveret. Et gennemgående forældreperspektiv er, at behovet i højere grad er en eller nogle få gennemgående kontaktpersoner, som forældrene kan være i løbende dialog med i forhold til, hvad der iværksættes omkring deres barn, og som kan følge op på de aftaler, man sammen indgår. Også i elevinterviews er betydningen af en god løbende dialog mellem forældre og kontaktpersoner (primært klasselæreren) et aspekt, som betones. Flere forældre peger på gode erfaringer med

samtalerne i hverdagen med kontaktpersoner – igen primært klasselærere eller fast tilknyttede pædagoger. Dette gælder fx en forælder, der adspurgt om erfaringen med samarbejdet med klasselæreren fortæller:

Det er virkelig, virkelig godt. Der har aldrig, aldrig været noget med, at hun [hendes datter, red.] var dum, eller at hun er blevet skældt ud, fordi hun ikke kunne følge med. (Forælder 1, Skole 2, november 2021, 2)

Denne forælder peger imidlertid også på, at forældrene i processen selv har været nødt til at være meget aktive i forhold til at presse på for, at skolen iværksætter den rette indsats, og at der bliver fulgt op på indsatserne. Flere forældre deler denne oplevelse, fx fortæller en anden forælder:

Hvis jeg ikke havde spurgt støttepædagogen, så er jeg ikke sikker på, at jeg havde hørt så meget. Og der sidder man jo som bekymrede forældre (...) og så bliver man ikke lige fulgt til dørs. (Forælder 2, Skole 1, juni 2021, 3)

Det er vigtigt at være opmærksom på, at for alle gennemførte forældreinterviews gælder det, at de drejer sig om sager, som har taget deres begyndelse før indførelsen af Læringsfællesskaber for alle. Forældrenes perspektiver og erfaringer peger imidlertid på flere vigtige træk, som det er væsentligt at være opmærksomme på i forhold til funktionen af PIT, herunder samarbejdet med klasselærere og fast tilknyttede pædagoger, som i hverdagen har en tættere kontakt til klassen og forældrene. Og der er et behov for, at der mere proaktivt bliver fulgt op på sager og fortløbende bliver kommunikeret, hvad skolen, herunder PIT-teamet, foretager sig, og hvordan eleven udvikler sig m.m.

PIT-medarbejderne peger også på, at der i deres arbejde er et velfungerende og vigtigt element af samarbejde med bl.a. kommunens børne- og familieafdeling og PPR, som deltager i møder og efter behov involveres i sagerne. For eksempel fortæller en PIT-medarbejder:

Jeg synes, vi har fået børne-familieafdelingen rigtig meget mere ind over – direkte fremskudt sagsbehandler, som sidder hver onsdag og er en del af det her, og hører rigtig meget mere. Fordi vi oplever jo også, mange af de udfordringer, vi står med, de kommer jo også med børnene hjemmefra. Og der har vi altså fået en meget mere markant støtte i den retning. Vi har en livline, vi kan ringe til. Og (...) meget nemmere adgang til børne-familieafdelingen, end vi nogensinde har haft før. (PIT-medarbejder, Skole 2, april 2021, 11)

PIT-medarbejderne kan også løbende have behov for sparring i forhold til konkrete problemstillinger, hvor de enten gerne vil drøfte en mulig indsats eller have involveret andre fagprofessionelle, såsom fysio- eller ergoterapeuter, PPR-medarbejdere, socialrådgivere eller andre. Selv om det er en fortløbende proces at skaffe sig overblik over, hvem der særligt ved hvad, og at koordinere møder og samarbejder, så peger PIT-medarbejderne gennemgående på, at der er gode muligheder for dette, og en stor åbenhed i forhold til samarbejdet fra de øvrige parter:

De samarbejdspartnere, vi har, har også været rigtig gode til at sige "I skriver bare, I ringer bare, I booker os bare". (...) Så jeg synes, der er gode muligheder. (PIT-medarbejder, Skole 3, april 2021, 9)

2.3 Udvikling af niveau 1- (forebyggende), 2- (foregribende) og 3- (indgribende) indsatser på skolerne

En central del af strategien med Læringsfællesskaber for alle består i udviklingen af en række indsatser på skolerne, som kan iværksættes forebyggende (niveau 1), foregribende ved begyndende tegn på udfordringer (niveau 2) og indgribende, når der er udfordringer i læringsfællesskaberne (niveau 3). Disse tre indsatstrin på skolen følges i strategien af indsatser på niveau 4 og 5, som består af visitation til et specialtilbud uden for alment skolen.

I de gennemførte interviews med medarbejdere og skoleledere er det en gennemgående vurdering, at man generelt har bevæget sig i retning af det klasserettede arbejde frem for det individrettede arbejde, og lægger vægt på det forebyggende arbejde frem for det indgribende arbejde. Det er dog langt fra tilfældet, at man slet ikke arbejder med individuelle elever og fx periodevis en-til-en løsninger med den enkelte elev, men billedet er, at man generelt bestræber sig på at sætte tidligere ind og med et større fokus på fællesskabet.

Forskellig organisering af indsatserne og forskellig formaliseringsgrad

De kvalitative interviews peger desuden på, at der er væsentlige forskelle mellem skolerne i forhold til, hvorvidt man har valgt at konkretisere og beskrive indhold af forskellige niveau 1- til 3-indsatser, og hvordan man har valgt at organisere viften af indsatsmuligheder. For eksempel peger skolelederen på Skole 1 på, at den vigtigste forskel ved overgangen til Læringsfællesskaber for alle netop omhandler indsatserne:

Det, der er den største og væsentligste forskel, er, at indsatser er blevet mere systematiske og bedre dokumenteret. (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 2)

Skole 1 har systematiseret indholdet i en række beskrevne indsatser på især det foregribende niveau og lavet et system om en form for skoleintern visitation til disse forløb, der er organiseret som holddannelse og placeret i bånd på bestemte tidspunkter på skoledagen. I modsætning hertil svarer lederen på Skole 2 på et spørgsmål om, i hvilken grad man arbejder med en klar opdeling mellem niveauerne som tydeligt afgrænsede enheder, der italesættes på en fælles måde:

Nej, slet ikke. Altså, jeg vil sige, at vi arbejder med én stor masse [af indsatser]. Indtil vi så når til, at nu kan vi ikke mere. Nu bliver vi nødt til at få noget hjælp udefra. Men ellers så arbejder vi så meget forebyggende som overhoved muligt. (Skoleleder, Skole 2, april 2021, 6)

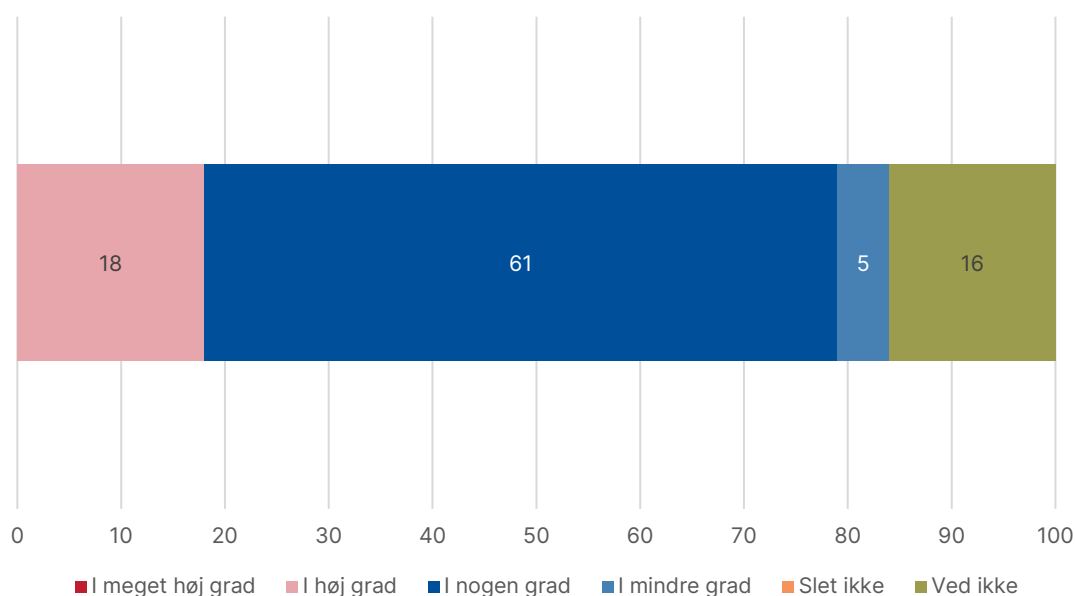
Det er vigtigt at pege på, at ovennævnte eksempel på en forskel i graden af formalisering ikke skal læses som en kvalitetsforskel mellem indsatserne på de to skoler, idet begge ledere peger på, at der med netop deres model er en række indbyggede styrker såvel

som svagheder. Men forholdet peger på, hvordan skolerne allerede nu har taget forskellige udviklingsveje inden for rammerne af Læringsfællesskaber for alle. Som allerede nævnt kan dette anskues som en naturlig følge af, at skolerne i udgangspunktet er forskellige og derfor udvikler indsatser på måder, der lokalt giver bedst mening. For skoleafdelingen er det imidlertid væsentligt at være opmærksom på sådanne forskelle i det videre arbejde, fx i forhold til etablering af erfaringsdeling og i forhold til videre udviklingstiltag.

Konkrete eksempler på indsatser og vurdering af arbejdet med udvikling af indsatser

Skolemedarbejderne på 3. og 5. klassetrin er i den gennemførte spørgeskemaundersøgelse blevet bedt om at vurdere, hvor langt man på skolen er nået med udviklingen af indsatser på niveau 1, 2 og 3.

Figur 2.2 I hvilken grad vurderer du, at I på skolen er nået i mål med udvikling af indsatser? Det vil sige forebyggende (niveau 1), foregribende (niveau 2) og indgribende (niveau 3) indsatser. Procent



Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

Her svarer 18 %, at man i høj grad er nået i mål med disse, 61 % svarer, at det i nogen grad er tilfældet, mens 5 % svarer i mindre grad. Det må imidlertid bemærkes, at 16 % svarer 'ved ikke', og en oplagt fortolkning heraf er, at for nogle skolemedarbejdere, som fx endnu ikke har været direkte involveret i arbejdet med konkrete indsatser, står det noget uklart, hvad disse indsatser består i, hvilket de kvalitative gruppeinterviews med medarbejderne understøtter. For eksempel siger en skolemedarbejder i forbindelse med drøftelsen af de forskellige typer af indsatser i Læringsfællesskaber for alle:

(...) at italesætte og have en bevidsthed om, hvilket niveau man arbejder i, er ikke noget, der er en del af min hverdag. (Skolemedarbejder, Skole 1, april 2021, 4)

For de medarbejdere, som mere direkte har været involveret i indsatserne, står de forskellige typer af indsatser og indsatstrinene gennemgående meget mere klart – som en PIT-medarbejder på Skole 2 siger,

(...) [lærerne og pædagogerne] har ikke været en del af at udvikle de her ting, og måske er det så ikke så tydeligt for [lærerne og pædagogerne], hvad der er hvad, og hvornår man arbejder på hvilket niveau (...) når man står (...) og har fingrene i mulden, så er det måske ikke step 1-2 og 3, man lige kigger på, vel? Eller sådan, så tænker man bare: "Nu har jeg en udfordring". (PIT-medarbejder, Skole 2, april 2021, 3).

Hvis vi ser på konkrete eksempler på, hvilke indsatser skolerne har udviklet og arbejder med, hænger dette naturligvis i en vis udstrækning sammen med organiseringen af PIT på den enkelte skole, herunder hvilke typer af indsatser man særligt har prioriteret. Dette skal dog primært opfattes som gradsforskelle, dvs. Skole 1 har for eksempel også individrettede 1:1-forløb, om end i mindre omfang end på Skole 2 og 3. Alle tre skoler arbejder således med både forebyggende, foregribende og indgribende indsatser.

På skole 1 er niveau 1-indsatser alle de forebyggende og klasserettede indsatser. Eksempler er et vredeshåndteringsforløb målrettet indskolingsklasser, et respektforløb i forhold til udskolingselever, et forløb omhandlende tydelige sociale regler for interaktion, som også er målrettet indskolingselever, og et konflikthåndteringsforløb. Sammenfattende siger skolelederen, at der på niveau 1 er tale om "*(...) alle de forløb, som er meget dannende og forebyggende, uden at man er ude i at gå ind og differentiere på, om man skal lave mindre hold*" (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 2). Niveau 2 er de foregribende indsatser, hvor man internt på skolen og via PIT og skoleledelsen visiterer til et forløb, som målrettes en mindre gruppe af elever, som samles på en holddannelse i en periode:

Vi har haft for 0. årgang her i 3 måneder et bånd fra 9-11, hvor der har været to pædagoger til seks børn. Hvor det har været helt nede i at træne, hvordan kommer man ind fra pause. Altså overgange mellem aktiviteter. Det at kunne modtage instruktioner. Så at målsætte nogle ting, som et lærerteam og et pædagogteam har sat sig ned og sagt, at det er vigtigt, at de her grundlæggende – nogle af de ting, man arbejder med, er jo sådan nogle, "Åh skal man træne det, at man skal kunne sidde på en stol i 10 minutter". Og for nogle børn skal man træne det. (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 2)

Et andet eksempel er et eftermiddagsbånd for en gruppe af elever på tværs af nogle klasser, som over middag er udtrættede i forhold til faglig deltagelse i almenklassen, og hvor eleverne har brug for et tilbud med færre elever og mere overskuelige rammer. Endelig er niveau 3 de mere omfattende og ofte individrettede forløb, hvor en elev modtager tæt støtte i en periode.

En PIT-medarbejder fra Skole 2 forklarer, hvordan man hos dem i grove træk arbejder med en opdeling af indsatserne. Som det fremgår af citatet, minder niveau 1 om, hvad der er tilfældet på både Skole 1 og Skole 3, mens de foregribende indsatser på Skole 2 i højere grad foregår i almenklasserne frem for som båndlagte aktiviteter lig med Skole 1.

Niveau 1, det er der, hvor vi arbejder forebyggende. Det er der, hvor vi går ind, og så når vi laver sådan noget, vi har konkret her på skolen, fx Diamantforløb [med fokus på vredeshåndtering og følelser], [som] vi går ind og laver på 2. klasse og på 5. klassestrin, som skal gå ind og arbejde med fællesskab og vredeshåndtering. Det er et eksempel på forebyggende. Og det foregribende (...) [er], når der kommer nogen på vores ugentlige møde, og gør opmærksom på en udfordrende problematik, så er det dér, vi kan gå ind og understøtte noget på et klasseniveau. Det kan være fx at gå ind og overtage trivselsundervisning (...) [og] lave klasserumsledelse og sådan noget. På niveau 3, det er så der, vi går ind og har fokus måske på en enkelt elev. (PIT-medarbejder, Skole 2, april 2021, 3)

På Skole 3, hvor man som nævnt gennemgående har lagt vægt på adgangen til sparring og klassebaserede forebyggende indsatser, er niveau 1-indsatserne/de forebyggende indsatser også her de kortere klasserettede forløb med fokus på fx vredeshåndtering eller sociale og læringsmæssige fællesskaber samt oplæg for medarbejderne om fx konflikthåndtering. Ved siden af dette har der også været et ikke ubetydeligt behov for 'brandslukning', dvs. enkeltsager, som har fyldt meget. Man kan således sige, at Skole 3 især har lagt vægten i bunden og toppen af skalaen.

Holddannelser eller indsatser i klasserne – elevperspektiver på indsatserne

Der er ikke et gennemgående mønster i forhold til de forskellige parter vurdering af hensigtsmæssigheden af, om støtten organiseres på hold eller som indsatser i klasserne. Dette træk hænger naturligvis også sammen med det allerede nævnte træk med skolerne forskellige udgangspunkter såvel som forskellige udviklingsveje. Ligeledes hænger det også sammen med det påpegede skisma mellem de forskellige muligheder og begrænsninger, der ligger i de forskellige organiseringer af støtte. Blandt de interviewede elever er der også forskellige perspektiver på holddannelserne versus støtte i klassen. Flere elever fremhæver, at de har været glade for støtten på hold. For eksempel fortæller en elev om en holddannelse med specifikt fokus på støtte i faget Dansk:

Jeg synes bare, det var en ekstra hjælp (...) jeg fik alt det der hjælp, jeg skulle have i faget, da jeg kom herved (...) det fungerede meget godt. (Elev 4, 8. klasse, Skole 3, august 2021, 3)

En af de interviewede elever peger imidlertid også på, at det kan være utrygt at skulle gå fra klassen og være sammen med en række andre elever, man måske ikke kender i forvejen:

Det var nogle, jeg ikke kendte, og det var ikke så sjovt. Mine venner var der jo heller ikke, så. (Elev 5, 7. kl., Skole 3, april 2021, 5)

Flere elever fortæller om arbejdsprocesser, hvor skolemedarbejderne arbejder på gradvist at flytte støtten fra holddannelse og ind i den almene undervisning, og at dette fungerer godt. Her er der bl.a. flere, som betoner trygheden i, at det er deres klasselærere, som i dagligdagen er tæt på dem, som står for at organisere støtten og fx kan tænke særlige hensyn ind i forbindelse med organiseringen af gruppearbejde på nogle måder,

hvor klassekammeraterne kan hjælpe og støtte, og at klassekammeraterne også ved, hvor han har brug for hjælp til at komme videre.

For det meste, så har alle folk styr på det. Så de [de andre elever] kan lige skubbe mig i gang, så kan jeg komme videre derfra, ikke? (...) Så de hjælper en rigtig meget med at komme videre i opgaver. Fordi man kan lige spørge dem, "Hey, kan du lige hjælpe mig med den her, jeg forstår ikke det her" og sådan noget. Så de hjælper også en, når vi er sammen i grupper. (...) Jeg synes, det er meget fedt. (Elev 3, 9. kl., Skole 2, november 2021, 4)

Ud over de vigtige didaktiske og pædagogiske greb i den daglige undervisning fortæller eleven også om, at hun modtager hjælp i forhold til dysleksi/ordblindhed i form af et computerprogram og et kursus i at bruge det, hvilket hun også er glad for.

I forhold til fagligt eller socialt udbytte af støtteindsatserne er det især den tætte relation til en støtteperson, som flere elever fremhæver som betydningsfuld. En elev fra Skole 1 fortæller, at indholdet i timerne alene en-til-en med en lærer eller pædagog kan variere og have både faglig og anden karakter, men at eleven gennemgående er glad for, at der i disse timer er mulighed for tæt støtte og især mere ro til at koncentrere sig.

Vi skulle lave ting. Vi bagte. Så lavede vi alle mulige andre ting. Vi skulle lave matematik (...) Det var mere interessant end at være sammen med en hel gruppe (...) Fordi de andre, de lærer. (Elev 1, 7. kl., Skole 1, november 2021, 2)

En anden elev fra en anden skole betoner det særligt fortrolige rum, man kan have med en enkelt voksen, hvilket kan være vigtigt i perioder:

Hun er der bare sådan nogle gange. Så går vi også ture, hvor vi går og snakker (...) Så går vi bare og snakker om, hvordan det egentlig går i skolen, og sådan noget. (...) Jeg synes, det hjælper rigtig meget. Det har været meget godt på det sidste. (Elev 2, 6. kl., Skole 2, august 2021, 2)

En tredje elev fortæller om, hvordan den individuelle støtte kan være meget specifik på lige præcis de faglige områder, hvor eleven oplever, at der er behov for støtte. Eleven fortæller dog også, at støtten ofte sagtens kan finde sted inde i klassen ved siden af de andre elever, såvel som at det kan finde sted uden for klassen, hvor man sidder alene sammen og arbejder.

Altså, han hjalp med at forklare nogle ting, eller hjælper mig med nogle metoder til at gøre det, eller hvis der var noget dansk, så kunne han læse det op for mig, så kunne jeg selv læse det og sådan. Nogle ord. Et eller andet, der er svært at sige, så hjælper han med det. (Elev 3, 9. kl., Skole 2, november 2021, 1)

Som det fremgår, er der ikke et entydigt svar ud fra elevernes perspektiver og erfaringer i forhold til, hvordan støtten bedst organiseres – fx på hold, som en-til-en med en lærer eller pædagog eller inde i almenklassen. Som flere elever peger på, hænger dette også sammen med, hvad formålet med støtten er, fx om der primært er et fagligt sigte, eller om støtten i højere grad handler om trivsel og tanker om skolegang og hverdag.

Udfordring med sager, som i en periode lægger beslag på uforholdsmæssigt mange timer

Et træk, der kommer op flere gange i de gennemførte interviews med medarbejderne, er, at der er visse dynamikker, som kan lede til en u hensigtsmæssig fordeling af PIT-medarbejdernes arbejdstid. Det drejer sig gennemgående om sager med enkelte elever, som i en periode har et særligt stort behov for en tæt indsats, og hvor dette kan lægge beslag på så meget tid, at det i en sådan periode er vanskeligt for PIT at prioritere andre opgaver ud over sparring.

Det er jo også den store frustration (...) hvor vi rigtig gerne ville have hjulpet langt mere, langt tidligere, og langt bedre. Men (...) når der så er den ene elev, som tager 37 timer, så er der næsten ikke noget tilbage! Så er det rigtig frustrerende (...) der skal ikke være det ene barn her til at vælte læsset fuldstændigt i en periode. (PIT-medarbejder, Skole 2, april 2021, 6)

Det er væsentligt at være opmærksom på dette træk, både på skole- og forvaltningsniveau, og at afsøge mulighederne for at udvikle organiseringer eller procedurer, som kan iværksættes ved sådanne enkeltsager, der meget hurtigt eskalerer i en periode. En mulighed kunne være at arbejde med, at visitationsudvalget råder over en række virkemidler ud over visitation til niveau 4 og 5, fx mindre portioner af midler, der kan anvendes til at iværksætte tiltag ud over niveau 3, men mindre end niveau 4/5. Vi vender tilbage til denne mulighed i afsnittet om videre perspektiver.

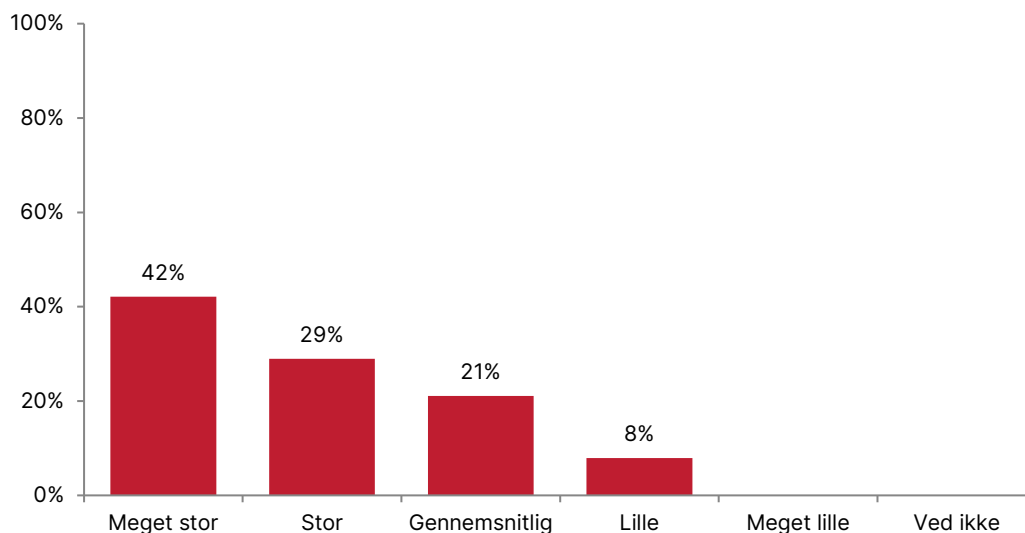
2.4 Indfrielse af centrale målsætninger

For at kontekstualisere fundene om strategiens elementer belyses en række indikationer på, i hvilket omfang og hvordan skolerne indfrier en række centrale målsætninger i forhold til elevernes læringsudbytte, deltagelse og trivsel samt i forhold til samarbejde og praksis på en række vigtige områder.

En stor opgave – men også indikationer på, at man helt eller delvist lykkes på centrale områder

At skabe læringsfællesskaber for alle vurderes af både medarbejdere og ledere på skolerne at være en stor opgave og en væsentlig omstilling. Figur 2.3 viser, at hovedparten af de adspurgte skolemedarbejdere på 3. og 5. klassetrin vurderer, at opgaven med at skabe et læringsfællesskab, hvor alle elever kan deltage i klassen, er stor eller meget stor (71 %). 21 % angiver, at opgaven er gennemsnitlig i deres klasse, 8 % vurderer, at opgaven er lille, mens der ikke er nogen, som vurderer, at opgaven er meget lille.

Figur 2.3 Efter din vurdering, hvor stor er opgaven med at skabe et læringsfællesskab hvor alle elever kan deltage i din klasse? Procent



Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

Det er værd at hæfte sig ved, at 3 ud af 4 af de adspurgte medarbejdere således angiver, at de vurderer, at opgaven er stor eller meget stor i netop deres klasse, og en oplagt fortolkning er, at opgaven gennemgående kræver en stor indsats af mange. De kvalitative interviews med medarbejderne peger gennemgående på, at udfordringerne oftest omhandler elever, som i en periode har betydelige støttebehov. Udfordringerne kan dermed ses som et meget grundlæggende pædagogisk dilemma mellem hensynet til og tidsforbruget på de mange elever i klasserne over for hensynet til og tidsforbruget på et lille antal elever eller enkelte elever, som i kortere eller længere perioder har en høj grad af særlige behov. Dette italesættes gentagende gange i de gennemførte gruppeinterviews.

Skal jeg lave undervisning for de 24, der gerne vil? Eller skal jeg lave specialpædagogisk arbejde for den ene elev eller de to elever, der har svært ved at være der? (Skolemedarbejder, Skole 1, april 2021, 6)

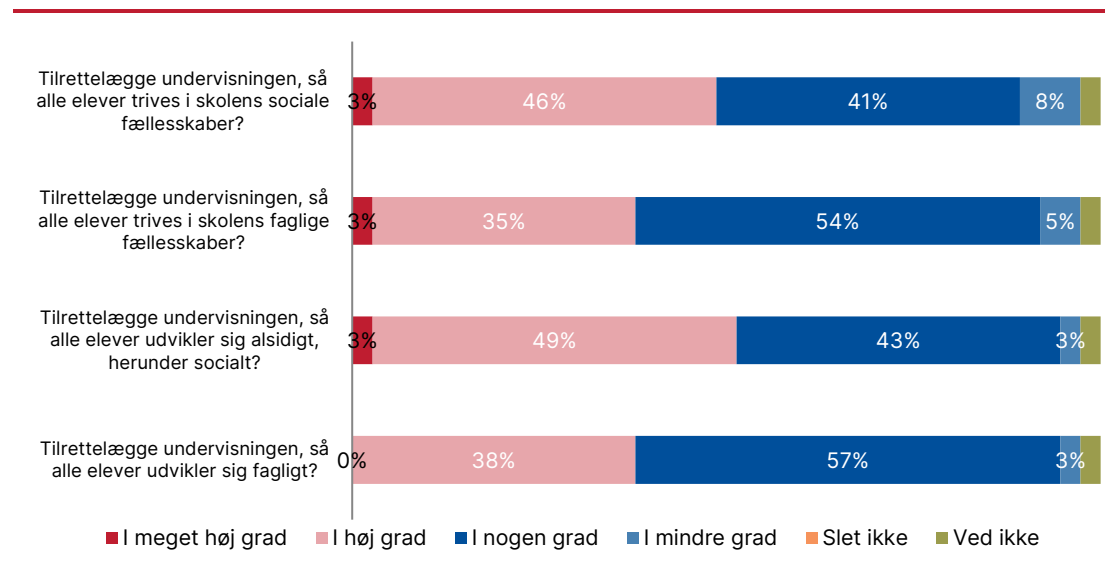
Oplevelsen blandt lærere og pædagoger bakkes ligeledes op i interviewene med skolelederne og PIT-medarbejderne, som det også fremgår af afsnittet om organiseringen af PIT.

Til trods for, at opgaven med at skabe læringsfællesskaber for alle vurderes at være stor, er der flere indikationer på, at skolerne helt eller delvist lykkes med nogle af de centrale målsætninger for Læringsfællesskaber for alle.

For det første angiver næsten alle lærere og pædagoger i spørgeskemaundersøgelsen, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad tilrettelægges, så alle elever trives i skolens sociale (87 %) og i skolens faglige fællesskaber (89 %). Ligeledes angiver næsten alle lærere og pædagoger, at undervisningen i høj grad eller i nogen grad tilrettelægges, så alle elever udvikler sig alsidigt, herunder socialt (92 %), og så alle elever udvikler sig

fagligt (95 %). Sammenligner vi skolemedarbejdernes vurderinger af hhv. sociale og faglige målsætninger, er medarbejdernes vurderinger gennemgående mere positive i forhold til social deltagelse og udvikling, dvs. der er højere andele, som har angivet 'i nogen grad' ved spørgsmålene om faglig deltagelse og trivsel. De gennemførte kvalitative interviews peger på, at dette skal ses i sammenhæng med den nævnte didaktiske udfordring med at finde en balance mellem en eller nogle få elever med væsentlige støttebehov og en stor gruppe elever uden behov for særlig støtte, hvilket vi vil uddybe yderligere i det følgende.

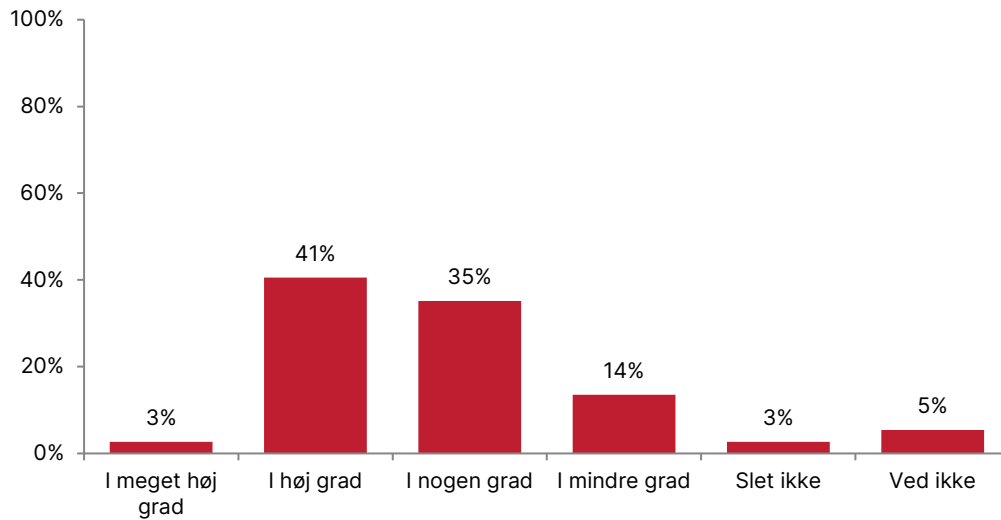
Figur 2.4 I hvilken grad oplever du, at I på skolen lykkes med at... Procent



Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

For det andet er en målsætning omhandlerende inddragelse af børns og forældres perspektiver i arbejdet med at tilrettelægge Læringsfællesskaber for alle delvist opfyldt. Som det fremgår af Figur 2.5, viser spørgeskemaundersøgelsen, at de fleste lærere og pædagoger angiver at opleve, at børns og forældres perspektiver inddrages i høj grad eller i nogen grad (76 %).

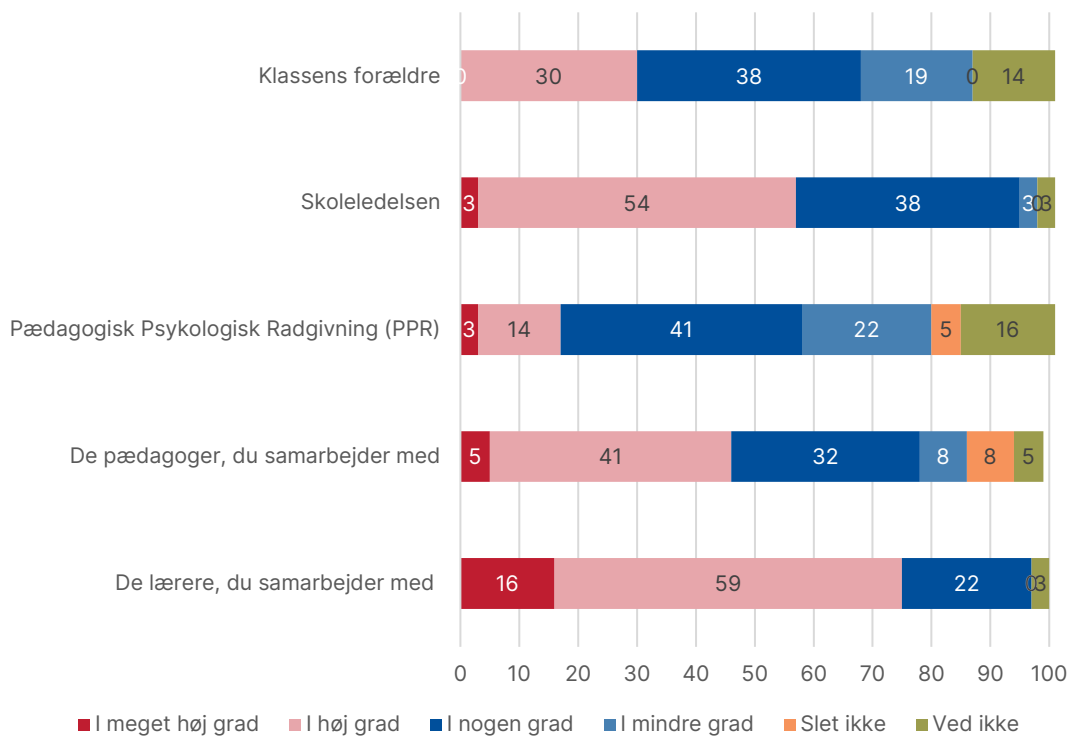
Figur 2.5 I hvilken grad oplever du, at du og dine kolleger lykkes med at inddrage børns og forældres perspektiver i jeres arbejde med tilrettelæggelse af Læringsfællesskaber for alle? Procent



Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

For det tredje angiver lærerne og pædagogerne, som deltager i spørgeskemaundersøgelsen, i høj grad positive vurderinger af samarbejdet med kolleger og skoleledelsen i forbindelse med Læringsfællesskaber for alle. Derudover vurderes samarbejdet helt eller delvist at fungere med både PPR og klassens forældre, om end der her er væsentlig større andele af medarbejderne, som angiver, at samarbejdet kun i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke er velfungerende jf. Figur 2.6 nedenfor.

Figur 2.6 I hvilken grad fungerer samarbejdet omkring Læringsfællesskaber for alle med følgende? Procent



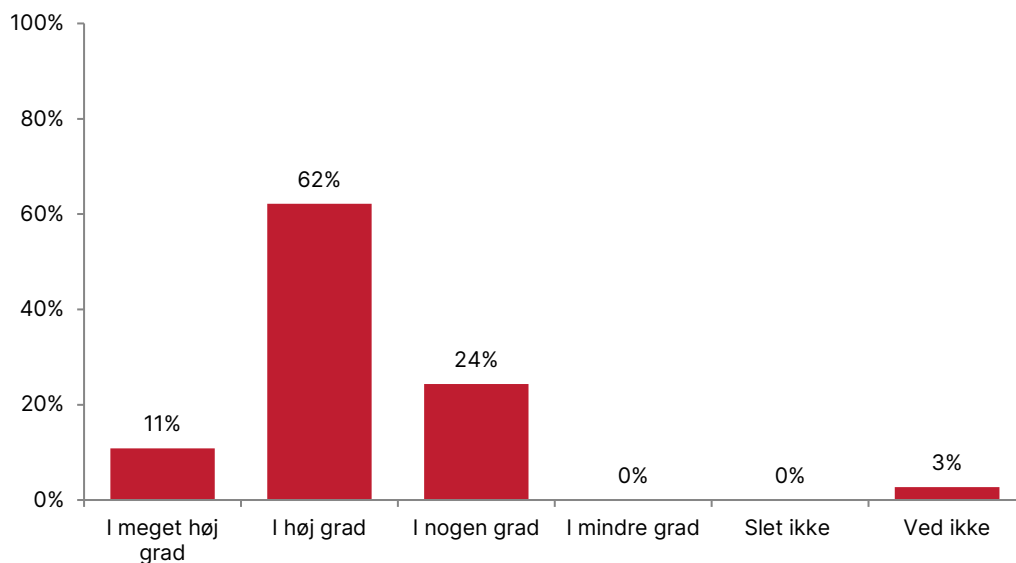
Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

Et gennemgående billede fra de kvalitative gruppeinterviews med skolemedarbejderne er, at man i hverdagen og mere uformelt i høj grad sparrer med hinanden og har en stor kollegial åbenhed i forhold til dette. Men at der til gengæld i mindre grad er formaliserede møder eller fora, hvor man som kolleger sparrer med hinanden i forhold til konkrete elever. En skolemedarbejder sætter fx følgende ord på sparringsmulighederne:

(...) jeg har en oplevelse af, at der uden for det strukturerede, der er der sådan en lyst til og en evne til i kollegagruppen at sparre med hinanden og gå til hinanden. Og (...) så føler jeg, at der er et kollegaskab, hvor man godt kan gå og sige "Åh, det her oplevede jeg i dag! Er der nogle andre kaniner, du har trukket op ad hatten, som jeg kan prøve med også?". Så selvom jeg synes, at vi er vildt dygtige til alle sammen at lave vores egen værktøjskasse, så synes jeg også, at vi deler det med hinanden, når der er noget, der virker. (Skolemedarbejder, Skole 1, april 2021, 7)

Figur 2.7 nedenfor viser da også, at flertallet (62 %) angiver, at de i høj grad sparrer med deres kolleger om tilrettelæggelsen af Læringsfællesskaber for alle, mens 24 % svarer i nogen grad og 11 % svarer i meget høj grad.

Figur 2.7 I hvilken grad sparrer du med dine kolleger om tilrettelæggelse af Læringsfællesskaber for alle? Procent

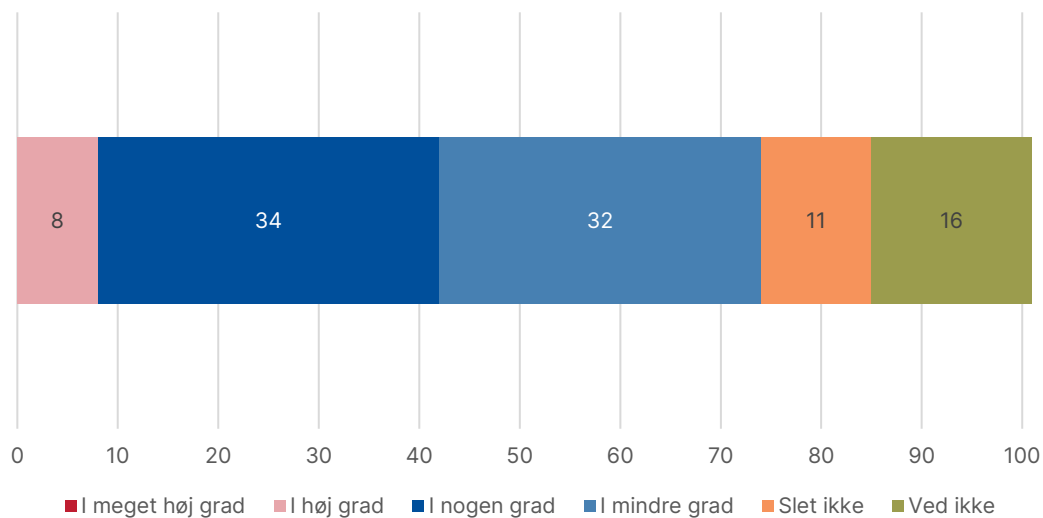


Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

Skolemedarbejdernes kompetencer

Mange kommuner har i disse år et ønske om at opbygge en mere inkluderende almen-skole. En central del af kommunernes strategier for inklusion omhandler, at almen-skolemedarbejderne i højere grad skal formå at arbejde med en mere sammensat elevgruppe, herunder flere elever med varierende grader af særlige støttebehov. Det kan betragtes som en integreret del af strategien for Læringsfællesskaber for alle, såvel som andre strategier for inklusion, at medarbejderne i almen-skolen skal formå at indrette læringsmiljøerne på nogle måder, som kan tilgodese flere elevers særlige behov, end det tidligere var tilfældet. Det er derfor centralt at følge op på medarbejdernes vurdering af, om og i hvilket omfang de selv vurderer, at de har kompetencerne til at løfte denne opgave. I de gennemførte spørgeskemaundersøgelser har vi spurgt til skolemedarbejdernes vurdering af egne kompetencer til at løse en række opgaver, og vi har ligeledes drøftet disse forhold med lærere, pædagoger og skoleledere i de gennemførte interviews. Adspurgt om, i hvilken grad lærerne og pædagogerne selv vurderer, at man på deres skole er nået i mål med at udvikle kompetencer til arbejdet med en bredere elevgruppe, er der imidlertid et markant flertal, som svarer, at dette kun i nogen grad, i mindre grad eller slet ikke er tilfældet jf. Figur 2.8.

Figur 2.8 I hvilken grad vurderer du, at I på skolen er nået i mål med kompetenceudvikling af skolemedarbejderne? Procent



Kilde: VIVEs spørgeskemaundersøgelse blandt klasse-/kontaktlærere og tilknyttede pædagoger på 3. og 5. klassetrin på skolerne i Rødovre Kommune 2021.

I forhold til, hvor det så mere præcist er, at medarbejderne oplever at mangle kompetencer, er det gennemgående billede fra de gennemførte kvalitative gruppeinterviews, at det især drejer sig om enkeltelever med særlige læringsmæssige eller sociale behov, og hvor den enkelte lærer eller pædagog føler sig udfordret i forhold til, hvad der er det rigtige at gøre:

Med den uddannelse jeg har, oplever jeg ikke, at jeg har de nødvendige kompetencer til at skabe det helt rigtige læringsrum for børn med særlige behov. Der oplever jeg, at jeg i den grad mangler kompetencer og viden til de her ting.
(Skolemedarbejder, Skole 1, april 2021, 4)

Som eksempel nævner skolemedarbejderen en situation med en elev med udadreagerende og oppositionel adfærd, hvor vedkommende bliver usikker på, hvordan man bedst arbejder med dette. Medarbejderen peger også på, at det netop i disse situationer er af stor betydning at have adgang til faglig sparring både i sit team af kolleger og fra PIT. Lignende eksempler nævnes ligeledes i gruppeinterviews med medarbejderne på skole 2 og 3, dvs. et behov for i praksis at opbygge kompetencerne til at arbejde med fx konflikthåndtering og særlige behov relateret til indlæringsvanskeligheder, opmærksomhedsforstyrrelser eller adfærdsforstyrrelser, da det ikke nødvendigvis er noget, man uddannelsesmæssigt er klædt på til i udgangspunktet. På tværs af de gennemførte gruppeinterviews er det således blandt medarbejderne en gennemgående erfaring, at man befinder sig i en fortløbende proces med at udvikle de kompetencer, der skal til for at kunne arbejde med flere elever med særlige undervisningsmæssige behov. Dette er noget, der sker over tid i praksis og med sparring, og erfaringen er, at man ikke er i mål med dette endnu.

Skolelederen på Skole 2 peger på, at kompetencebehovet ikke nødvendigvis peger i retning af kompetenceudvikling i klassisk forstand, men ofte i højere grad handler om at

tilvejebringe muligheder for at observere andres praksis tillige med sparring og rådgivning fra kolleger:

Det er ikke, fordi jeg tænker, at det skal være nogle forkromede uddannelsesforløb. Det behøves det ikke at være. Det kan det godt være for nogle, så man kan få nogle til at gå forrest i forhold til nogle måder at undervise på. Men jeg tænker i høj grad, så er det det med, at når man er to i en klasse, og den ene kan observere og lære og suge til sig, og det behøves nemlig ikke være på egen årgang, der må man gerne blive inspireret udefra. (Skoleleder, Skole 2, april 2021, 8)

Skolelederen på Skole 3 er helt på linje i forhold til kompetencebehovet.

(...) vi er nok noget, der ligner halvvejs i forhold til sådan at komme i mål med det her. Og noget af grunden til, at vi ikke er kommet længere, det er at generelt, så mangler personalet kompetencer omkring, hvad det er, man skal gøre i forhold til det enkelte barn. (Skoleleder, Skole 3, april 2021, 7)

Skolelederen peger ligeledes på, at det efter vedkommendes opfattelse ikke er kurser, der er brug for, men kompetenceudvikling gennem konkrete samarbejder om undervisningen med medarbejdere med en højere grad af specialpædagogiske kompetencer. Et sådant samarbejde kan så eventuelt suppleres med kursuslignende forløb, fx i forhold til genkommende udfordringer såsom udadreagerende adfærd eller konflikter. Også skolelederen på Skole 1 peger på, at lærerne generelt har kompetencerne til at varetage den faglige del af undervisningen, også gennemgående for en forholdsvist bred elevgruppe. Der, hvor lærerne gennemgående mangler kompetencer, er i forhold til de få elever, hvor udfordringerne er meget fremtrædende.

De har værktøjerne til at stillasere undervisningen og klasserumsledelsen. De har muligheden for at få vejledning til at målsætte og arbejde med trivsel. Så på hele det der niveau 1, 2, der er det rimelig godt. (...) de børn, som de slår sig lidt på, er typisk dem, der også er udadreagerende og er mere grænseløse. (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 7)

Gennemgående peger undersøgelsen således på, at der er et væsentligt behov for at udvikle og fremme skolemedarbejdernes kompetencer i forhold til at arbejde med elever med særlige undervisningsmæssige behov.

3 Videre perspektiver

Undersøgelsen giver anledning til at pege på en række videre perspektiver.

3.1 Mere omfattende midlertidige støttetilbud?

Flere deltagere i undersøgelsen rejser spørgsmålet om, hvorvidt det vil være produktivt at arbejde videre med at udvikle nogle midlertidige støttetilbud af et lidt større omfang end niveau 3, men uden at der bliver tale om segregering til niveau 4 på et af kommunens to centre. Flere nævner eksempler på, at man allerede arbejder med sådanne former, fx finansieret af en mindre ekstrabevilling fra centralt hold, som fx understøtter, at en elev kan forblive i almenområdet, men i en periode modtage forholdsvist omfattende støtte. Spørgsmålet til overvejelse er, om der er vundet noget ved udviklingen af midlertidige tilbud med lavere tærskel og målrettet en forholdsvist hurtig tilbageslutning til fuld tid i almenklassen. Og hvis dette er noget, man ønsker, kan man overveje, hvordan sådanne mellemformer mellem niveau 3 og 4 kunne se ud. Med de nuværende udlagte midler har skolerne et konkret råderum til etablering af niveau 1-, 2-, 3-indsatser. Med den nuværende organisering kan man imidlertid overveje, om der er en risiko for et for stort skel mellem niveau 3-indsatser og visitation til niveau 4 indsats på en af kommunens to centre. Dette rejses som en overvejelse af en skoleleder, som peger på, at selv om skolen har et råderum, så er dette råderum selvsagt begrænset, både i forhold til antallet af elever og i forhold til, hvor specialiserede løsninger man kan arbejde med på skolerne.

(...) i stedet for, at de kom på visitation, så kunne vi så arbejde med dem her på skolen for den ressource, vi så fik stillet til rådighed. Fordi, altså, det er også det dilemma man står i som skoleleder, for når man ikke har så mange ressourcer at gøre godt med, jamen så er der også nogle gange, så må man også sige "Jamen, det kan godt være, at det ville være rigtig fornuftigt at prøve nogle flere ting af, men vi har ikke tilstrækkelig volumen til det, altså ressourcer til at gøre det, lige i øjeblikket. (Skoleleder, Skole 3, april 2021, 9)

Også skolelederen på Skole 1 peger på et behov for at drøfte mulighederne for mere omfattende indsatser før niveau 4, og hvis det er en vej, man vil gå, at det bør ske efter transparente og eksplicitte kriterier.

(...) jeg tror, vi bliver nødt til at få startet den snak, der også hedder "Vi har denne her sum, hvis vi kan holde de her børn, så er der denne her sum. Det betyder, at vi kan sende til visitation, men vi har også i kommunen 5 millioner til at søge om proto-projekter til at inkludere barnet i almen. Og det sidder der et del-visitationsudvalg og afgør og screener, om der er nogle kandidater – der mangler det der led. (Skoleleder, Skole 1, april 2021, 10)

I forhold til den problemstilling, som rejses af de interviewede medarbejdere omhandlende elever, som i en periode har et særligt stort behov for indsats, er det også en mulighed at arbejde i denne retning. Dette kunne fx være i en form, hvor kommunens visitationsudvalg kan bevilge en mindre portion af midler til at iværksætte et midlertidigt

støttetilbud af et vist omfang. Dette kunne bidrage til at modvirke risikoen for, at enkelt-sager med indgribende indsatser lægger beslag på en uforholdsmæssig stor andel af PIT-medarbejdernes tilgængelige arbejdstid, ligesom det også kunne understøtte mere omfattende samarbejder mellem PIT-medarbejdere og øvrige skolemedarbejdere, som også kunne have et kompetenceudviklende sigte.

3.2 En fortsat tydeliggørelse af indhold, muligheder og faglig/didaktisk støtte i Læringsfællesskaber for alle?

Undersøgelsens foreløbige resultater peger på et behov for fortsat at tydeliggøre indholdet i Læringsfællesskaber for alle i forhold til skolemedarbejderne, herunder ikke mindst de støttemuligheder, som ligger i PIT og niveau 1- til 3-indsatser. Som det er påpeget, er der væsentlig forskel på fx, hvor indgående kendskab medarbejderne egentlig har til de muligheder, der ligger i indsatserne. Flere PIT-medarbejdere peger på et behov for at udbrede denne viden og viden i det hele taget om mulighederne i PIT, så man undgår, at den er bundet i for snæver en personkreds, fx kun hos de medarbejdere, som efterhånden stifter bekendtskab med indsatser m.m. ved direkte selv at være involveret i dem.

PIT, det er jo noget nyt på skolen, og folk ved godt, det er der. Men få det nu på banen! Netop have det på på nogle lærermøder og personalemøder (...) så personalet også bliver en del af det. (PIT-medarbejder, Skole 3, april 2021, 3)

Skolelederne peger også på et behov for fortsat at tydeliggøre indholdet i Læringsfællesskaber for alle. Adspurgt om, hvad det vigtigste videre skridt fremad for Læringsfællesskaber for alle er, svarer skolelederen på Skole 3, at det især vil være at tilvejebringe mere klarhed over støttemulighederne, bl.a. gennem en tydeliggørelse af indsatstrinene, og hvilke veje man kan gå for at få support:

Det vil være at få opbygget en kultur, hvor alle ved, hvor der er hjælp og støtte og sparring at hente (...) Inden for de her tre niveauer, sådan så det er rigtig tydeligt for medarbejderne, hvad det er man kan gøre (...) [og] så skal vi have lavet det her katalog, sådan så at (...) så står det helt tydeligt, hvad man som medarbejder skal ind og arbejde med. (Skoleleder, Skole 3, april 2021, 11)

Flere medarbejdere peger på, at nedbringelse af visitation og dermed økonomi gennemgående har fyldt meget i kommunikation og dialog om Læringsfællesskaber for alle, og at værdierne og det pædagogiske indhold på den anden side ikke er blevet kommunikeret nok. Dette har naturligvis betydning for, hvordan medarbejderne går til opgaverne forbundet med de forandringer, der ligger i overgangen til Læringsfællesskaber for alle, og flere medarbejdere efterspørger mere kommunikation af de positive pædagogiske visioner forbundet med Læringsfællesskaber for alle:

Altså, hvis det er, at det her skal ud og få et liv, og hvis det er, vi skal få mere tid til at arbejde på niveau 1 og 2, så tror jeg også, at det er rigtig vigtigt, at visionerne omkring det her – det skal der kommunikeres noget ud om. (Skolemedarbejder, Skole 2, april 2021, 15)

Ligeledes peger undersøgelsen på, at det i et medarbejderperspektiv især vil være relevant at støtte op med didaktisk og organisatorisk støtte i forhold til dilemmaet mellem en stor gruppe elever uden støttebehov og elever med støttebehov. Som nævnt er dette et væsentligt dilemma, som nævnes flere gange på tværs af interviews. Problemstillingen er tæt sammenhængende med og accentueres af, at Læringsfællesskaber for alle, som sagt medfører, at skolemedarbejderne skal arbejde med flere elever med mere omfattende støttebehov, end det tidligere var tilfældet, og at processen med at udvikle kompetencerne til dette ikke er tilendebragt. Relateret til dette er det også tilfældet, at der flere gange i de gennemførte gruppeinterviews og skolelederinterviews bliver peget på, at man på et overordnet plan ønsker en højere grad af klarhed af forventningerne til, hvor meget skolerne skal kunne arbejde med, og hvor grænsen går for almenskolens mulighedsrum. Dette kunne fx være i form af at tydeliggøre, hvilke konkrete muligheder der ligger i de skoleinterne trin, dvs. folde den vifte af handlemuligheder ud, som skolerne forventes at kunne arbejde med, og konkretisere den yderligere, hvilket samtidig vil sige, at man klarere udpeger grænserne for almenskolens indsatser.

Det jeg så ser, som vi ikke er lykkedes med som kommune endnu, det er netop at få gjort det tydeligt, hvad det er, der bliver forventet. Hvad er det for en måde, vi skal arbejde med børnene på løbende? Hvad er det, vi skal se, før det er, vi begynder at tænke visitation? Fordi når der ikke er den tydelighed, så er det der frustrationerne starter på en eller anden måde nede hos medarbejderne. (...) eller jeg ved ikke, om jeg har brug for, men jeg tror, at for, at vi som bredt i kommunen og som alle medarbejdere på alle niveauer skal kunne koble sig på det, så er der brug for en eller anden form for mere håndgribelig hands on forklaring eller manual, eller formaliseret en skabelon (...) for at være sikker på, at vi ligesom er på den sti. Der er et eller andet dér, hvor jeg tænker sådan: "Der mangler vi at komme et stykke", tror jeg. (Skolemedarbejder, Skole 2, april 2021, 14)

I forhold til, hvordan en sådan proces eventuelt kunne organiseres på et mere konkret plan, er der selvsagt flere muligheder – det kunne fx være en proces, hvor både skoleledere, PIT-medarbejdere og skoleafdelingen arbejder med at tydeliggøre og kommunikere vision og indhold.

I forhold til erfaringerne fra de gennemførte forældreinterviews vil en yderligere synliggørelse af indholdet i PIT og indsatserne være af væsentlig betydning – også over for forældrene. Dette gælder ikke mindst i forhold til oplevelsen af, at man som forælder ofte er nødt til løbende at presse på for at sikre, at den rette støtte bliver iværksat, og at der bliver fulgt op på den. Ligeledes gælder det i forhold til oplevelsen af uklarhed om, hvem der er den centrale kontaktperson. Her vil kommunikation om funktionerne i PIT og snitflader og samarbejde med klasse-/kontaktlærere samt tilknyttede pædagoger kunne bidrage med klarhed.

3.3 Tværgående erfarings- og udviklingsarbejde?

Undersøgelsens foreløbige resultater omhandlende skolernes forskellige udviklingsveje og erfaringer inden for rammerne af Læringsfællesskaber for alle peger på, at der er et

rum for tværgående erfaringsdelings- og udviklingsarbejde. Dette gælder både i forhold til organisering af PIT og de konkrete indsatser, man arbejder med i form af forebyggende, foregribende og indgribende indsatser.

Hvordan er det, de gør? Hvordan er deres arbejdsgange? Altså søge inspiration i forhold til, hvordan vi gør tingene. Det synes jeg er sindssygt udviklende for mig, men også spændende. (...) Og det synes jeg mangler. (PIT-medarbejder, Skole 3, april 2021, 13)

Også skolelederne peger på et behov for at gå på tværs og samle op:

(...) så tænker jeg, at næste proces for at implementere det her, det ville være, hvis man lavede noget på tværs af kommunen (...) Det tror jeg faktisk ville styrke. (Skoleleder, Skole 2, april 2021, 3)

Dette tværgående erfaringsdelings- og udviklingsarbejde kunne muligvis med fordel tænkes sammen med punktet omhandlende en tydeliggørelse af indholdet i Læringsfællesskaber for alle, og ville kunne bidrage til, at også lærere og pædagoger opnår en større grad af klarhed over indsatsmuligheder og muligheder i PIT-organisering m.m.

Litteratur

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th ed. London & New York: Routledge.

Databeskyttelsesforordningen (2016). *Europa-parlamentets og rådets forordning (EU) 2016/679 af 27. april 2016 om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger etc.* Lokaliseret d. 07. 2. 2022: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udg.* København: Hans Reitzels Forlag.

VIVÉ

DET NATIONALE FORSKNINGS-
OG ANALYSECENTER FOR VELFÆRD