

Signalement af specialpædagogisk faglighed

- en undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver



Pædagog: 'Vi er nødt til at lære noget om børns liv, for at vi kan lære dem noget'

Undersøgelsen er udført for BUPL i et samarbejde mellem Inklusionsakademiet og Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion, UC Syd

Bent Madsen, Charlotte Brønsted, Doris Larsen, Ole Steen Nielsen og Christian Qvang

MAJ 2017

Forord

I denne rapport formidles resultaterne af undersøgelsen: "Signalement af specialpædagogisk faglighed – en undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver." Undersøgelsen er en landsdækkende undersøgelse blandt BUPL-pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver på dagtilbuds-, skole/SFO-, fritids- og klubområdet samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet).

Undersøgelsen er finansieret af BUPLs forskningspulje og udført i et samarbejde mellem forskere ved Inklusionsakademiet og Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE), UC Syd, i perioden juni 2016 til maj 2017.

Med denne rapport er det muligt at danne sig et overblik over et yderst sammensat pædagogisk område, der er kendetegnet ved stor dynamik, forandringshastighed og mangfoldighed, hvad angår opgaver, målgrupper og organiseringsformer. Rapporten beskriver hvorledes grænserne mellem almen- og specialområder bliver mere og mere flydende, fordi specialpædagogiske opgaver løses på tværs af lovgivninger, institutioner, forvaltninger og professioner. Her tegner rapporten et billede af en pædagogisk profession, som på det specialpædagogiske område er dybt involveret i implementering af nye lovgivninger, udvikling af nye indsatser for udsatte børn, unge og familier - og som følge heraf – tilegnelse af nye kompetencer for at kunne varetage skiftende specialpædagogiske opgaver.

Et hovedformål med undersøgelsen har været at belyse pædagogernes faglige tilgange, kompetencer og metoder i arbejdet med specialpædagogiske målgrupper. På denne baggrund fremstilles en generel profil for specialpædagogisk faglighed og nogle specifikke profiler for fagligheden på fire praksis-områder. Desuden kortlægges en række organisatoriske forhold af betydning for varetagelsen af opgaverne.

Forskergruppen vil gerne rette en stor tak til alle pædagoger, ledere og forvaltningschefer, der har stillet sig til rådighed for data-indsamlingen. Vi håber, at rapporten kan bidrage til at styrke den specialpædagogiske faglighed til gavn for alle udsatte børn, unge og familier.

Hovedresultaterne er desuden formidlet i BUPL-hæftet: "Signalement af specialpædagogisk faglighed", som indeholder en oversigt over pædagogernes arbejde med specialpædagogiske opgaver og målgrupper samt de faglige tilgange og kompetencer, der udgør det faglige grundlag for arbejdet.

Undersøgelsen og rapporten er udarbejdet af:

Bent Madsen, Inklusionsakademiet
bent.madsen@inklusionsakademiet.dk

Charlotte Brønsted, Inklusionsakademiet
cbroensted@gmail.com

Ole Steen Nielsen, Professionshøjskolen UC Syd
osni@ucsyd.dk

Doris Overgaard Larsen, Professionshøjskolen UC Syd
dola@ucsyd.dk

Christian Quvang, Professionshøjskolen UC Syd
cquv@ucsyd.dk

KAPITEL 1: Resumé	5
KAPITEL 2: Om undersøgelsen	9
2.1. Baggrund	9
2.2. Formål og undersøgelses-spørgsmål	9
2.3. Konstruktion af specialpædagogik som genstand for undersøgelsen	10
2.4. Empiri og metode	11
2.5. Analytiske tilgange	14
2.6. Definerings af undersøgelsens fire praksis-områder	15
KAPITEL 3: Specialpædagogikkens lovgivningsmæssige grundlag	17
3.1. Lovgivning relateret til specialpædagogiske områder	17
3.1.1. Dagtilbudsloven	18
3.1.2. Dagtilbudsloven - fritids- og klub-området	18
3.1.3. Folkeskoleloven	19
3.1.4. Folkeskoleloven - SFO-området	20
3.1.5. Serviceloven	21
3.1.6. Det forebyggende og dagbehandlede område (familieområdet)	23
3.2. Pointer om lovgivning	23
3.3. Specialpædagogik på tværs af lovgivninger	24
3.3.1. Dagtilbudslov og Servicelov	24
3.3.2. Det specialpædagogiske perspektiv i lovgivningen	24
3.4. Paradigmer og brudflader	25
3.4.1. Det psyko - medicinske paradigme	26
3.4.2. Det organisatoriske paradigme	27
3.4.3. Det sociologiske paradigme	28
3.5. Pointer om paradigmer på praksis-områder	20
KAPITEL 4: Kommunal og institutionel organisering af specialpædagogik	31
4.1. Kommunale organiseringer af specialområdet	31
4.1.1. Kommunale chef- og ansvarsområder	31
4.1.2. Modeller for resursetildeling	33
4.2. Den institutionelle organisering på dagtilbuds-, skole- og familieområdet	35
4.2.1. Dagtilbuds-området	35
4.2.2. Skole-området	37
4.2.3. Familie-området	38
4.3. Stillingsbetegnelser, opgaver og målgrupper	39
4.3.1. Dagtilbuds-området	39
4.3.2. Skole-området	40
4.3.3. Familie-området	41
4.4. Retningslinjer for ansættelse af pædagoger	41
4.5. Pædagogernes organisatoriske og ansættelsesmæssige forankring	41
4.5.1. Dagtilbuds-området	42
4.5.2. Skole-området	42
4.5.3. Familie-området	42

4.6. Chefernes vurdering af pædagogernes kompetencer	42
4.6.1. Dagtilbuds-området	42
4.6.2. Skole-området	43
4.6.3. Familie-området	44
4.7. Pædagogernes kompetence-udvikling	45
4.7.1. Dagtilbuds-området	45
4.7.2. Skole-området	46
4.7.3. Familie-området	47
4.8. Pointer om organisering og rammesætning	47
KAPITEL 5: Profiler for specialpædagogisk faglighed	50
5.1. Professions-teoretisk analyse	50
5.1.1. Specialpædagogisk arbejde i et professionsperspektiv	50
5.1.2. Specialpædagogisk virksomhed	50
5.2. Pædagogernes uddannelse og kompetencer	51
5.2.1. Pædagogernes selvvaluerede kompetence	52
5.3. Dagtilbuds-området	54
5.3.1. Opgaver og målgrupper	54
5.3.2. Metoder	56
5.4. Skole/SFO-området	57
5.4.1. Målgruppen	58
5.4.2. Opgaven	58
5.4.3. Metoder	60
5.5. Fritids- og klub-området	61
5.5.1. Opgaven og målgruppen	61
5.5.2. Metoder	64
5.6. Det forebyggende og dagbehandlende område (familie-området)	64
5.6.1. Opgaven og målgruppen	64
5.6.2. Metoder	65
5.7. Pointer om profiler for specialpædagogisk faglighed	66
KAPITEL 6: Samarbejde med kolleger og andre fagprofessionelle	69
6.1. Kolleger og forældre som målgrupper	69
6.2. Pædagogernes samarbejdspartnere	71
6.3. Samarbejdets former og indhold	73
6.3.1. Monofaglighed	73
6.3.2. Flerfaglighed, tværfaglighed og tværprofessionelt samarbejde	73
6.4. Mono- og tværfagligt samarbejde – en specialpædagogisk kerneopgave	74
6.5. Pædagogers deltagelse i mono- og tværfagligt samarbejde	75
6.5.1. Videndeling mellem almen- og specialområde	75
6.5.2. Pædagogen som resurseperson	79
6.5.3. Deltagelse i tværfagligt samarbejde med andre fagprofessionelle	80
6.5.4. Pædagogers roller i mono- og tværfagligt samarbejde	83
6.6. Positioner og modsætningsforhold i tværfagligst samarbejde	84
6.6.1. Dagtilbudsområdet	84
6.6.2. Skole/SFO-området	85
6.6.3. Fritids- og klub-området	86

6.6.4.	Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)	87
6.7.	Pointer om tværfagligt samarbejde	87
KAPITEL 7: Forældresamarbejde og familiearbejde		89
7.1.	Et udvidet forældre-samarbejde	89
7.1.1.	Dagtilbudsområdet	89
7.1.2.	Skole/SFO-området	92
7.1.3.	Fritids- og klub-området	93
7.1.4.	Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)	94
7.2.	Pointer om forældresamarbejde og familiearbejde	95
KAPITEL 8: Signalement af specialpædagogisk faglighed		97
8.1.	Specialpædagogisk faglighed i et lovgivnings- og institutionelt perspektiv	97
8.1.1.	Lovgivningen som rammevilkår omkring opgave og målgruppe	97
8.1.2.	Udviklingen i målgrupper	98
8.1.3.	Institutionelle organiseringsformer	99
8.1.4.	Flydende grænser mellem almen- og specialområder	100
8.1.5.	Centrale koncepter – decentral kompetenceudvikling	101
8.2.	Specialpædagogisk faglighed i et professions-perspektiv	101
8.2.1.	Specialpædagogisk faglighed i et forvaltningsperspektiv	101
8.2.2.	Det udvidede forældresamarbejde	102
8.2.3.	Fornemmelsen for relationen	102
8.2.4.	Specialpædagogiske fagligheder – signalementer for praksisområderne	103
8.2.5.	Personlig autoritet og værdier i professionsforståelsen	105
Litteratur-referencer		108

KAPITEL 1: Resumé

I denne rapport bringes resultaterne af undersøgelsen: "Et signalement af specialpædagogisk faglighed – en undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver."

Der er knyttet betydelige strategiske interesser til begrebet specialpædagogik – både økonomiske, styringsmæssige og fagpolitiske - da det er et velfærdsområde, der tildeles mange samfundsmæssige ressourcer. Både i den politiske debat, i kommunale forvaltninger og blandt pædagoger og andre fagprofessionelle er det karakteristisk, at begrebet specialpædagogik og dets praksisformer anvendes i mange forskellige betydninger og sammenhænge. Ikke mindst synes titlen "specialpædagog" at dække over mange typer af opgaver og funktioner. Baggrunden for undersøgelsen er således et udtalt behov for:

- at få en oversigt over specialpædagogisk virksomhed i dens forskellige organisatoriske former, som den udøves af pædagoger i dagtilbud, skoler/SFO, fritid og klub samt på det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)
- at skabe indsigt i opgaver, målgrupper og organisatoriske rammer i specialpædagogiske indsatser for børn og unge med særlige behov samt udsatte familier
- at give en karakteristik af specialpædagogisk faglighed

Hovedresultater

Lovgivningsgrundlaget

- Rapporten indledes med en kort udredning af specialpædagogikkens lovmæssige grundlag. Her er Folkeskolen både formelt og reelt specialpædagogikkens kerneområde, idet *Folkeskoleloven* definerer begrebet specialpædagogik, omfanget og indholdet af specialpædagogisk bistand samtidig med at målgrupperne for indsatserne defineres ved forskellige grader af behov for specialpædagogisk støtte.
- Hverken *Dagtilbudsloven* eller *Service-loven* indeholder begreber om specialpædagogik. Derimod nævnes i begge love, at målgruppen for støttende indsatser er grupper *af børn og unge med særlige behov for støtte*, hvilket i denne undersøgelse defineres som specialpædagogiske målgrupper på dagtilbuds- og fritids- og klubområdet. Derimod omtales *socialpædagogik* på fritidsområdet i *Dagtilbudsloven* som den pædagogik, der er rettet mod børn og unge med særlige behov. Der viser sig tydelige forskelle i lovenes indramning af målgrupper og opgaver. Og det fremgår, at disse forhold er med til at skabe udfordringer i samarbejdet på tværs af sektorer, institutioner og professioner.
- Lovgivningen angiver kun i begrænset omfang retningslinjer og definitioner, der kan bruges i en afgrænsning af opgaver og målgrupper på det specialpædagogiske område. "Børn og unge med særlig behov" er i praksis en samle-kategori for børn og unge i mange slags vanskeligheder og med forskellige diagnoser – ofte inden for samme organisatoriske enhed. Pædagogerne fortæller om, at forskellige lov-intentioner skal efterleves inden for det enkelte praksisområde. Det er således ikke overraskende, at specialpædagogiske indsatser etableres og udføres under mange former og med forskellige mål-perspektiver.

Den kommunale organisering

- Undersøgelsen afdækker et komplekst samspil mellem implementering af lovgivning og udformningen af den lokale praksis i kommunerne i en periode med et omfattende implementeringspres. I løbet af en kort årrække er kommunerne stillet over for kravet om at implementere "Sammenhængende Børn og Unge politikker" (2011), "Inklusionsloven" (2012) og

”Folkeskolereformen” (2014), hvilket tilsammen danner afgørende strukturelle betingelser for organiseringen af det specialpædagogiske område.

- For pædagoger der løser specialpædagogiske opgaver, tegner undersøgelsen konturerne af pædagogiske funktioner, der løbende udvikles i de forskellige organisatoriske kontekster, de udfoldes i. Dette åbner muligheden for, at pædagogerne selv er med til at skabe jobfunktionen og definere rollen som pædagog, og meget tyder på at der er et relativt stort råderum for den enkelte pædagog til at udnytte og udvikle sine kompetencer i forhold til opgaverne. Dette gælder måske især indenfor skolen, hvor pædagoger repræsenterer en ny profession, hvor roller og opgaver stadig er under afklaring.
- Forvaltningscheferne udtrykker generelt stor anerkendelse af pædagogernes kompetencer indenfor det specialpædagogiske område. Der er stor respekt for pædagogernes faglighed, fordi de besidder særlige kompetencer, som er til stor gavn for området. Især anerkendes pædagogernes faglighed i specialgrupper, specialinstitutioner, specialklasser og specialskoler, mens pædagoger i skolens almene undervisning ofte ikke oplever samme anerkendelse.
- Pædagogernes opgaver og kompetencer på det specialpædagogiske område rækker ifølge cheferne ud over det direkte arbejde med børn og unge, idet de omfatter betydelige opgaver i forhold til kolleger og forældre. Dette voksenpædagogiske kompetencefelt afspejler angiveligt en udvidelse af den specialpædagogiske faglighed i forhold til almen pædagogisk virksomhed.

Generelle faglige profiler på tværs af praksisområder

Undersøgelsen identificerer både en generel specialpædagogisk faglighed og en specifik faglighed, der er karakteristisk for det enkelte praksis-område. På tværs af undersøgelsens praksisområder kan identificeres en generel specialpædagogisk faglighed, der er karakteriseret ved:

Den specialpædagogiske tilgang til børn og unge med særlige behov

- At arbejde med relationer er den grundlæggende forståelse af fagligheden blandt pædagoger på tværs af praksisområderne. Pædagogerne orienterer sig mod at møde barn og forældre i en menneske-menneske-relation - uanset om deres indsats i øvrigt indebærer ydelser i form af guidning, vejledning, rådgivning, træning eller behandling. I deres praksis lader de sig guide af en ”fornemmelse for relationen” der er en sammensat oplevelse af den konkrete situation. ”At ville barnet ” er udtryk for et grundlæggende menneskesyn, der går forud for alt andet og udgør i pædagogernes selvforståelse selve grundlaget for alle andre pædagogiske processer.
- Videreuddannelse er tilsyneladende mere udbredt for pædagoger med specialpædagogiske opgaver end det er tilfældet for pædagoger generelt.

Samarbejde med kolleger og andre fagprofessionelle

- Pædagogernes hyppigste samarbejdspartner er andre pædagoger. Samarbejde med andre pædagoger kan ses som et monofagligt samarbejde, som dog indebærer forskelle i *viden* og *kunnen* i kraft af forskelle i erfaringsgrundlag, faglige specialiseringer og arbejdsfunktioner.
- Den aktuelle inklusionsdagsorden medfører en spredning i målgruppernes sammensætning og der løses mange specialpædagogiske opgaver på almenområderne - især på dagtilbuds- og skoleområdet. Undersøgelsen viser, at samarbejdet med andre pædagoger i form af konsultative opgaver og vejlednings-roller opleves at være selve kernen i den specialpædagogiske opgave for en del pædagoger. Her er rollen som resurseperson markant.

- Pædagoger modstiller egen faglighed med andre professioner, fx i netværkssamarbejde. Der kan være en konflikt mellem pædagogers hverdagsviden om enkelte børn og andre fagpersoners rådgivning på baggrund af ekspertviden, som bygger på generel teoretisk viden og øjebliksbilleder af de samme børn. I nogle tilfælde går denne erfaring hånd i hånd med oplevelsen af, at besidde en viden om barnet, som ikke tillægges betydning i tværfagligt samarbejde og i behandling af børnesager generelt.

Samarbejde med forældre og familier

- Pædagogernes varetagelse af specialpædagogiske opgaver indebærer som noget karakteristisk en udvidelse af det lovpligtige forældresamarbejde, der undertiden antager form af egentligt familiearbejde. Det er ofte udviklet som svar på akut opståede behov for tidlige indsatser og som efterhånden etableres som mere formaliserede tilbud til udsatte familier med dagtilbud, skoler og fritidsinstitutioner som organisatoriske rammer.
- Her arbejder pædagogerne dels med forældres vanskeligheder med at varetage almene opdragelses- og omsorgsopgaver og dels med voksenpædagogiske problemstillinger, der stiller krav om faglige kompetencer som rådgiver og vejleder – især når det gælder hjemme-hos-opgaver. Pædagogerne oplever, at de bevæger sig ind på et fagligt felt i familiearbejdet, som forekommer temmelig ureguleret, hvilket ifølge pædagogerne kan gøre en forvaltningsmæssig afklaring af kompetenceområder og en bedre koordinering påkrævet.
- Især på dagtilbudsområdet oplever pædagoger, at der er et voksende behov for akutte indsatser og mere intensiverede samtaler, som de ser forældrene ikke har umiddelbar adgang til. Derfor påtager pædagogerne sig en række akut-opgaver, som ligger i et uafklaret grænsfelt mellem dagtilbuds- og skoleforvaltning på den ene side og socialforvaltningens familieafdelinger på den anden side.

Specifikke faglige profiler for praksis-områderne

Specialpædagogiske opgaver varetages med forskellige faglige tilgange inden for de fire praksisområder, idet der er tale om forskellige institutionelle organiseringsformer:

- På *dagtilbudsområdet* varetages specialpædagogiske opgaver i stigende omfang som inklusionsopgaver af inklusionspædagoger, resursepædagoger og inklusionsvejledere. Med disse funktionsbetegnelser varetages specialpædagogiske opgaver især med fokus på børns deltagelse i forskellige typer af fællesskaber med stor vægt på trivsel og udvikling af sociale kompetencer.
- På *skoleområdet* varetages specialpædagogiske opgaver i almenundervisningen i stort omfang af pædagoger i skolen som inklusionspædagoger og trivselspædagoger. De oplever ofte store udfordringer med anerkendelse af deres faglighed. I specialklasser og specialskoler (heldagsskoler) er op mod halvdelen af de ansatte pædagoger, som generelt oplever at deres faglighed nyder anerkendelse. Udbredte funktionsbetegnelser er her inklusions-pædagoger, AKT-pædagoger, resursepædagoger og pædagogiske vejledere. Med disse funktionsbetegnelser varetages specialpædagogiske opgaver især med fokus på trivsel og sociale kompetencer, der af pædagogerne fremhæves som forudsætningen for at kunne deltage aktivt i undervisningen
- På *fritids- og klubområdet* ser pædagogerne generelt deres opgave som en almenpædagogisk opgave, hvis indhold er at udvikle børn og unges livsduelighed. Der iværksættes ofte ikke særlige indsatser med handleplaner, men derimod aktiviteter, der giver adgang til fællesskaber med fælles oplevelser. Her tales om *socialpædagogiske* opgaver, fordi der arbejdes med børnenes indbyrdes

relationer og deltagelse i forskellige typer af fællesskaber - især med en distance til skolens læringsrum. Med denne opgaveforståelse er specialpædagogiske opgaver gjort identiske med socialpædagogiske opgaver. Pædagogernes fortællinger er domineret af, at de oplever at eksisterende fritids- og klubtilbud er lukningstruede som følge af skolereformens omorganisering af børn og unges fritidsliv.

Det forebyggende og dagbeholdende område (familieområdet) omtales hverken af chefer eller pædagoger som et specialpædagogisk område, men derimod som forebyggende og behandlende med et meget klart familieperspektiv i arbejdet. Pædagoger på dette område arbejder udpræget med voksenpædagogiske problemstillinger, hvor fagligheden er rettet mod udvikling af forældres basale omsorgs- og opdragelseskompetencer. Dagbeholdningstilbud til børn er forankret i dagtilbud og skoler med udprægede inklusions-målsætninger.

Flydende grænser mellem almen- og specialområder

- Det er en generel tendens, at skellet mellem almen- og specialområderne udviskes som følge af forskellige lovgivninger, institutionelle organiseringer og den konkrete pædagogiske praksis. På alle områder kan det konstateres, at den aktuelle inklusionsdagsorden har medvirket til en overskridelse af grænsen mellem almen- og specialområder.
- Denne tendens til opløsning af grænser understøttes i vidt omfang af, at pædagogerne ikke selv tillægger det afgørende betydning om en opgave eller en funktion betegnes som almen- eller specialpædagogisk. Derimod er det målgruppen og den pædagogiske opgave, der bestemmer indsatsen og fagligheden, sådan som den defineres i den konkrete pædagogiske kontekst.
- Pædagogerne nævner selv to forhold, der markerer en forskel mellem almen- og specialområderne: tidsstruktur og resurse-mæssige rammer. Specialpædagogisk praksis er kendetegnet ved at vægte processer, individuel tid, tætte relationer og personligt kendskab – hvilket er betingelser, der ikke uden videre kan overføres til almenområdet, hvor deltagelse og præstationer er langt mere synkroniseret for at fastholde fælles lærings- og udviklingsmål for alle børn. På specialområderne er det derimod karakteristisk at de pædagogiske processer tillægges samme betydning som målet og resultaterne i arbejdet, hvilket begrundes med at det netop er børnenes *særlige* behov. Især fremhæves den individuelle kontakt som noget særligt ved en specialpædagogisk kontekst, hvilket kræver rådighed over tid og pædagogiske resurser. Af disse grunde mener pædagoger ikke at viden og metoder uden videre kan overføres fra special- til almenområdet.

Det tværfaglige samarbejde

- For pædagoger på det specialpædagogiske område kræver opgaverne, at der etableres samarbejdsrelationer med tilgrænsende professionsområder som fx det sociale, det sundhedsfaglige og det psykiatriske område. Hermed forøges antallet af potentielle samarbejdsrelationer samtidig med at opgave-kompleksiteten vokser, således at samarbejdet med kolleger og andre fagprofessionelle kan siges at udgøre et konstituerende element i varetagelsen af specialpædagogiske opgaver.
- Det mono- og tværfaglige samarbejde kan forstås dels som en grundlæggende betingelse for løsning af specialpædagogiske opgaver og dels som en kerneopgave på linje med det direkte relationsarbejde med børn og unge.

KAP 2: Om undersøgelsen

Undersøgelsen er en landsdækkende og repræsentativ undersøgelse blandt BUPL-pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver på dagtilbuds-, skole/SFO-, fritids- og klubområdet samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet).

Undersøgelsen er udført for BUPL i et samarbejde mellem forskere ved Inklusionsakademiet og Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE) UC SYD. Undersøgelsen er gennemført i perioden juni 2016 til maj 2017.

2.1 Baggrund

Der er knyttet betydelige strategiske interesser til begrebet specialpædagogik – både økonomiske, styringsmæssige og fagpolitiske - fordi det er et velfærdsområde, hvortil der allokeres mange samfundsmæssige resurser. Både i den politiske debat, i kommunale forvaltninger og blandt pædagoger og andre fagprofessionelle er det imidlertid et karakteristisk træk, at begrebet specialpædagogik og dets praksisformer anvendes i mange betydninger og sammenhænge.

På den ene side ser vi det specialpædagogiske område defineret med forvaltningsmæssige og budgetrelaterede termer som fx hørende til "det specialiserede socialområde" eller afgrænset efter kvantitative kriterier som fx det antal støttetimer, der udløser en specialpædagogisk foranstaltning. Her er objektive kriterier en forudsætning for styring og forvaltning af specialpædagogiske indsatser, hvor "specialpædagoger" er en definerbar stillingskategori.

På den anden side ser vi pædagoger og forvaltningschefer tale om "specialpædagoger" i flere betydninger. Mange pædagoger omtaler sig selv som "specialpædagog", hvilket kan dække over alt lige fra en særlig pædagogisk funktion, en særlig opgave, arbejdet med en særlig målgruppe eller ansættelse i en særlig institution (specialinstitution eller specialscole). Her er nogle mere subjektive forståelser på spil, der knytter sig til selve opgaven og målgruppen, hvor *det særlige* henter sin betydning i modstillingen til *det almene* i det pædagogiske arbejde.

Det rejser nogle spørgsmål af mere principiel karakter, som angår afgrænsningsproblematikken mellem specialpædagogik og almenpædagogik. Det grundlæggende spørgsmål er, om der kan tilvejebringes kriterier med hvilke, det er muligt at definere og afgrænse specialpædagogisk virksomhed fra andre pædagogiske virksomheder.

Baggrunden for denne undersøgelse er således et udtalt behov blandt aktører og interessenter i det specialpædagogiske område for at indkredse og kortlægge udbredelsen af specialpædagogisk virksomhed, som den udøves af pædagoger og give indsigt i målgrupper, opgaver og det pædagogiske indhold i specialpædagogisk praksis.

2.2. Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at:

- skabe oversigt over forskellige former for specialpædagogiske opgaver på fire praksisområder: dagtilbud, skole/SFO, fritid- og klub samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)
- give indsigt i målgrupper og opgaver i specialpædagogisk virksomhed og pædagogernes kompetencer, faglige tilgange og metoder

- belyse organisatoriske rammer for udførelsen af specialpædagogiske opgaver samt pædagogernes samarbejdsformer i opgaveudførelsen
- identificere specialpædagogisk faglighed på tværs af praksisområder og give en karakteristik af specialpædagogisk faglighed på specifikke praksisområder

Undersøgelsen bygger på fire undersøgelsesspørgsmål, der har været lagt til grund for konstruktionen af undersøgelsens empiriske materiale:

- Hvad karakteriserer *specialpædagogisk virksomhed* på almen- og specialområdet i dagtilbud, skole/SFO, fritid/klub samt på det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)?
- Hvad karakteriserer *de specialpædagogiske opgaver og målgrupper* i de pædagogiske tilbud til børn og unge med særlige behov?
- Hvad karakteriserer *specialpædagogers faglige tilgange og kompetencer*?
- Hvad karakteriserer *den organisatoriske forankring* af specialpædagogiske opgaver samt pædagogers forældresamarbejde og deltagelse i tværfagligt samarbejde?

2.3. Konstruktion af specialpædagogik som genstand for undersøgelsen

Det er en grundlæggende præmis for denne undersøgelse, at det ikke er muligt at identificere "*det specialpædagogiske område*" eller "*den specialpædagogiske praksis*" som entydige og konsistente praksisformer, men at specialpædagogiske virksomheder skabes og antager form og indhold efter den institutionelle kontekst, hvori den udfoldes.

Undersøgelsens genstandsfelt er således specialpædagogik forstået som en virksomhed, der er karakteriseret ved en samfundsmæssigt institutionaliseret aktivitet, som er kendetegnet ved kontinuitet, specielle motiver, definerede opgaver og særlige deltagere med forskellige roller (Nilholm 2010). Det er en virksomhed, der historisk set er opstået som svar på, at almindelige skoler ikke var i stand til at tilpasse undervisningen til alle grupper af børn, hvorved "udviklingsforstyrrede" eller "børn i problematiske læringsituationer" bliver henvist til særlige institutionelle læringsrum. Specialpædagogik er i denne kontekst udtryk for en pædagogik, der træder til, når den almindelige pædagogik ikke skønnes at være tilstrækkelig. Denne negative definition af specialpædagogik gør det vanskeligt at identificere fællestræk for de forskellige grupper af børn, der er genstand for specialpædagogik – ud over at målgruppen anses for at være afvigende i forhold til fremherskende normalitetsopfattelser. På denne måde synliggøres en samfundsmæssig distinktion mellem almenpædagogik og specialpædagogik, idet specialpædagogikkens to hovedfunktioner bliver at definere og udskille elever og give dem ekstra støtte.

Udgangspunktet for at identificere og adressere specialpædagogisk virksomhed har været gennem definering af de målgrupper, som specialpædagogiske indsatser er rettet mod, hvilket der er belæg for i lovgivningen, der regulerer specialpædagogisk virksomhed.

Grundlaget for specialpædagogik er tydeligst formuleret i Folkeskoleloven, hvor det hedder:

"Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt"

Her defineres specialpædagogikkens målgruppe ved deres særlige behov for støtte efter kvantitative og organisatoriske kriterier, hvilket gør det muligt at udpege en specialpædagogisk målgruppe og de professionelle fagpersoner der knyttes hertil. Som det fremgår af lovgivningen udøves specialpædagogisk virksomhed både i den almene undervisning og i segrerede tilbud. Begge praksisområder har været genstand for undersøgelsen.

Anderledes forholder det sig med defineringen af specialpædagogiske målgrupper på dagtilbuds-, fritids- og klubområdet. Hverken i Dagtilbudsloven eller i Serviceloven forekommer begrebet specialpædagogik. Nærmest kommer man i Servicelovens §32 og 36, efter hvilke kommunen skal tilbyde ”hjælp til børn, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har behov for hjælp eller særlig støtte. Hjælpen kan tilrettelægges i særlige dagtilbud og i særlige klubtilbud.” Ellers tales der i Dagtilbudsloven og i Serviceloven samstemmende om ”børn med særlig behov for støtte” og det fremgår af begge lovkomplekser, at arbejdet med denne målgruppe skal være en integreret del af de generelle tilbud. Således i Dagtilbudsloven at ”de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne.” På denne baggrund er de specialpædagogiske målgrupper på dagtilbudsområdet i undersøgelsen defineret som ”børn med særlige behov for støtte” hvilket betyder, at der udøves specialpædagogisk virksomhed i almene dagtilbud og i specialinstitutioner. Begge praksisområder har været genstand for undersøgelsen.

2.4. Empiri og metode

Undersøgelsen er designet som en landsdækkende repræsentativ undersøgelse af pædagogers varetagelse af specialpædagogiske opgaver i dagtilbud-, skole/SFO, fritid og klub samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet).

Den er designet og udført som to delundersøgelser:

- En kvantitativ kortlægningsundersøgelse med udsendelse af spørgeskemaer til kommunale chefer og til pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver
- En kvalitativ undersøgelse med interviews af kommunale chefer og pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver på de fire praksisområder

2.4.1 Den kvantitative dataindsamling

Der er udsendt elektroniske spørgeskemaer til to forskellige respondent-grupper:

Det første er udsendt til en samlet population af forvaltningschefer for at besvare en række spørgsmål om organisatoriske og institutionelle forhold vedrørende specialpædagogers forankring, resursestyring, ledelse, samarbejde og kompetenceudvikling.

Det andet er udsendt til en samlet population af BUPL-medlemmer, der har registreret sig selv med titlen ”specialpædagog” Her søges svar på en række spørgsmål med henblik på en karakteristik af målgrupper, opgaver, faglige tilgange, roller, metoder, kompetencer og samarbejde.

Som grundlag for udarbejdelse af spørgeskemaer har der været gennemført pilot-tests blandt begge respondent-grupper, ligesom der har været gennemført forstudier i form af deltagerobservationer og interviews blandt pædagoger på forskellige specialpædagogiske praksisområder.

Det elektroniske spørgeskema er udarbejdet i Survey Xact, hvorfra det ligeledes er distribueret med link til spørgeskemaet pr. mail til respondenterne.

Ved udsendelse af spørgeskemaer til forvaltningschefer er der adresseret chefer med titler som dagtilbudschefer, skole- og dagtilbudschefer, skolechefer, chefer for børn og læring, socialchefer, kultur- og socialchefer, chefer for børn, kultur og fritid, mv. hvilket udgør en samlet population på 162 chefer fordelt på 98 kommuner. Af disse har 89 svaret på spørgeskemaet, hvilket giver en svarprocent på 58. Ved at sammenholde de afgivne svar med chefernes kommunale tilhørsforhold kan det konstateres at 75 % af landets kommuner er repræsenteret i undersøgelsen.

Chefernes fordeling på forvaltningsområder ser således ud:

49% repræsenterer dag- og fritidstilbud, 45 % skole og SFO og 37 % det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet). Når de procentvise svar overstiger 100 % skyldes det, at der har været mulighed for at sætte flere krydser, fordi cheferne varetager mere end ét forvaltningsområde.

Ved udsendelse af spørgeskemaer til pædagogerne er der adresseret pædagoger, der har registreret sig selv som "specialpædagog" i BUPL's medlemsregister. 4500 pædagoger tilhører denne kategori. For at kunne adressere den enkelte pædagog med spørgeskemaet har det været nødvendigt at udvælge pædagoger registreret med en personlig mailadresse, hvilket gælder ca. 2500 pædagoger. For at dække den specialpædagogiske virksomhed blandt almenpædagoger – som ikke har registreret sig som "specialpædagog" - er der desuden udsendt spørgeskemaer til ca. 9000 pædagoger på det almenpædagogiske område med mulighed for at identificere sig med de i spørgeskemaet specialpædagogiske spørgsmål. Heraf har i alt 954 pædagoger svaret.

Respondenterne fordeler sig procentvis på følgende praksisområder:

Dagtilbud 59 %, skole og SFO 28 %, fritid og klub 8 %, det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) 10 %. Da vi ikke kender den totale population af pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver kan der ikke angives en svarprocent. Denne del af undersøgelsen har nærmere karakter af en stikprøveundersøgelse, idet respondentgruppen ikke på forhånd kan afgrænses og udpeges på baggrund af aktuelt tilgængeligt datamateriale.

2.4.2 Den kvalitative dataindsamling

Den kvalitative del af undersøgelsen omfatter i alt 19 interviews fordelt med seks enkeltinterviews blandt chefer og 11 fokusgruppeinterviews blandt pædagoger. For begge interviewtyper gælder, at spørgetemaer og interviewguides har været udarbejdet med udgangspunkt i tendenser og fund, der er fremanalyseret af spørgeskemaundersøgelserne og som har haft særlig interesse for belysning af undersøgelsens hovedtemaer.

Blandt cheferne er gennemført i alt *seks interviews* – udvalgt efter geografisk spredning og forvaltningsområder.

Blandt pædagogerne er gennemført to typer af fokusgruppeinterviews, hvor interviewpersonerne er udvalgt efter geografisk spredning og forskellige praksisområder:

Der er gennemført *fem fokusgruppeinterviews med grupper af pædagoger på de fire praksisfelter*, hvor interviewgruppen er blevet sammensat af pædagoger inden for samme praksisområde, men med ansættelse i forskellige specialpædagogiske institutionelle former og foranstaltninger. Denne type fokusgruppe har bidraget til at skabe indsigt i forskelle inden for samme praksisfelt, idet interviewdeltagerne har fået mulighed for at forholde sig til hinandens *forskellige* former for praksis med hensyn til målgrupper, opgaver og metoder.

Der er gennemført *otte gruppeinterviews hver med fire-fem kolleger fra samme arbejdsplads* eller team. Fire af disse grupper har været udvalgt med henblik på at skabe indsigt i specialpædagogisk virksomhed på

almenområderne og fire med henblik på at skabe viden om specialområderne. Med denne type fokusgruppe søges en mere konkret og dybere indsigt i specialpædagogisk praksis blandt kolleger, der arbejder med *samme* målgruppe, opgaver, metoder mv.

Endelig har dataindsamlingen omfattet *to refleksionsmøder*, hvor BUPL-medlemmer har været inviteret til drøftelse af henholdsvis resultater fra spørgeskemaundersøgelserne og hovedresultater fra interviewdelen. På begge møder er deltagerne blevet bedt om at forholde sig til udvalgte resultater og har bidraget med refleksioner over betydningsfulde temaer og udfordringer i specialpædagogisk praksis. Deltagernes refleksioner er blevet lydoptaget og indgår som en del af datamaterialet, hvilket har bidraget til formulering af analysetemaer for bearbejdning af det øvrige datamateriale.

Herudover har lovgivningskomplekser, som er rammesættende for specialpædagogisk virksomhed udgjort et væsentligt empirisk materiale. Her søges indkredset, hvordan målgrupperne for specialpædagogisk virksomhed defineres, ligesom specialpædagogiske organisations- og praksisformer søges identificeret i lovtjekterne tillige med de velfærdsprofessioner, der i lovtjekterne omtales som udøvere af specialpædagogisk virksomhed (kapitel 3).

2.4.3 Særlige metodiske overvejelser

Gennem indledende pilotstudier og anden forskning i specialpædagogik har det været muligt at nærme sig et undersøgelsesfelt, der kan karakteriseres som multidimensionelt. Hermed menes, at genstanden for undersøgelsen i udgangspunktet er karakteriseret ved sine flertydige indholds- og praksisformer, idet der er tale om en undersøgelse blandt pædagoger, hvis roller og opgaver på det specialpædagogiske område forekommer uklare og mangeartede med relativt få formelle definitioner. Derfor har undersøgelsen i udgangspunktet været designet på en sådan måde, at den successive vidensproduktion i analyser af datamaterialet har dannet afsæt for mere præcise defineringer af genstandsfeltet. Fx ved at spørgeskemaundersøgelsen har været definerende for indholdet i de efterfølgende interviews. Med denne vidensbaggrund blev det muligt at rette blikket mod specialpædagogik som en virksomhed, der udøves på tværs af institutionelle kontekster og forvaltningsområder, og som har hjemmel i forskellige lovkomplekser og varetages af forskellige professioner (pædagoger og lærere) med forskellige paradigmatisk tilgange.

Ved at udvide respondentgruppen til pædagoger med almene pædagogiske opgaver har vi indfanget et meget væsentligt grænsefelt i det specialpædagogiske arbejde, hvor der er mange kombinationer på spil mellem almen- og specialområdet. Dette skyldes ikke mindst den aktuelle inklusionsdagsorden, der betyder at varetagelse af specialpædagogiske opgaver i mange sammenhænge er identisk med udøvelse af en inkluderende pædagogisk praksis.

Særlige metodiske overvejelser har været knyttet til identificering af betegnelsen "specialpædagog", som er en udbredt stillingskategori, men som også er vanskeligt at indfange i sin fulde betydning, idet mange pædagoger varetager specialpædagogiske opgaver som delfunktioner og somme tider med ansættelser i flere forskellige forvaltningsregi. Derfor anvendes begrebet "specialpædagog" generelt ikke i undersøgelsen. I stedet anvendes betegnelsen "pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver" som af praktiske grunde blot omtales som "pædagoger."

Undersøgelsen kan ikke give svar på, hvor mange af BUPL's medlemmer, der udfører specialpædagogiske opgaver, fordi specialpædagogisk virksomhed er meget kontekstbestemt og kan heller ikke på nogen entydig måde bestemmes ud fra gældende lovgivning. Derfor skal denne undersøgelse ses som et første skridt til at besvare spørgsmålet om, hvad der karakteriserer specialpædagogisk faglighed og hvilke faktorer, der konstituerer denne faglighed. En dybere indsigt i kvaliteten af vidensformer og kompetencer samt forståelsen af det *særlige* ved opgaven og målgrupperne vil kræve kvalitative studier, der gennemføres over

tid. Til gengæld kan undersøgelsen gennem kombinationen af kvantitative og kvalitative metodiske tilgange skabe et vist overblik over forskellige typer af opgaver og målgrupper og give et indblik i pædagogernes faglige forudsætninger og organisatoriske vilkår for løsning af specialpædagogiske opgaver.

2.5. Analytiske tilgange

Fire analytiske tilgange har dannet teoretisk grundlag for analyser af data-materialet. Teorierne bag de analytiske begreber udfoldes i de kapitler, hvor de anvendes.

2.5.1 Lovgivningsmæssige paradigmer (kapitel 3)

Til en forståelse af den overordnede lovgivning med dens formål og definering af specialpædagogiske målgrupper er anvendt en *paradigmatisk tilgang* (Skidmore 2004) ifølge hvilken, der kan identificeres tre paradigmer i lovgivningskomplekserne, der regulerer det specialpædagogiske område:

- *det psyko – medicinske paradigme* med fokus på individuel patologisering,
- *det organisatoriske paradigme* med fokus på organisatorisk patologisering
- *det sociologiske paradigme* med fokus på social patologisering.

Denne tilgang gør det muligt at forstå de sociale processer, der ligger til grund for konstruktionen af specialpædagogiske målgrupper og de aktuelle praksisformer.

2.5.3 Specialpædagogiske perspektiver (kapitel 5)

Til en forståelse af pædagogernes faglige tilgange til opgaver og målgrupper er anvendt tre perspektiver, der defineres som grundlæggende for måden hvorpå den socialpædagogiske virksomhed ansues i relation til forskning på feltet (Nilholm 2010). De tre perspektiver der anvendes i analyserne af pædagogernes forståelse af egen pædagogisk virksomhed er:

- *Det kompensatoriske perspektiv* som har fokus på at kompensere for de mangler, barnet vurderes at have.
- *Det ideologisk kritiske perspektiv* som lægger afstand til en specialpædagogisk tankegang, der udpeger det særlige ved barnet som båret af dets egenskaber.
- *Et dilemmaperspektiv* på specialpædagogik der ser det som et vilkår, at der løbende opstår situationer i pædagogiske institutioner, hvor modsatrettede interesser udløser dilemmaer, som ikke kan løses og dog alligevel skal håndteres.

Derudover anlægges et professionsteoretisk perspektiv på specialpædagogisk faglighed, som udfoldes i kapitel 5 og 8. Til en forståelse af den specialpædagogiske virksomhed som en opgave, der varetages af en profession anvendes en professionsforståelse, der definerer det faglige grundlag gennem *faglig viden, kunnen og villen* (Hjort 2005).

2.5.4 Former for samarbejde (kapitel 6)

Til forståelse af former og indhold i pædagogernes deltagelse i tværfagligt samarbejde skelnes mellem følgende former (Højholdt 2013):

- *monofagligt samarbejde*, hvor der er tale om samarbejde med kolleger (andre pædagoger) inden for samme organisation, ofte i form af kollegial videndeling
- *tværfagligt samarbejde*, som omfatter samarbejde med andre fagprofessionelle (fx lærere) hvor samarbejdet er formaliseret omkring en fælles sag eller opgave, og som omfatter mere end koordinering og vidensudveksling

- *tværprofessionelt samarbejde*, hvor samarbejdet indebærer udvikling af ny viden i forhold til en fælles sag eller opgave, ofte med et fremadrettet perspektiv, der indebærer nye samarbejdsformer.

Af praktiske grunde anvendes begrebet *tværfagligt samarbejde*, når der refereres generelt til pædagogers samarbejde med andre fagprofessionelle.

2.6. Definerings af undersøgelsens fire praksisområder

Undersøgelsen omfatter en kortlægning og en analyse af specialpædagogisk virksomhed på fire praksisområder:

- Når der refereres til *dagtilbudsområdet* menes 0-6 års-området med vuggestuer og børnehaver samt specialinstitutioner (§32 institutioner). Der skelnes ikke mellem børnehaver og vuggestuer.
- Når der refereres til *skole/SFO-området* menes det område, der er reguleret af Folkeskoleloven, hvorunder SFO'erne hører. Når der refereres til fritidsområdet er SFO'erne ikke medregnet. Hertil kommer specialskoler, specialklasser samt forskellige gruppeordninger.
- Når der refereres til *fritids- og klubområdet* menes generelt tilbud til børn og unge 10-18 år, selv om fritidshjem ofte omfatter børn i 6-10 års alderen. Rent lovgivningsmæssigt hører fritidsinstitutioner under Dagtilbudsloven, men fremstilles i denne undersøgelse særskilt. Området omfatter desuden specialklubber.
- *Det forebyggende og dagbehandlende område* er en betegnelse for et fælles overenskomstområde mellem BUPL og SL, der varetages af Pædagogernes Forhandlingsfællesskab (PFF).

I 2002 indgik BUPL og Socialpædagogernes Landsforbund sammen med Kommunernes Landsforbund og Frederiksberg Kommune en fælles overenskomst for pædagoger, der arbejder på det forebyggende og dagbehandlende område. Ifølge overenskomstaftalens §2, stk. 1., kan pædagoger inden for det forebyggende og dagbehandlende område bl.a. varetage følgende arbejdsopgaver:

- Styrkelse af den forebyggende indsats over for børn og unge.
- Særlige støtteforanstaltninger, vejledning og rådgivning over for børn og unge og deres familier.
- Samarbejde med forældre, interesseorganisationer, foreninger mv. med henblik på at styrke det sociale netværk.
- Samarbejde med andre faggrupper samt kommunale myndigheder om effektivisering af indsatsen over for børn og unge i lokalområdet.
- Deltagelse i det kriminalitetsforebyggende arbejde i lokalområdet.
- Udvikling og styrkelse af samarbejdet mellem daginstitutioner, klubber og skolefritidsordninger i lokalområdet.
- Igangsættelse af og/eller vejledning om fritidsaktiviteter og kulturelle arrangementer i lokalområdet.
- Midlertidige støtteforanstaltninger og familieorienteret arbejde i klienters hjem eller andre støtteforanstaltninger.
- Familiekonsulenter.
- Hjemme-hos pædagoger.
- Kombinerede støtteopgaver som familiekonsulenter og støttepædagoger overfor børn og unge og deres familier.

Dette overenskomstområde udgør et yderst sammensat praksisområde, der er reguleret efter forskellige lovgivninger:

- Servicelovens §11 (tidligt forebyggende tilbud om fx åben rådgivning til familier) og §52, stk. 3 (foranstaltninger, der iværksættes på baggrund af børnefaglige undersøgelser, fx støtteforanstaltninger med praktisk og pædagogisk støtte i hjemmet, familiebehandling, kontaktpersonordninger)
- Aftalen adresserer endvidere Dagtilbudslovens §65, især stk. 2., hvor det hedder: "Klubtilbud m.v. indgår i kommunens generelle fritidstilbud til større børn og unge og skal efter kommunalbestyrelsens beslutning også kunne rette sit arbejde mod større børn og unge med behov for støtte."
- Overenskomstaftalen indeholder desuden en række hensigtserklæringer om samarbejde med andre faggrupper og kommunale myndigheder for at styrke indsatsen over for børn og unge i lokalområdet, samarbejde på tværs af institutioner og sektorer samt generelle forebyggende indsatser for børn og unge.

Det forebyggende og dagbehandlende område er belyst på følgende måde i undersøgelsen:

I den kvantitative del af undersøgelsen er det forebyggende og dagbehandlende område indkredset ved at adressere spørgeskemaer til chefer i socialforvaltningerne, idet de har haft mulighed for at identificere sig som chefer for dag- og fritidstilbud, skole og SFO samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet). I spørgeskemaer til pædagogerne har de ligeledes haft mulighed for at identificere sig i forhold til områder: dagtilbud, skole/SFO, fritid og klub samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet).

I den kvalitative del af undersøgelsen er området dækket ind ved at udvælge pædagoger, der i spørgeskemaet identificerer sig med opgaver på det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) og som både varetager § 11 og § 52 opgaver efter Serviceloven. I interviewene er der lagt særlig vægt på at søge viden om pædagogernes varetagelse af familiearbejdet i dets mange former, som det fremgår af opgavebeskrivelsen i overenskomsten, fx familieorienteret arbejde i familiers hjem og kombinerede støtteopgaver som familiekonsulenter og støttepædagoger over for børn og unge og deres familier.

For en yderligere belysning af området er der gennemført interviews med pædagoger, der varetager dagbehandling af udsatte børn og unge i skoleregi. Her er behandlingsopgaven kombineret med et udvidet forældresamarbejde, der ikke er omfattet af Serviceloven, men som finder sted i grænseområdet mellem socialforvaltning og skoleforvaltning. Også i interviews med pædagoger på fritids- og klubområdet bliver overenskomstmrådets opgaver belyst, hvilket giver indsigt i dels et udstrakt forældresamarbejde og dels en række forebyggende tiltag i lokalområdet, der involverer mange forskellige fagprofessionelle.

Det forebyggende og dagbehandlende områder beskrives i rapporten med særligt henblik på at belyse pædagogernes varetagelse af det direkte relationsarbejde med forældre og familier, idet dette arbejde anses for at være en kerneopgave for pædagoger på området. Dette markeres ved at området omtales som det forebyggende og dagbehandlende område (*familieområdet*)

KAPITEL 3: Specialpædagogikkens lovgivningsmæssige grundlag

Formålet med dette kapitel er at give et overblik over den lovgivning, der danner grundlag for specialpædagogik og begrundet formålet med den specialpædagogiske virksomhed. Her afsøges lovtteksterne med specialpædagogik som begreb, og som et pædagogisk tilbud kommunerne er forpligtet til at tilbyde børn og unge, når særlige behov og forhold taler herfor. Det søges endvidere indkredset, hvordan målgrupperne for specialpædagogisk virksomhed defineres, ligesom specialpædagogiske organisations- og praksisformer søges identificeret i lovtteksterne. Desuden fokuseres på, hvilke velfærdsprofessioner, der i lovtteksterne omtales som udøvere af specialpædagogisk virksomhed og de særlige samarbejdsformer, der forudsættes at udgøre grundlaget for iværksættelse og gennemførelse af specialpædagogiske indsatser. Kapitlet afsluttes med en sammenlignende analyse af de forskellige lovkomplekser, hvor der identificeres tre forskellige paradigmer, der har betydning for forståelsen, den pædagogiske tilgang og organiseringen af specialpædagogisk virksomhed.

Ud over de nationale love har også internationale erklæringer (Salamanca-erklæringen, 1994) og handicapkonventionen (2007) betydning for, hvorledes specialpædagogiske indsatser begrundes og iværksættes. De nationale love skal også ses i sammenhæng med de lokale kommunale børn- og unge-politikker, hvor især "den sammenhængende børnepolitik" angiver en række mere konkrete rammer og mål for specialpædagogisk virksomhed.

I dette kapitel er det den nationale lovgivning med tilhørende bestemmelser, der beskrives og analyseres.

3.1. Beskrivelse af lovgivning relateret til det specialpædagogiske område

I de generelle bestemmelser, der beskriver kommunalstyrelsens ansvar, fremgår det i kapitel 6, § 19, i Serviceloven, at:

"Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at de opgaver og tilbud, der omfatter børn, unge og deres familier, udføres i samarbejde med forældrene og på en sådan måde, at det fremmer børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed. Dette gælder både ved udførelsen af det generelle og forebyggende arbejde og ved den målrettede indsats over for børn og unge med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med et andet særligt behov for støtte."

3.1.1. Dagtilbudsloven¹

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182051>

¹ Afsnit I. Indledning. Kapitel 1 Formål, anvendelsesområde, ansvar, tilsyn m.v., Formål

§ 1. Formålet med denne lov er at

- 1) fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring gennem dag-, fritids- og klubtilbud samt andre socialpædagogiske fritidstilbud,
- 2) give familien fleksibilitet og valgmuligheder med hensyn til forskellige typer af tilbud og tilskud, så familien så vidt muligt kan tilrettelægge familie- og arbejdsliv efter familiens behov og ønsker,
- 3) forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne, og
- 4) skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene og gøre overgange mellem tilbuddene sammenhængende og alderssvarende udfordrende for børnene.

Dagtilbudsloven (2015) omfatter børn og unge 0-18 år og i den indledende § 1. stadfæstes i generelle vendinger, hvad der er formålet med loven. Begrebet "specialpædagogik" forekommer ikke i Dagtilbudsloven, men derimod formuleres en pædagogisk indsats, der skal være en "*støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne*" hvilket vedrører de børn og unge, der i praksis udgør specialpædagogiske målgrupper. I lovens almene bestemmelser kan der ikke findes angivelser af procedurer eller foranstaltninger, der skal eller kan etableres i forhold til børn og unge med særlige behov. Dog stadfæstes der her, at der kan være tale om "*... valgmuligheder med hensyn til forskellige typer af tilbud og tilskud...*".

I loven tales udelukkende om at være opmærksom på at iværksætte forebyggende eller foregribende indsats, i og med lovens formål er, at "*forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne ...*" Med denne passus er det således lovbestemt, at pædagogiske tilbud, der i praksis omfatter specialpædagogiske målgrupper, skal være integreret i den almene pædagogiske indsats, og at disse indsatser skal bidrage til at modvirke negativ social arv og eksklusion.

3.1.2 Dagtilbudsloven: klub- og fritidstilbud²

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182051>

Heller ikke for klub- og fritidstilbud (§ 65) anvendes begrebet specialpædagogik, hvorimod begrebet "socialpædagogik" er et centralt begreb for beskrivelsen af indsatser, der skal rettes mod børn og unge med særlige behov. Målgruppen for den socialpædagogiske indsats er her "*... større børn og unge med behov for støtte.*" Det understreges, at klubtilbud bl.a. har til formål at støtte børn og unges "*... fremtidige muligheder på uddannelsesområdet og på arbejdsmarkedet.*" Til at støtte børn og unges udvikling peges på, at indsatsen skal rettes mod "*... at udvikle børns og unges evne til at indgå i forpligtende relationer og fællesskaber*", mens der ikke peges på kognitive eller faglige støtteperspektiver. Endelig angives der mulighed for, at

² Afsnit IV. Klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge

Formål for klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge

§ 65. Klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge skal i samarbejde med børnene og de unge skabe aktiviteter og samværsformer, der fremmer den enkeltes alsidige udvikling, selvstændighed og forståelse for demokrati. Klubtilbud m.v. skal som led heri bidrage til at udvikle børns og unges evne til at indgå i forpligtende relationer og fællesskaber.

Stk. 2. Klubtilbud m.v. indgår i kommunens generelle fritidstilbud til større børn og unge og skal efter kommunalbestyrelsens beslutning også kunne rette sit arbejde mod større børn og unge med behov for støtte. Aktiviteterne i tilbuddene skal afspejle målgruppens alder og bredde.

Stk. 3. Klubtilbud m.v. skal give større børn og unge kendskab til øvrige aktivitets-, kultur- og fritidstilbud, så børnene og de unge bliver i stand til selv at tilrettelægge deres fritidsliv, når de ikke er i klubtilbud m.v.

Stk. 4. Klubtilbud m.v. skal støtte de større børn og unge i deres fremtidige muligheder på uddannelsesområdet og på arbejdsmarkedet.

Stk. 5. Kommunalbestyrelsen fastsætter retningslinjer, der sikrer børns og unges indflydelse på indholdet i det enkelte tilbud. Kommunalbestyrelsen kan beslutte, at reglerne om forældrebestyrelser, jf. §§ 14-16, skal finde anvendelse på visse tilbud.

Kapitel 11. *Etablering og drift af klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge*

§ 66. Klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge kan etableres som institutioner eller i andre organisationsformer.

kommuner organisatorisk kan etablere egentlige institutioner eller alternative organisationsformer for at kunne dække disse socialpædagogiske opgaver, hvilket betyder at særlige indsatser i forhold til specialpædagogiske målgrupper her defineres som en socialpædagogisk opgave.

3.1.3. Folkeskoleloven³

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>

Begrebet "specialpædagogik" er et centralt begreb i Folkeskoleloven, hvor specialundervisning beskrives som den tilhørende praksisform. Dette afspejler, at specialpædagogikken historisk set har udviklet sig med skolen som bærende institution og undervisning som sin praksisform. I den gældende lov om folkeskolen skal nævnes tre forhold, der er af særlig betydning for nærværende undersøgelse.

³ Kapitel 2. Folkeskolens struktur og indhold til og med 9. klasse

§ 3. Folkeskolen omfatter en 10-årig grundskole bestående af en børnehaveklasse og 1.-9. klasse samt en 1-årig 10. klasse, jf. kapitel 2 a. Undervisningen i grundskolen består af undervisning i folkeskolens fag, jf. §§ 5, 9 og 11, og obligatoriske emner, jf. § 7, samt understøttende undervisning, jf. § 16 a.

Stk. 2. Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt, jf. § 16, stk. 4.

Stk. 3. Ministeren for børn, undervisning og ligestilling fastsætter nærmere regler om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, herunder om adgangen til at indhente viden og specialrådgivning samt bistand til kommunens udredning fra den nationale videns- og specialrådgivningsorganisation, og kan i den forbindelse fravige §§ 5, 7, 7 a, 13 og 14, § 14 b, stk. 1 og stk. 2, 1. pkt., og § 28, stk. 1, § 29 og § 36, stk. 2 og 4.

Stk. 4. Skolerne indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner. Kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes samarbejder, og skolebestyrelsen fastsætter principper for samarbejdet.

Stk. 5. Som led i de i stk. 4 nævnte samarbejder kan skolens leder beslutte, at personer, der ikke er ansat ved kommunens skolevæsen, i begrænset omfang kan varetage undervisningsopgaver i folkeskolens fag og obligatoriske emner og understøttende undervisning.

Stk. 6. Folkeskolen kan tilbyde eleverne undervisning i deres fritid.

Stk. 7. Folkeskolen kan tilbyde børn optagelse i en skolefritidsordning, hvis børnene er optaget i skolen eller har nået den alder, hvor de tidligst ville kunne optages i børnehaveklasse. Kommunalbestyrelsen kan med godkendelse af ministeren for børn, undervisning og ligestilling beslutte, at skolefritidsordninger på skoler eller afdelinger af skoler med normalt ikke over 150 elever kan optage børn fra det fyldte 3. år

§ 4. Efter regler, der fastsættes af ministeren for børn, undervisning og ligestilling, tilbyder folkeskolen specialpædagogisk bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen. Ministeren for børn, undervisning og ligestilling fastsætter endvidere nærmere regler om adgangen for kommuner, regioner og skoler m.v. til at indhente viden og specialrådgivning samt bistand til kommunens udredning fra den nationale videns- og specialrådgivningsorganisation.

Stk. 2. Der kan tilbydes elever, hvis udvikling kræver en særlig vidtgående hensyntagen eller støtte, undervisning i 12 år

§ 18. Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.

Stk. 3. I de fag, hvor der er prøver, jf. § 14, skal undervisningens indhold desuden fastlægges således, at kravene i de enkelte fag ved prøverne kan opfyldes.

Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærere og pædagoger, jf. § 29 a, løbende med den enkelte elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærere henholdsvis pædagoger, jf. § 29 a, og elever.

Stk. 5. Det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, samarbejder med eleverne om løsning af særlige opgaver i forhold til klassen. Opgaven som klasselærer skal varetages af en af klassens lærere eller uddelegeres til flere af klassens lærere eller pædagoger.

§ 20 Stk. 5. Specialundervisning kan indrettes i dagbehandlingstilbud eller i et efter lov om social service oprettet eller godkendt anbringelsessted, jf. § 22. Specialundervisning af den i stk. 3 nævnte karakter kan endvidere indrettes i kostskoleform.

For det første sidestiller folkeskolereformen "undervisning i skolens fag" og "obligatoriske emner" med "understøttende undervisning" (§ 3. stk.1.), der blev indført i 2014. Denne undervisningsform er blevet et vigtigt opgaveområde for pædagoger i skolen, hvor aktiviteter her kan have et specialpædagogisk perspektiv.

For det andet er der med denne lov sket en ændring i pædagogernes arbejdsfelt (§ 3. stk 2.) hvor den såkaldte "Inklusionslov" fra 2012 er indskrevet med følgende tekst:

"Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt".

Med denne paragraf er der åbnet for, at pædagoger i højere grad end tidligere har fået opgaver i skolen i forbindelse med undervisningen.

For det tredje defineres pædagogers arbejdsopgaver og samarbejde i skolen med følgende formulering (§ 18 stk. 4):

"På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærere og pædagoger, jf. § 29 a, løbende med den enkelte elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærere henholdsvis pædagoger, jf. § 29 a, og elever".

Denne beskrivelse af pædagogens opgave i skolen præciseres yderligere (§ 18 stk. 5): "Det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, samarbejder med eleverne om løsning af særlige opgaver i forhold til klassen. Opgaven som klasselærer skal varetages af en af klassens lærere eller uddelegeres til flere af klassens lærere eller pædagoger."

Med disse paragrafer i Folkeskoleloven fremgår det tydeligt, at pædagoger – i modsætning til tidligere love på området – formelt er indtrådt som repræsentanter for en ny profession i skolen med opgaver i forhold til det specialpædagogiske område.

3.1.4. Folkeskoleloven: SFO-området

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163977>

I det følgende beskrives de lovgivningsmæssige rammer for skolefritidsordninger med henvisning til bekendtgørelse i medfør af § 40, stk. 4, i lov om folkeskolen: "Bekendtgørelse om krav til indholdet af mål og indholdsbeskrivelser for folkeskolens skolefritidsordninger" (2014). Her fastsættes for første gang reelt rammer og mål for SFO'erne.

Bekendtgørelsen skal her ses i sammenhæng med kravet om en "sammenhængende børnepolitik", idet "mål- og indholdsbeskrivelsen skal angive, hvordan skolefritidsordningerne skal medvirke til udmøntningen af kommunens sammenhængende børnepolitik."

I bekendtgørelsen nævnes (§ 2 stk. 3 punkt 1.) at skolen og kommunen "tilbyder lektiestøtte, herunder i samspil i forhold til lektiehjælp og faglig fordybelse i undervisningstiden", og endvidere at der skal gøres (§ 2. stk 3. punkt 2) "en målrettet indsats i forhold til støtte eller udfordringer til børn med særlige behov, forudsætninger m.v."

Med disse formuleringer defineres en specialpædagogisk målgruppe, hvor pædagogerne indtager en central rolle i opgaveløsningen.

3.1.5. Serviceloven⁴

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=183958#idde081a22-6491-4d2d-ab23-ac15bf0d03d7>

Når det gælder det specialpædagogiske perspektiv i Serviceloven er der grund til at fremhæve dens formålsparagraf (§ 1) i hvilken det bl.a. hedder:

- *"at tilbyde rådgivning og støtte for at forebygge sociale problemer",*
- *"at tilbyde en række almene serviceydelser, der også kan have et forebyggende sigte"*
- *"at tilgodese behov, der følger af nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer".*

Her defineres formålet i forhold til at forebygge og afhjælpe sociale problemer, hvilket i § 19 uddybes til at omfatte generelle opgaver og tilbud til børn unge og familier:

"Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at de opgaver og tilbud, der omfatter børn, unge og deres familier, udføres i samarbejde med forældrene og på en sådan måde, at det fremmer børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed. Dette gælder både ved udførelsen af det generelle og forebyggende arbejde og ved den målrettede indsats over for børn og unge med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med et andet særligt behov for støtte".

I Serviceloven anvendes ikke begrebet specialpædagogik, men derimod nævnes i flere sammenhænge målgruppen som *"børn og unge med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med et andet særligt behov for støtte."* Dog omtales specialpædagogisk relateret bistand fra VISO, der er det nationale videns- og specialrådgivningsorganisation i Socialstyrelsen (§ 13).

Efter Servicelovens § 11 – ofte benævnt "forebyggelsesparagraffen" - er kommunen forpligtet til at *"tilrettelægge en indsats, der sikrer sammenhæng mellem kommunens generelle og forebyggende arbejde og den målrettede indsats over for børn og unge med behov for særlig støtte."* Her tales om det tidlige forebyggende arbejde i forhold til forældre, der skal tilbydes gratis familieorienteret rådgivning til løsning af vanskeligheder i familien. Denne støtte gives fx som konsulentbistand rettet mod hele familien, hvilket ofte iværksættes i samarbejde med dagtilbud og skole. Her rettes indsatsen mod hele familien på et så tidligt tidspunkt som muligt med det formål at holde familien samlet, såfremt der er tale om mere alvorlige forhold.

Når det gælder *"gruppen af børn med varig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne"* skal kommunen efter Servicelovens § 32, stk. 3. *"sørge for, at der er det nødvendige antal pladser i særlige dagtilbud til børn, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, behandling m.v., der ikke kan dækkes gennem ophold i et af de almindelige dagtilbud eller fritidshjem efter dagtilbudsloven."* Heller ikke i denne sammenhæng tales om specialpædagogiske indsatser, men i stedet omtales målgruppen ved sine særlige behov for støtte i særlige dagtilbud. De særlige behov og de særlige dagtilbud er således synonyme betegnelser for det, vi i denne undersøgelse definerer som en målgruppe for specialpædagogiske foranstaltninger. Her er tale om specialtilbud, der nødvendiggøres ved, at der er tale om en gruppe børn med særlige behov, der ikke kan imødekommes i almene dagtilbud. Disse tilbud omtales ofte som "specialbørnehaver".

⁴ Særlige klubtilbud

§ 36. Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at der er det nødvendige antal pladser i særlige klubtilbud til større børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, behandling m.v., der ikke kan dækkes gennem deltagelse i et af de tilbud, der er nævnt i §§ 65 og 66 i dagtilbudsloven.

Stk. 2. Social- og indenrigsministeren fastsætter i en bekendtgørelse regler om beregning af tilskud og egenbetaling for ophold i de særlige klubtilbud.

Ligesom der i § 36 er defineret en "skal-opgave" for kommunerne til at etablere særlige klubtilbud " ... til større børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, behandling m.v., der ikke kan dækkes gennem deltagelse i et af de tilbud, der er nævnt i § 65 og § 66 i dagtilbudsloven".

Efter Servicelovens § 52 "skal kommunen træffe afgørelse om foranstaltninger efter stk. 3, når det må anses for at være af væsentlig betydning af hensyn til et barns eller en ungs særlige behov for støtte." Denne støtte kan fx omfatte praktisk, pædagogisk eller anden støtte i hjemmet, familiebehandling eller behandling af barnets eller den unges problemer, døgnophold for både forældremyndighedsindehaveren, barnet eller den unge og andre medlemmer af familien, aflastningsordning, udpegning af en fast kontaktperson for barnet eller den unge eller hele familien, anbringelse af barnet eller den unge uden for hjemmet.

Servicelovens § 52, stk. 3. udgør den lovgivningsmæssige ramme for en række socialpædagogiske kerneopgaver. Det er socialpædagogiske indsatser, hvor børn, unge og forældre indskrives til døgnophold på anbringelsessteder, sociale botilbud eller henvises til dagbehandling i tilknytning til anbringelsen. Flere af disse socialpædagogiske foranstaltninger er kombineret med forskellige specialpædagogiske indsatser i dagtilbud, skole og fritid. Mange børn og unge anbragt uden for hjemmet modtager specialundervisning – enten som undervisning på anbringelsesstedernes interne skoler eller som deltager i undervisning på lokale heldagsskoler eller i almen undervisning med mere end ni timers støtte.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132391>

*Barnets Reform*⁵ er betegnelsen for en styrkelse af Servicelovens bestemmelser om støtte til børn og unge med særlige behov med udgangspunkt i behovet for tværprofessionelle indsatser, mere kommunikation og bedre samarbejde i de "tunge" sager. I § 46 beskrives en række støtteformer, der skal etableres for at sikre, at børn og unge med særlige behov kan leve et liv som deres jævnaldrende. Der peges ikke i denne sammenhæng på hvilke specifikke almen pædagogiske, socialpædagogiske eller specialpædagogiske indsatser, der kan iværksættes, hvilket der til gengæld gør i § 52, stk 3 i form af forskellige foranstaltninger.

3.1.6. Det forebyggende og dagbehandlerende område (familieområdet)

Ud over de nævnte lovreguleringer af de specialpædagogiske indsatser i undersøgelsens fire praksisområder, gælder der en særlig regulering for *det forebyggende og dagbehandlerende område*. Dette område er en betegnelse for et fælles overenskomstmråde mellem BUPL og SL, der varetages af Pædagogernes Forhandlingsfællesskab (PFF). I 2002 indgik BUPL og Socialpædagogernes Landsforbund sammen med

⁵ »§ 46. Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende. Støtten skal ydes med henblik på at sikre barnets eller den unges bedste og skal have til formål at

- 1) sikre kontinuitet i opvæksten og et trygt omsorgsmiljø, der tilbyder nære og stabile relationer til voksne, bl.a. ved at understøtte barnets eller den unges familiemæssige relationer og øvrige netværk,
- 2) sikre barnets eller den unges muligheder for personlig udvikling og opbygning af kompetencer til at indgå i sociale relationer og netværk,
- 3) understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse,
- 4) fremme barnets eller den unges sundhed og trivsel og
- 5) forberede barnet eller den unge til et selvstændigt voksenliv.

Stk. 2. Støtten skal være tidlig og helhedsorienteret, så problemer så vidt muligt kan forebygges og afhjælpes i hjemmet eller i det nære miljø. Støtten skal i hvert enkelt tilfælde tilrettelægges på baggrund af en konkret vurdering af det enkelte barns eller den enkelte unges og familiens forhold.

Stk. 3. Støtten skal bygge på barnets eller den unges egne ressourcer, og barnets eller den unges synspunkter skal altid inddrages med passende vægt i overensstemmelse med alder og modenhed. Barnets eller den unges vanskeligheder skal så vidt muligt løses i samarbejde med familien og med dennes medvirken. Hvis dette ikke er muligt, skal foranstaltningens baggrund, formål og indhold tydeliggøres for forældremyndighedsindehaveren og for barnet eller den unge.«

Kommunernes Landsforening og Frederiksberg Kommune en fælles overenskomst for pædagoger, der arbejder på det forebyggende og dagbeholdende område (familieområdet) (se kap 2 for indholdet af aftalen).

Arbejdsområdet udgør således et overenskomstdefineret praksisområde, der er reguleret efter forskellige lovgivninger:

- Servicelovens § 11 (tidligt forebyggende tilbud om fx åben rådgivning til familier) og § 52, stk. 3 (foranstaltninger, der iværksættes på baggrund af børnefaglige undersøgelser, fx støtteforanstaltninger med praktisk og pædagogisk støtte i hjemmet, familiebehandling, kontaktpersonordninger)
- Aftalen adresserer endvidere Dagtilbudslovens § 65, især stk. 2., hvor det hedder: "*Klubtilbud m.v. indgår i kommunens generelle fritidstilbud til større børn og unge og skal efter kommunalbestyrelsens beslutning også kunne rette sit arbejde mod større børn og unge med behov for støtte.*" Aftalen pointerer generelt betydningen af at styrke børn og unges fritidsliv.
- Overenskomstaftalen indeholder desuden en række hensigtserklæringer om især *forebyggende indsatser*, der omfatter samarbejde med andre faggrupper og kommunale myndigheder for at styrke indsatsen over for børn og unge i lokalområdet, samarbejde på tværs af institutioner og sektorer om generelle forebyggende indsatser for børn og unge.

I lovgivningen for det forebyggende og dagbeholdende område (familieområdet) findes heller ikke begreber for specialpædagogiske indsatser, ligesom forvaltningschefer og pædagoger i familieafdelinger ikke forstår området som et specialpædagogisk område.

3.2. Lovgivningsmæssige pointer

- En udredning af specialpædagogisk relaterede opgaver og målgrupper i lovkomplekserne giver kun i begrænset omfang retningslinjer og definitioner, der kan lægges til grund for en afgrænsning af det specialpædagogiske område og de specialpædagogiske opgaver.
- Det er påfaldende at hverken *Dagtilbudsloven* eller *Serviceloven* indeholder begreber om specialpædagogik. Derimod nævnes i begge love at målgruppen for støttende indsatser er grupper af *børn og unge med særlige behov for støtte*, hvilket i denne undersøgelse defineres som specialpædagogiske målgrupper på dagtilbuds- og fritids- og klubområdet. Fraværet af begreber om specialpædagogik på disse områder betyder, at specialpædagogisk praksis er mindre reguleret end det er tilfældet på skoleområdet.
- Folkeskolen er både formelt og reelt specialpædagogikkens kerneområde, idet *Folkeskoleloven* direkte definerer begrebet specialpædagogik, omfanget og indholdet af specialpædagogisk bistand samtidig med at målgrupperne for indsatserne defineres ved forskellige grader af behov for specialpædagogisk støtte. Samtidig angives også organisatoriske rammer for specialpædagogiske indsatser, idet der skelnes mellem specialpædagogik i almen undervisning og specialpædagogik i specialklasser og-skoler.
- Med *skolereformen* og tilhørende lovinitiativer (fx inklusionsloven 2012) ophører skolen med at være en monofaglig pædagogisk institution, idet pædagoger som profession indskrives som formelle samarbejdspartnere i planlægning, gennemførelse og evaluering af skolens aktiviteter. Her udgør understøttende undervisning et specifikt praksisfelt for pædagoger.

- Det er iøjnefaldende, at begrebet *socialpædagogik* nævnes i dagtilbudsloven (§ 65) som synonym for børn og unge, der har behov for særlig støtte. Lovgivningen pointerer her, at det er arbejdet med børns fællesskaber og relationer i et samfundsmæssigt perspektiv, der er et hovedformål.
- Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) er et administrativt sammensat praksisfelt, der omfatter pædagogiske opgaver, der er underlagt flere lovgivningskomplekser, og som løses på tværs af forvaltningsmæssige sektorer af uddannede pædagoger.

3.3. På tværs af lovgivninger

I det følgende skal nævnes eksempler på lovgivningsmæssige afgrænsningsproblemer, som opstår, når der iværksættes indsatser på tværs af flere lovområder.

3.3.1. Dagtilbudslov og Servicelov

Som det er fremhævet ovenfor, kan der peges på en række afgrænsningsproblemer, der opstår når indsatser iværksættes med hjemmel i forskellige lovgivninger, fx i Dagtilbuds- og Serviceloven. I en undersøgelse gennemført af SFI (SFI:2009) konstateres det, at det kan være vanskeligt at udrede, hvornår der er tale om specialtilbud etableret efter Dagtilbudsloven og efter Serviceloven:

”Der er imidlertid en uklar grænse mellem dagtilbud efter Serviceloven og dagtilbud efter Dagtilbudsloven. Alle specialbørnehaver er etableret efter Serviceloven, men det er ikke umuligt, at der er integrerede grupper, som er etableret efter Dagtilbudsloven, mens det store flertal af pladser til børn, som enkeltvis er integreret i almindelige børnehaver, er oprettet efter Dagtilbudsloven. Der er også en uklar grænse mellem specialbørnehaver og integrerede grupper”⁶.

3.3.1. Det socialpædagogiske perspektiv i lovgivningen

Det er interessant at begrebet socialpædagogik anvendes i dagtilbudslovens § 65 som en særlig pædagogisk opgave, der påhviler klubtilbud og andre fritidstilbud til større børn og unge. Her beskrives socialpædagogik som en udpræget socialiserende opgave omkring aktiviteter og samværsformer, der skal fremme den enkeltes alsidige udvikling, selvstændighed og forståelse for demokrati. Opgaven er at udvikle børns og unges evne til at indgå i forpligtende relationer og fællesskaber. Her trækker lovgivningen på en bred forståelse af socialpædagogik med tilknytning til almenpædagogikken.

Den danske socialpædagogiske tradition har historisk set udviklet sig ad to spor – det brede spor og det snævre spor (Madsen 2005):

- *Det snævre socialpædagogiske spor* har rod i socialpolitikken og knytter socialpædagogikken til løsning af samfundets sociale konflikter, der viser sig som sociale og pædagogiske nødsituationer i familie og skole, hvor børn og unges opvækst er truet. Her rettes indsatser mod alle former for afvigelser, der truer den samfundsmæssige normalitet og sociale orden. I denne forståelse overtager socialpædagogikken opdragelses- og omsorgsopgaver, når den primære socialisering i hjemmet og den sekundære socialisering i skolen ikke lykkes. Derfor taler man i denne forståelse om socialpædagogikken som det tredje opdragelsesområde, ofte som genopdragelse. Dette spor har udviklet sig med sociologi (afvigersociologi), psykologi og til dels antropologi som teoretisk grundlag. Socialpædagogiske indsatser i forhold til børn og unge i dette perspektiv har især hjemmel i Serviceloven § 52, hvor der nævnes en række foranstaltninger.

⁶ https://pure.sfi.dk/ws/files/257975/0929_Saerlige_dagtilbud.pdf

- *Det brede socialpædagogiske spor* har rod i almenpædagogikken og knytter socialpædagogikken til den socialisering, der foregår i daginstitution, skole og familie. Her er målet at udvikle det sociale individ ved at sikre dets deltagelse i almene samfundsmæssige institutioner og fællesskaber. Denne tradition skriver sig tilbage til de første asyler og folkebørnehaver i begyndelsen af 1900-tallet, hvis opgave det var at sikre opdragelsen af børn fra mindrebemidlede hjem. Her skulle socialpædagogikken kompensere for manglende opdragelse i familien. Først i 1960'erne bliver daginstitutioner et tilbud til alle børn for at sikre forældrene som arbejdskraft, men også børnenes almene socialisering til samfundet. Det brede spor har udviklet sig med almenpædagogik, filosofi og psykologi som teoretisk grundlag. Socialpædagogiske indsatser i forhold til børn og unge har i dette perspektiv især hjemmel i Dagtilbudsloven § 65.

3.4. Paradigmer og brudflader i lovgivningen

Ifølge Skidmore (2004) kan der identificeres tre paradigmer, der ligger til grund for lovgivningen på det specialpædagogiske område. Her er tale om grundlagsforståelser, der indskriver sig henholdsvis i en *individuel*, en *organisatorisk* og en *sociologisk* kontekst.

Disse tre paradigmer afdækker nogle relevante aspekter af det specialpædagogiske område og giver mulighed for at identificere de grundantagelser og forståelser, der gør sig gældende i selve lovgivningen og dens praksisområder. Paradigmerne er udledt med udgangspunkt i, hvad der *ikke* er omfattet af almen pædagogisk praksis, og hvad der falder uden for "det normale"

- *Det psyko – medicinske paradigme - med fokus på individuel patologisering.* I Folkeskoleloven, SFO-loven og tilhørende bekendtgørelser og vejledninger er der i overvejende grad tale om fokus på den enkelte elev og de særlige behov, der begrunder tildeling af resurser eller indsatser. Der er således tale om en naturvidenskabelig forståelse svarende til en "apparatfejl" model med fokus på, hvornår en elev ikke kan honorere de faglige og sociale kompetencer, der er defineret som forventede på et givet klassetrin. Det er således entydigt eleven, der er eller har problemet, hvilket er den forståelse specialpædagogiske indsatser begrundes i.
- *Det organisatoriske paradigme - med fokus på organisatorisk patologisering.* I Dagtilbudsloven og tilhørende lovgivning om fritid og klubber mv. er der fokus på barnet i forhold til den sociale og dermed organisatoriske kontekst, der er etableret. Og det er denne ramme de specialpædagogiske behov baserer sig på, og som begrunder eventuelle indsatser. Der er hermed tale om en relationel opmærksomhed og en forståelse af, hvornår et barn ikke fungerer i forhold til de andre i gruppen eller i situationen og ikke kan indgå i de fælles aktiviteter, hvorved fokus primært er på kontekstuelle faktorer og sekundært på barnet
- *Det sociologiske paradigme - med fokus på social patologisering.* I Serviceloven og tilhørende bekendtgørelser er fokus på barnet baseret på en sociologisk forståelse. Her ses barnet som et socialt individ, hvis opvækst kan trues af belastende sociale omstændigheder, der kan bringe barnet i en risikofyldt og udsat position. I tilfælde heraf kan eller skal det offentlige som myndighed udrede barnets behov for støtte og tilbyde indsatser og foranstaltninger, der er bestemt i forskellige myndighedslove. Såfremt sociale begivenheder truer forældrenes omsorgsevner eller barnets udvikling, læring eller trivsel er kommunen forpligtet til at undersøge barnets eller forældrenes behov for støtte og tilbyde forskellige former for rådgivning, støtte og sociale foranstaltninger.

3.4.1. Det psyko-medicinske paradigme - med et fokus på individuel patologisering.

I folkeskoleloven og på SFO området er der mange eksempler på et individperspektiv, hvor det afgørende i forhold til udskillelse fra klassen til specialpædagogiske foranstaltninger er begrundet i, om barnet som elev har individuelle og særlige behov, der kan begrunde en særlig indsats. I § 3. stk. 2. hedder det:

”Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt”

Her understreges det individuelle perspektiv, idet en udskillelse til specialundervisning begrundes med en mangelfuld udvikling, der alene tilskrives individuelle behov.

Et afgørende kriterium er her, om udviklingen falder inden for et givet tolerancefelt eller uden for et defineret normalområde. Det individuelle perspektiv som afgørende for specialpædagogiske indsatser gentages i § 18.:

”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.”

På dagtilbudsområdet og herunder klub- og fritidsområdet er der få eksempler på det psyko-medicinske paradigme. Der er gennemgående fokus på de generelle tilbud, men i en passus i § 1 stk. 3 optræder et psyko-medicinsk perspektiv med formuleringen om, at forebyggende og støttende indsatser i dagtilbud kan iværksættes ”... over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne...”. I denne lovpassus anvendes betegnelsen ”funktionsevne”, der indikerer et psyko-medicinsk paradigme, men dette eksempel er ret enestående og kan ses som et brud i forhold til, både denne specifikke paragraf, men også i forhold til lovteksten og konteksten generelt, hvor der er tale om et andet og langt mere dominerende paradigme.

På området for Serviceloven er der i § 36 om særlige klubtilbud tale om et individperspektiv, som på dagtilbudsområdet samt klub- og fritidsområdet, med anvendelse af betegnelsen ”funktionsevne” i paragraffens tekst, hvor der står følgende.:

”Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at der er det nødvendige antal pladser i særlige klubtilbud til større børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, behandling m.v., der ikke kan dækkes gennem deltagelse i et af de tilbud, der er nævnt i §§ 65 og 66 i dagtilbudsloven”.

Dette psyko-medicinske perspektiv udbygges yderligere i § 46:

”Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv som deres jævnaldrende. Støtten skal ydes med henblik på at sikre barnets eller den unges bedste”.

I selve paragraffen peges der på en række foranstaltninger, der overvejende er rettet mod netværk, relationer og omgivelserne, men i stk. 2 anføres det, at indsatser må tage et individuelt udgangspunkt: ”Støtten skal i hvert enkelt tilfælde tilrettelægges på baggrund af en konkret vurdering af det enkelte barns eller den enkelte unges og familiens forhold”. Som på dagtilbudsområdet er de her fremhævede psyko-medicinske perspektiver dog ikke de dominerende.

3.4.2. Det organisatoriske paradigme - med fokus på organisatorisk patologisering.

På folkeskole/SFO-området er der en enkelt og dermed iøjnefaldende paragraf, der kunne ses som et brud på det psyko-medicinske paradigme og det dominerende individperspektiv. I § 18 Stk. 2, hedder det nemlig, at "klassen" kan være en definerende organisationsform: "Det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever".

Med denne paragraf antydes, at lærere og pædagoger har et ansvar i forhold til at organisere aktiviteterne i klassen, således at alle elever kan udfordres. Når dette ikke er en mulighed, tilbagestår den organisatoriske løsning, som er at visitere til specialpædagogiske foranstaltninger. Således er en løsning på en specialpædagogisk udfordring mulig i kraft af visitation til forskellige organisationsformer i umiddelbar nærhed af- eller udenfor klassen. Med selve visitationen opstår en organisatorisk patologisering. I forhold til løsning af specialpædagogiske udfordringer er der i "Bekendtgørelsen om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand" beskrivelser af en række mulige foranstaltninger, der angiver forskellige organisationsformer som fx eneundervisning, holdundervisning eller specialklasse som definerende for undervisningstilbuddet. Men det er stadig den enkeltes særlige behov, der så at sige vil være adgangsgivende til foranstaltningsformen og ikke foranstaltningsformen, der vil være tilpasset eleven i skolen i forbindelse med løsning af specialpædagogiske udfordringer.

Indenfor dagtilbudsområdet samt klub- og fritidsområdet er det dominerende paradigme, der relaterer sig til specialpædagogiske udfordringer, det organisatoriske. Afgørende for, om der sker patologisering og dermed defineres behov for særlige indsatser relateres til de måder, hvorpå fællesskabet defineres. Det organisatoriske perspektiv synliggøres allerede i formuleringen af formålet med loven (§ 1):

- "1) fremme børns og unges trivsel, udvikling og læring gennem dag-, fritids- og klubtilbud samt andre socialpædagogiske fritidstilbud,
- 2) give familien fleksibilitet og valgmuligheder med hensyn til forskellige typer af tilbud og tilskud, så familien så vidt muligt kan tilrettelægge familie- og arbejdsliv efter familiens behov og ønsker,
- 3) forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne, og 4) skabe sammenhæng og kontinuitet mellem tilbuddene og gøre overgange mellem tilbuddene sammenhængende og alderssvarende udfordrende for børnene".

I dette lovkompleks omfatter det organisatoriske paradigme ikke kun det interne liv i børnegruppen, idet familien her inddrages som en anden ekstern resurse, der skal støttes, hvis social arv eller eksklusion er med til at skabe udsathed for et barn.

På klubområdet tilskrives de organisatoriske rammer en stor betydning, idet det i § 65 om fritids- og klubtilbud hedder:

- "Klubtilbud og andre socialpædagogiske fritidstilbud til større børn og unge skal i samarbejde med børnene og de unge skabe aktiviteter og samværsformer, der fremmer den enkeltes alsidige udvikling, selvstændighed og forståelse for demokrati. Klubtilbud m.v. skal som led heri bidrage til at udvikle børns og unges evne til at indgå i forpligtende relationer og fællesskaber".

Det dominerende paradigme er, som det fremgår i citatet ovenfor, de rammer der skabes i samarbejdet, aktiviteterne og samværet med børn og unge, således at børn og unge gennem disse organisationsformer udvikler sociale kompetencer til at indgå i sociale sammenhænge. Med dette styrende organisatoriske paradigme stipuleres samtidig de kriterier, der afgør, om et barn eller en ung er i stand til at honorere

kravene til at indgå i fællesskabet, eller om denne så at sige patologiseres og "bortdømmes" midlertidigt eller permanent herfra ved at blive henvist til støttende foranstaltninger i segregeret regi.

På området for *serviceloven og det forebyggende og familiebehandlende område* er det organisatoriske paradigme ikke markant bortset fra, at der i dette lovkompleks i en central passus er fokus på organiseringen af tilbud til børn, unge og familier, der fx henvises til sociale og pædagogiske foranstaltninger. Som det fremgår i § 19. i Serviceloven:

"Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at de opgaver og tilbud, der omfatter børn, unge og deres familier, udføres i samarbejde med forældrene og på en sådan måde, at det fremmer børns og unges udvikling, trivsel og selvstændighed. Dette gælder både ved udførelsen af det generelle og forebyggende arbejde og ved den målrettede indsats over for børn og unge med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med et andet særligt behov for støtte".

I forhold til det organisatoriske paradigme skelnes der i lovtæksten mellem tre forskellige organiseringer af tilbud og indsatser: de generelle, de forebyggende og de målrettede indsatser, der skal modvirke negativ udvikling for børn og unge. Den organisatoriske patologisering bliver dermed et spørgsmål om, hvornår et barn, en ung eller dennes forældre "udpeges" til at skulle være omfattet af en af de tre nævnte organiseringer.

3.4.3. Det sociologiske paradigme - med fokus på social patologisering.

I *folkeskoleloven og SFO-lovgivningen* er der ikke indskrevet perspektiver, der omtaler samfundsmæssige forhold, socioøkonomiske eller andre dynamikker som faktorer, der fremmer eller hæmmer risici i børns opvækst eller skolegang. Således figurerer der ikke i love for folkeskoleområdet et sociologisk perspektiv, hvor sociale begivenheder kan have - eller vil få indflydelse på, hvornår og hvordan skolen skal forholde sig til opbrud i elevernes sociale liv. Det eneste sted, hvor skolen medinddrages som institution med muligheden for at bidrage til social patologisering, er i det øjeblik, en skole skal foretage en underretning til de sociale myndigheder grundet en bekymring om et barns udvikling. Interessant nok er denne forpligtigelse ikke indskrevet i folkeskoleloven, men i Serviceloven.

På *dagtilbuds- og klubområdet* er der i § 1.stk 3 i beskrivelsen af formålet for indsatser på dette område tale om et sociologisk perspektiv, i og med at loven skal medvirke til at:

"forebygge negativ social arv og eksklusion, ved at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne".

Her rettes fokus mod social patologisering i form af "*negativ social arv*" og "*eksklusion*", der hermed udpeges som to væsentlige sociologiske mekanismer, som fagpersoner med ansvar for børn og unge skal være særlig opmærksomme på. Med dette perspektiv er pædagoger og andre ansatte på dagtilbuds- og klubområdet forpligtet til at indberette om forhold, der truer børns og unges udvikling, læring og trivsel.

Inden for *serviceloven og det forebyggende og familiebehandlende område* bliver det sociologiske paradigme, herunder en mulig social patologisering, særlig tydelig. I § 46, hvor formålet med at yde støtte til børn og unge beskrives, udspecificeres en række indsatser, der alle har et sociologisk perspektiv, hvor målet så at sige er at støtte udvikling af medborgerkompetencer ved at:

"1) sikre kontinuitet i opvæksten og et trykt omsorgsmiljø, der tilbyder nære og stabile relationer til voksne, bl.a. ved at understøtte barnets eller den unges familiemæssige relationer og øvrige netværk, 2)

sikre barnets eller den unges muligheder for personlig udvikling og opbygning af kompetencer til at indgå i sociale relationer og netværk, 3) understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse, 4) fremme barnets eller den unges sundhed og trivsel og 5) forberede barnet eller den unge til et selvstændigt voksenliv.”

Med disse mange sociale og systembårne støtteindsatser åbnes der på den anden side mange muligheder for at definere social patologisering og dermed begrunde særlige sociale- og specialpædagogiske indsatser.

Ud over hvad der her kunne karakteriseres som *kvalitative aspekter* ved et sociologisk perspektiv, er der i lovkomplekset for det sociale område ydermere i fx § 36 om klubtilbud indskrevet et *kvantitativt aspekt*, idet lovgivningen understreger at:

”Kommunalbestyrelsen skal sørge for, at der er det nødvendige antal pladser i særlige klubtilbud til større børn og unge, der på grund af betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne har et særligt behov for støtte, behandling m.v., der ikke kan dækkes gennem deltagelse i et af de tilbud, der er nævnt i §§ 65 og 66 i dagtilbudsloven”.

Og videre i § 2 Stk. 2. i samme paragraf: ”Social- og indenrigsministeren fastsætter i en bekendtgørelse regler om beregning af tilskud og egenbetaling for ophold i de særlige klubtilbud”. Med disse perspektiver, der også omfatter økonomiske forhold som egenbetaling, bliver det tydeligt, at social patologisering er en mulig faktor og ofte en realitet, der administreres inden for dette lovkompleks og således direkte eller indirekte er medvirkende til at distribuere deltagelsesmuligheder for børn og unge.

3.5. Pointer om paradigmer på praksis-områderne

- For alle praksisområder gælder, at der kan identificeres et eller flere paradigmer, der er afledt af nogle bestemte grundantagelser om forholdet mellem individ og omverden, som de pågældende lovgivninger bygger på. Der er ofte flere paradigmer i spil på det enkelte praksisområde, som både konkurrerer med eller supplerer hinanden.
- Der kan konstateres en klar sammenhæng mellem den enkelte form for patologisering - hvad enten den er individuel, organisatorisk eller social – og de definerede målgrupper og afledte tilbud om støtte og foranstaltninger.
- Når forskellige forvaltningsområder skal samarbejde om indsatser for børn, unge og deres forældre, sker det på grundlag af forskellige paradigmer, der dominerer praksisområderne. Det betyder at udpegning og kategorisering af specialpædagogiske målgrupper finder sted på baggrund af forskellige kriterier.

Specifikt for praksisområderne

- På dagtilbudsområdet optræder det organisatoriske og det sociologiske paradigme side om side, hvorimod der kun gives få eksempler på det psyko-medicinske paradigme. Det organisatoriske paradigme omfatter ikke kun det interne liv i børnegruppen, idet familien her inddrages som en ekstern resurse, der skal støttes, hvis social arv eller eksklusion er med til at skabe udsathed for et barn. Det sociologiske paradigme kan siges at supplere det organisatoriske, idet *negativ social arv og eksklusion* er udtryk for to væsentlige sociologiske mekanismer, som pædagogerne skal modvirke i den pædagogiske praksis.

- *Skole- og SFO-området* er domineret af det psyko-medicinske paradigme med et markant individ-orienteret perspektiv, idet en udskillelse til specialundervisning begrundes med en mangelfuld udvikling, der alene tilskrives individuelle behov. På dette område er der ikke indskrevet perspektiver, der omtaler samfundsmæssige forhold, socioøkonomiske eller andre dynamikker som faktorer, der fremmer eller hæmmer risici i børns opvækst eller skolegang. Således figurerer der ikke i love for folkeskoleområdet et sociologisk perspektiv, hvor sociale begivenheder kan have indflydelse på, hvornår og hvordan skolen skal forholde sig til opbrud i elevernes sociale liv
- *På fritids- og klubområdet* kan identificeres to sideordnede paradigmer: det organisatoriske og det sociologiske. Det organisatoriske paradigme kommer til udtryk ved at betone betydningen af de rammer, der skabes i samarbejdet, aktiviteterne og samværet med børn og unge, således at børn og unge gennem disse organisationsformer udvikler sociale kompetencer til at indgå i fællesskaber. Det sociologiske paradigme kan genfindes i det samfundsmæssige perspektiv med fokus på sociale fællesskaber og deltagelse i det samfundsmæssige liv.
- På det *forebyggende og familiebehandlende område* er det sociologiske paradigme særlig tydeligt. I Serviceloven § 46, hvor formålet med at yde støtte til børn og unge beskrives, udspecificeres en række indsatser, der alle har et sociologisk perspektiv. Det kommer især til udtryk ved, at de særlige sociale pædagogiske indsatser ikke kun rettes mod det enkelte individ, men også mod dets miljø og sociale omverden.

KAPITEL 4: Kommunal organisering og rammesætning af det specialpædagogiske område

I dette kapitel gives en fremstilling af kommuners forvaltningsmæssige organisering og rammesætning af de specialpædagogiske indsatser for børn og unge med særlige behov på kommunalt og institutionelt niveau. Dette må ses i sammenhæng med udredningen af det lovgivningsmæssige grundlag (kapitel 3), idet den lokale organisering og rammesætning ligeledes har stor betydning for udøvelsen af specialpædagogisk virksomhed.

Undersøgelsen afdækker nogle overordnede politiske og forvaltningsmæssige betingelser for udviklingen på det specialpædagogiske område fra 2011-2017. Den viser, at ministerielle initiativer i form af implementering af "inklusionsloven" (2012) og "skolereformen" (2014) tilsammen har været de mest betydningsfulde virkningsfaktorer for organisering og rammesætning og herunder ressourcetildeling på det specialpædagogiske område.

Kapitlet bygger dels på kvantitative data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt kommunernes forvaltningschefer, og dels kvalitative data fra interviews udvalgt blandt samme gruppe.

Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) beskrives i dette kapitel som *familieområdet*, idet der i de kvalitative interviews med cheferne er spurgt ind til det forebyggende, dagbehandlende og behandlende familiearbejde. Langt de fleste pædagoger på familieområdet er ansat i socialforvaltningen og udfører deres arbejde enten som *forebyggende tilbud* fx åbne rådgivningstilbud til familier (Serviceloven § 11) eller som *udførere af foranstaltninger* som fx familiebehandling og praktisk pædagogisk støtte i hjemmet (Serviceloven § 52, stk.3).

Desuden vil der i kapitlet præsenteres eksempler på hvordan chefer på forvaltningsniveau oplever og vurderer pædagogernes kompetencer set i relation til arbejdet med de specialpædagogiske opgaver.

4.1. Kommunale organiseringer af specialområdet

4.1.1 Kommunale chef- og ansvarsområder

I dette afsnit gives eksempler på hvorledes beslutninger om det specialpædagogiske område på det politiske niveau søges organiseret og implementeret i forvaltninger og institutioner.

Forvaltningsniveau

Spørgeskemaundersøgelsen blandt cheferne afspejler en stor mangfoldighed - ikke kun i stillingsbetegnelser blandt kommunale chefer – men også i kombinationen af stillingsbetegnelser og forvaltningsområder. Hermed fremkommer et "forvaltningsmæssigt kalejdoskop" af specialområdets organisering på landsplan. Ved hjælp af nedenstående to citater gives eksempler på mangfoldigheden:

"I forhold til organisering så er jeg chef på området, og derudover er der ledere ansat på området. Skoleledere, ungdomsskoleledere og børnehaveledere og så har vi en leder på en specialskole og en leder for dagpleje. På det specialiserede socialområde, som er noget andet i vores kommune, har vi en social- og familiechef, der sidder med det specialiserede socialområde. Og det er vældig interessant for det regi er PPR organiseret. Men det er mig der er budgetansvarlig."
(Skole- og dagtilbudschef)

Citatet ovenfor viser at vi her har en chef, der bærer budgetansvaret for PPR, mens det er organiseret under et andet chefområde, og desuden har såvel skole- som dagtilbudsområdet under sig.

Nedenstående citat viser, udover at være et bidrag til titler og forvaltningsopdeling, ligeledes en tendens i retning af, at i de kommunale chefers stillingsbetegnelser og ansvarsområder optræder "læring" i mange kombinationer som fx *læringschef*, der i nogle kommuner dækker et ansvarsområde på tværs af dagtilbud og skole, mens det i andre kommuner kun dækker skoleområdet.

"Jeg er centerleder i Center for Børn og Læring, så i stedet for at have en daginstitutionsafdeling og en skoleafdeling, så har vi et center, hvor vi har fokus på børn og læring med fokus på læringsperspektivet uanset om børnene er i dagpleje, børnehave eller skole. Jeg er centerchef på hele dette område, der hedder Center for Børn og Læring, men laver det som en skolechef laver, så jeg har ansvaret for økonomien og skolernes pædagogiske udvikling og personalet og alle de ting der nu ligger i forvaltningsregi i forhold til skolerne (...) Center for Børn og Læring er en del af det, der hedder Børn og Ungeforvaltningen i kommunen, og der har vi to andre centre, det ene er Center for Børn og Forebyggelse hvor vi har vores familieafdeling og vores PPR og sundhedsplejerskerne." (*Centerleder for Børn og Læring*)

I undersøgelsen er det iøjnefaldende at "læringsdiskursen" har sat sig igennem i den kommunale forvaltning på mange planer. Begrundelsen for dette forhold skal måske findes i kravene til formuleringen af "Den Sammenhængende Børne- og ungepolitik" samt implementeringen af "Folkeskolereformen", hvori *læring* har en fremtrædende position.

De samme to forhold kan også være gældende for, om chefområdet dækker på tværs af skole og dagtilbud, eller om de udgør separate chefområder lokalt. Her kan endnu et forhold have haft indflydelse, nemlig dagtilbudsområdets skiftende ministerielle forankring mellem Undervisnings- og Socialministeriet igennem en længere årrække.

Disse forskelligartede forankringsformer sætter sig således også igennem på det institutionelle niveau i form af en tilsvarende forskellighed i stillingskategorier og opgaver og samarbejdsflader for de ansatte. (jf. kapitel 5, 6 og 7)

Central – decentrale beslutninger om ansættelser af pædagoger på skoleområdet

I dette afsnit gives eksempler på, hvordan lovgivning har indflydelse på konkrete beslutninger og handlinger imellem forvaltnings- og institutionsniveau og dermed for udøvelsen af arbejdet på området.

Selvom der i såvel den kvalitative som den kvantitative undersøgelse på chefniveauet påpeges en høj grad af decentralisering fra de kommunale forvaltninger til institutionerne, så gives her eksempler på, at denne decentralisering af beslutningskompetence ophæves, når der skønnes behov for dette fra politikere og/eller forvaltning. Eksempelvis har man i én kommune vedtaget, at beslutninger om ansættelser træffes af den enkelte institution og skole inden for en given økonomisk ramme, mens det i dette eksempel fra samme kommune i praksis er foregået på følgende måde:

"Efter skolereformen blev skoledagen længere for børnene, hvorved fritidshjem- og SFO-tiden jo blev kortere. Så besluttede vi, at vores pædagoger ikke skulle miste deres arbejde, fordi der nu var kommet nogle nye organisatoriske "set-ups." Derfor lavede vi "udlånsordninger" - og det var lidt med armen om på ryggen – hvor vi sagde til skolerne: Det her skal I finde ud af lokalt, for vi vil ikke af med vores pædagoger. Vi skulle lave understøttende undervisning i forhold til skolereformen." (*Centerleder for Børn og Læring*)

Respondenter fra andre kommuner svarer, at ansættelser sker decentralt i henhold til en fastsat økonomisk ramme, inden for hvilken den enkelte skole selv beslutter, hvilke stillinger der skal besættes med henholdsvis

lærere og pædagoger.⁷ Igennem vores interviews med cheferne har vi mødt eksempler på, at der til tider opfordres til eller udøves et vist pres fra forvaltningen for fx at bryde skolernes monofaglige kultur, hvor det traditionelt har været lærerprofessionen, der har defineret undervisning, læring og trivsel.

”For to til tre år siden havde den pågældende skole ingen fidus til pædagoger, så der brugte man kun lærere, og der var jeg faktisk været inde og sige til skolelederen: ”Det er pædagoger, du skal have fat i, de kan noget som lærerne ikke kan”. Så skolen fik slået en stilling op, fik ansat en skolepædagog, og fandt ud af at det gjorde en megaforskel - især i forhold til hele trivselsdelen” (*Skole- og dagtilbuds-chef*)

I eksemplet vises et vist forvaltningspres under indflydelse af skolereformen.

4.1.2. Modeller for resursetildeling

I afsnittet ser vi på, hvordan de kommunale resurser fordeles lokalt, da dette udgør en væsentlig ramme for den specialpædagogiske virksomhed.

Tildelingsmodellerne følger ofte budgetmodellerne, hvor der typisk skelnes mellem udgifter til specialområdet og almenområdet. I nogle kommuner anvendes en fordelingsmodel med op til 27 faktorer, når budgettet lægges. Forvaltningschefer giver udtryk for, at der er sket en forenkling, hvor de vigtigste faktorer er antallet af børn på et område og den socioøkonomiske demografi.

Det er vanskeligt at få viden om resursetildelingsmodeller i et spørgeskema, fordi hver kommune tilsyneladende har udviklet sin lokale model. Derfor har vi til belysning af resursetildelingen på kommunalt plan suppleret denne undersøgelse med resultater fra en anden undersøgelse på området. (KORA, 2017).

Ifølge KORA anvender 42 % af landets kommuner en form for socioøkonomiske kriterier på dagtilbudsområdet, når de skal fordele ressourcerne, viser en ny undersøgelse (KORA, 2017). Her identificeres fire forskellige tilgange til fordeling af de socioøkonomiske ressourcer:

- Børnetælling ud fra socioøkonomiske indikatorer: Kommunerne anvender en form for socioøkonomisk ”tælle-indikator” til at identificere antallet af ”udsatte” eller ”socialt belastede” i hver daginstitution.
- Fordelingsnøgle på baggrund af statistisk model: Kommunerne anvender en statistisk model til at vægte de socioøkonomiske forhold, der indgår i modellen.
- Fordeling af puljemidler efter vurdering eller ansøgning: Kommunerne fordeler de socioøkonomiske midler til institutionerne efter ansøgning fra institutionerne selv eller efter et forvaltningsmæssigt skøn.
- Fast tildeling til udvalgte institutioner: Kommunerne har en fast tildeling af socioøkonomiske ressourcer til enkelte, udvalgte institutioner.

Når kommunerne skal fordele de socioøkonomiske midler, anvender de oftest disse kriterier:

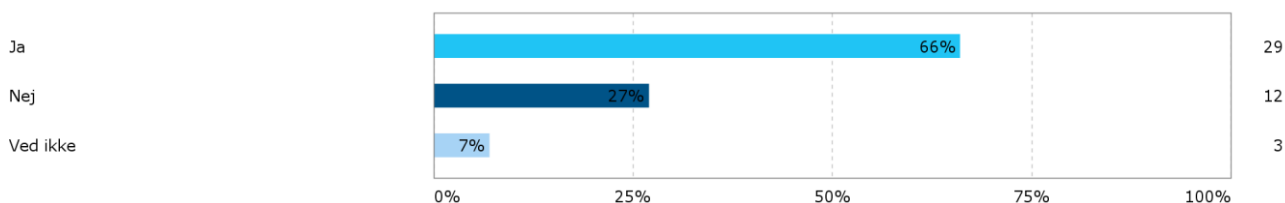
- Antal eller andel børn af enlige forsørgere
- Antal eller andel indvandrere eller efterkommere efter indvandrere fra tredjeverdenslande
- Forældrenes indkomstniveau, uddannelsesniveau og arbejdsmarkedstilknytning

Omkring halvdelen af de kommuner, som anvender socioøkonomiske fordelingskriterier, har opstillet visse krav, som følger med de socioøkonomiske midler. Det kan være krav til, at midlerne skal anvendes til at ansætte uddannede pædagoger, eller til at pengene skal bruges på bestemte pædagogiske indsatser såsom tidlig forebyggelse eller inklusion (KORA, 2017).

⁷ Det skal bemærkes at der er lønforskelle på lærere og pædagoger; således vil det ud fra en ren økonomisk betragtning være mindre udgiftskrævende at ansætte pædagoger frem for lærere indenfor en given tildelt økonomisk ramme.

I undersøgelsens kvantitative del er forvaltningscheferne spurgt om, hvorvidt kommunen anvender en model for tildeling af ressourcer i forhold til børn og unge med særlige behov og udsatte børn, unge og familier. Svarene ser således ud fordelt på henholdsvis dagtilbuds-, skole og familie-området

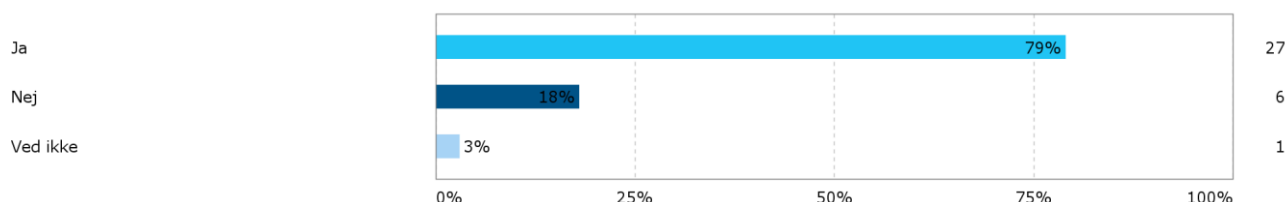
Diagram nr 1. Dagtilbudsområdet (N=44 chefer). Har kommunen en model for tildeling af ressourcer i forhold til børn og unge med særlige behov og udsatte børn, unge og familier –



Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan ressourcer besluttes og anvendes i en kommune:

”Vi har et specialtilbud for de børn, der ikke kan være i en almindelig børnehave. Her har vi en normering, der svarer til 10-14 børn og en leder, som også har ansvaret for en gruppe ressourcepædagoger. De er koblet sammen i én enhed under samme leder. Resursepædagoger drager så ud og arbejder med forskellige forløb: de løfter kvalifikationerne hos medarbejderne, de vejleder børnene og de vejleder forældre. Tidligere var de støttepædagoger (...) og de er der i kortere forløb nu, men i flere timer i stedet for. De er ude i de enkelte børnehaver, hvor de har ”en sag” med kontrakt, og så rykker én eller to pædagoger ud. Tidligere var det tre timer om ugen i et halvt år, men nu kommer de i 14 dage, og så kører det. Beslutningen ligger hos lederen sammen med de involverede pædagoger. Lederen har en pulje penge til dem, der har et fysisk handicap, det er en specialpædagogisk opgave, men det er ikke sikkert der behøves specialviden, så der et antal timer til institutionen.” (Chef for dagtilbud og skole)

Diagram nr 2. Skoleområdet (N=34 chefer). Har kommunen en model for tildeling af ressourcer i forhold til børn og unge med særlige behov og udsatte børn, unge og familier.



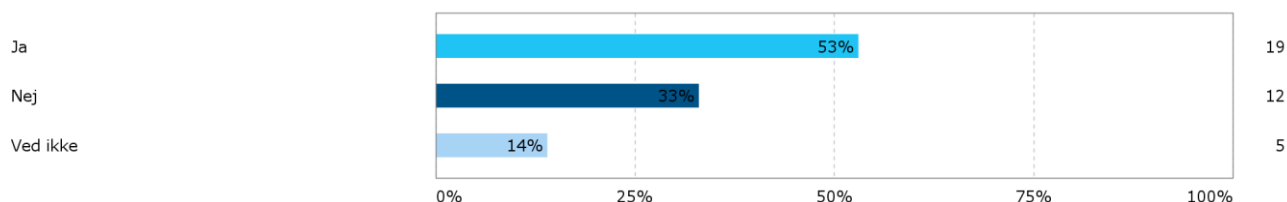
I en anden kommune har skolerne oprettet tre forskellige ”specialgruppe-kategorier”, der finansieres på følgende måde:

Resurserne til *gruppeordningerne* er en lukket økonomi, hvor det er aftalt på forhånd, hvor mange penge der må bruges. En gruppe er på 8 elever, og det er aftalt på forhånd, hvad det må koste i lærere og pædagoger. Resurserne til *parallelhold og specialklasserækken* fordeles efter kommunens egen model. Det er ikke en model, hvor skolen mister penge, hvis det er nødvendigt med et tilbud i en skole i en anden kommune. Der er en basis-finansiering og derudover tildeling pr elev. Kommunens inklusionsstrategi bygger på en beregning af, hvor mange penge PPR brugte på det specialiserede område, og de penge blev lagt direkte ud til skolerne. Det gav 11 ekstra stillinger tilsammen på skoleområdet.

I en tredje kommune har man valgt følgende model:

”Førhen var det sådan, at man skulle søge alt igennem visitationsudvalget - alle pengene lå centralt, og det var lidt bøvl og bureaukratisk. Så i stedet for at gøre det på den måde, så delte vi en kæmpe stor procentdel ud til skolerne, således at vores ene skole faktisk fik penge svarende til seks pædagogstillinger, og en mindre skole har også fået en procentdel, som de så har vekslet til en pædagogstilling. Vi har ikke blandet os i, hvordan man udmønter pengene. Det der så skete ude på skolerne var, at man ansatte skolepædagoger og specialpædagoger.” (Skole- og dagtilbudschef)

Diagram nr 3. Familieområdet (N =36 chefer). Har kommunen en model for tildeling af ressourcer i forhold til børn og unge med særlige behov og udsatte børn, unge og familier.



Det samlede billede i undersøgelsen viser, at tildelingen af resurser til specialpædagogiske målgrupper i stor udstrækning er styret af en kommunal model på skoleområdet, mens dette i mindre grad er tilfældet på dagtilbudsområdet. Familieområdet skiller sig ud ved at 1/3 af de responderende familiechefer responderer at der ikke anvendes nogen model.

4.2. Den institutionelle organisering af det specialpædagogiske område

Af dette afsnit fremgår det ikke overraskende, at lovgivningen omkring inklusion har haft væsentlig betydning for organiseringen af det specialpædagogiske område. Der gives ligeledes eksempler på, hvordan denne organisering viser sig at skabe forskellige rammer for specialpædagogisk virksomhed for de tre undersøgte områder: dagtilbuds-, skole- og familieområdet.

I det følgende gives eksempler på, hvorledes der visiteres, og hvordan de specialpædagogiske indsatser er organiseret på dagtilbuds-, skole- og familieområdet⁸ i tre forskellige kommuner.

4.2.1 Organisering på dagtilbudsområdet

Af den kvantitative undersøgelse blandt cheferne på dagtilbudsområdet fremgår det, at 50 % af respondenterne svarer ”ja” til, om kommunen har en eller flere specialinstitutioner (Dagtilbudslovens § 32), og de resterende 50 % svarer ”nej”.

Dette kan tolkes som, at i halvdelen af de 49 kommuner, som respondenterne repræsenterer, udføres de specialpædagogiske opgaver i almene dagtilbud med specialgrupper eller inkluderende indsatser, hvilket kan være konsekvensen af de omfattende inklusionsindsatser, der er gennemført de senere år. Men tolkningen skal nuanceres lidt, da der ligeledes gives eksempler på, at der ”købes” pladser i andre kommuner.

På dagtilbudsområdet er det en hovedtendens, at de specialpædagogiske indsatser er organiseret med inklusion som det overordnede pædagogiske perspektiv i de almene dagtilbud. Der arbejdes med forskellige grupperinger af børn med særlige behov, der fx visiteres til særlige resursepladser i almene institutioner.

Eksempel: I en kommune defineres den specialpædagogiske indsats som en inklusionsopgave, der varetages af specialpædagoger i en almen institution, der har fået tilført særlige resurser til deres ansættelse. Der er etableret mellem to og fire resursepladser i de enkelte institutioner, og resurserne fordeles mellem

⁸ Der foreligger ikke data fra denne del af undersøgelsen, der udskiller fritids og klubområdet fra dagtilbudsområdet generelt

institutionerne efter det aktuelle behov. Herudover har kommunen etableret tre andre typer pladser i almene dagtilbud:

Plus-pladser er for børn, der går i den almindelige børnegruppe, men hvor der er bevilget ekstra timer til forældrearbejdet, når sundheds- og socialforvaltning vurderer, at forældre har brug for ekstra støtte:

”Det burde være sådan for mange flere af vores pladser, at der er resurser til ekstra familiearbejde. Vi har ofte talt om, at det er sådan, at hvis barnet har nogle udfordringer, så er det barnet der skal flytte til en eller anden specialplads, men når barnet har det svært, har man det også svært som forældre. Så derfor skal der også være tid til opmærksomhed på familiens situation. Det kunne vi godt tænke os noget mere af i alle institutioner.” (*Dagtilbudschef*)

Panda-gruppen er for de mindste børn, der bliver født med store vanskeligheder. Det er skrøbelige og sårbare børn, der fx kan være for tidligt fødte, have et lavt immunforsvar eller er særligt sensitive. Det er børn der tidligere blev anbragt i familiepleje. Efterhånden som de udvikler sig og trives godt, rykker de ind i den almindelige børnegruppe.

Zebra-gruppen er for børn med særlige sociale udfordringer, hvor der også arbejdes med familiens sociale situation. Til disse pladser er knyttet en fast familierådgiver og psykolog, og det er den støtte forældrene tilbydes, når børnene visiteres til gruppen.

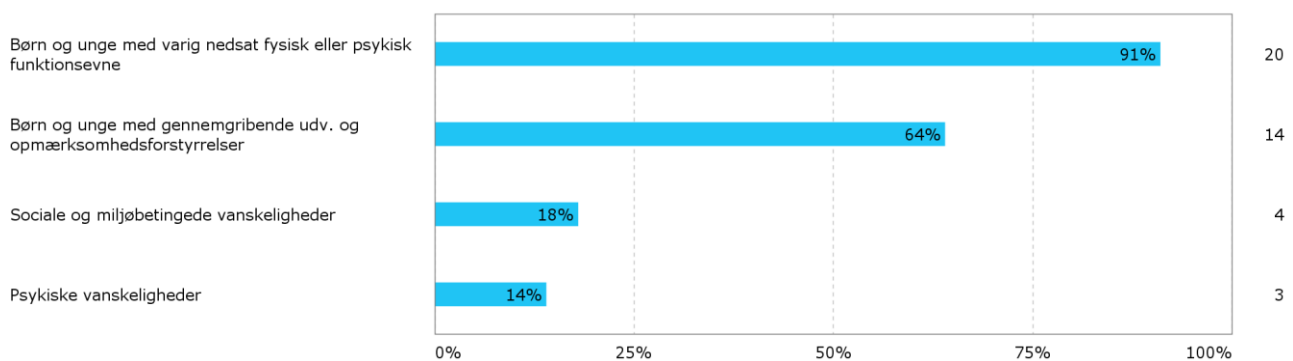
Her ses eksempel p, hvordan en kommunal og institutionel organisering udvikles og løbende tilpasses de skiftende behov i børne- og forældregruppen, idet resursepladser kan flyttes mellem de almene institutioner. Det er således identificering af børnenes og familiernes behov, der er det overordnede organiseringsprincip, hvilket betyder, at de specialpædagogiske opgaver tilpasses ved en differentiering af målgrupperne. Således fremstår det som en intention, at målgruppen bestemmer opgaven i denne kommune. Men ikke alle børn kan støttes tilstrækkeligt i et alment dagtilbud, så kommunen har også en *specialbørnehave* (Dagtilbudsloven § 32):

”Det er børn som har mere vidtgående handicap, og som vi vurderer ikke vil have gavn af at gå i en almindelig børnehave. Vi har mange børn, der har gavn af at gå i en almindelig daginstitution, hvis vi kan sætte ekstra resurser ind, og hvor de kan trække sig tilbage i mindre grupper. Men børnene i specialbørnehaven kan ikke støttes godt nok i en almen institution. De har tit mange handicap. Det er børn med autistiske-spektrum-forstyrrelser, og ekstremt impulsstyrede børn.” (*Ledende konsulent for specialpædagogiske indsatser*)

I ovenstående citat kan anlægges to forskellige tolkninger af, hvad der definerer målgruppen. På den ene side at det *ikke er mangler* ved barnet, der er kriteriet for, om det enkelte barn kan inkluderes i alment dagtilbud, men de manglende organisatoriske og pædagogiske resurser, som til gengæld er tilgængelige i specialtilbuddet. På den anden side kan det også tolkes som, at *det netop er mangler* ved barnet, der er kriteriet for, at barnet ikke kan være i det almene dagtilbud, men bliver henvist til specialtilbuddet, fordi der er de nødvendige resurser tilstede. Men uanset hvilken af de to tolkningsmuligheder der vælges er udfaldet det samme, nemlig at det handler om tilstrækkeligt med resurser.

Forvaltningscheferne er blevet spurgt om, hvem der er målgruppen i § 32 institutionerne. Svarene fordeler sig procentvis efter følgende kategorier

Diagram nr 4. (N=22 chefer). Hvem er målgruppen for § 32 institutionerne?



Svarkategorierne i ovenstående diagram er hentet fra det registreringsskema Danmarks Statistik anvender ved opgørelse af henvisningsårsager til specialundervisning, som kommunerne indberetter. Det er ikke overraskende at 91 % af cheferne på området svarer, at det er børn med varig nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, der er målgruppen for § 32 institutionerne, idet denne målgruppe nævnes eksplicit som hovedmålgruppe i Servicelovens § 32. Når der endvidere svares, at 64 % og 18 % af børnene i denne type specialinstitution har andre diagnoser, tolkes det således, at det dækker over, at et stort antal børn henvises med blandingsdiagnoser.

4.2.2 Organisering på skoleområdet

I modsætning til dagtilbudsområdet er det på skoleområdet 98 % (N=43) af de responderende kommuner, der svarer, at de har minimum en specialklasse eller specialskole. Her har de segregerede specialpædagogiske tilbud således en større udbredelse end på dagtilbudsområdet.

Til trods for dette kan der på skoleområdet iagttages tilsvarende sammenhæng mellem organisering af specialpædagogiske indsatser og definering af målgruppen som på dagtilbudsområdet, eksempelvis:

I en kommune har man organiseret de specialpædagogiske indsatser i forhold til tre "specialkategorier" af elever, som er fordelt på flere skoleafdelinger. Det er PPR, der visiterer til alle tre kategorier på baggrund af en PPV (pædagogisk psykologisk vurdering). Der er ansat pædagoger til varetagelse af specialpædagogiske opgaver i alle tre kategorier.

1.Parallelhold er for børn med behov for mere end ni timers specialundervisning. Her er fx to elever, som har tilknytning til både et specialhold og en almenklasse. Det er ikke børn med generelle indlæringsvanskeligheder, men ofte Asperger, autisme og ADHD. De er normalt begavet og er primært inkluderet i normalklassen, og der er resurser, til at pædagoger og lærere kan gå fra og arbejde med dem i specialgruppe. Normalklassen deles op, så børnene på parallelholdet kan være sammen med fx fire andre børn fra normalklassen. Sådan fungerer det i børnehaveklassen. Men når de kommer op i 1. klasse er det lærerne, der læser alle timerne på parallelholdene. Dem der går på parallelhold er dem, der har brug for mere end ni timers specialundervisning. Børnene er ikke permanent på parallelhold, fordi deres behov ændrer sig. Så nogle inkluderes også i almenklassen permanent. Og flere udvikler sig til at have behov for mindre støtte. Men det er teamlærere, der varetager alle specialopgaver her.

2.Specialklasserækken er for børn med generelle indlæringsvanskeligheder (varigt nedsat fysisk og psykisk funktionsevne). Her arbejder lærere og pædagoger sammen i et helheds- og heldagstilbud, som omfatter både skole og fritid hele vejen op igennem skoleforløbet. Det er kommunens egne børn, der visiteres hertil. De bliver næsten aldrig inkluderet i almenklasser. Alle specialklasser er lokaliseret på én skole.

3.Gruppeordninger er etableret på to skoler. Det er for børn med diagnoser, som er udredt på børnepsykiatrisk afdeling. De går på samme skole som specialklassebørnene. Her er også ansat pædagoger,

der samarbejder med lærerne om et heldagstilbud. En udfordring er, at når børnene kommer i udkolingen vil kommunerne ikke længere betale, selv om pædagoger gør et stort arbejde med at organisere besøg på ungdomsuddannelser for at få dem videre i uddannelsessystemet. Det er ikke et traditionelt fritidstilbud, fordi denne gruppe af børn og unge har brug for træning i ADL (almindelige daglige livsfunktioner) for at kunne fungere mere selvstændigt.

Her ses, at de specialpædagogiske tilbud organiseres gennem en kategorisering af børnenes særlige behov efter diagnostiske kategorier, hvor der differentieres efter omfanget og karakteren af de specialpædagogiske foranstaltninger.

4.2.3. Organisering på det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

Dette område beskrives i det følgende som familieområdet, idet der i de kvalitative interviews med cheferne er spurgt ind til det forebyggende og behandlende familiearbejde. Langt de fleste pædagoger, der er ansat på familieområdet er ansat i socialforvaltningen og udfører deres arbejde enten som *forebyggende tilbud* fx åbne rådgivningstilbud til familier (Serviceloven § 11) eller som *udførere af foranstaltninger* som fx familiebehandling og praktisk pædagogisk støtte i hjemmet (Serviceloven § 52, stk.3). Pædagogerne arbejder således inden for det, der i det kommunale forvaltningssprog betegnes som "det specialiserede socialområde", af hvilke de specialpædagogiske indsatser er en del. Pædagogernes arbejde er her rammesat af lovgivningen på området, hvilket eksempelvis kan organiseres på følgende måde:

"Her i familieafdelingen opererer vi ud fra Serviceloven. Her er en myndighedsside, der varetages af sagsbehandlerne, som er socialrådgivere. De laver tilsynet og underretningerne. De indstiller til beslutninger om, hvad man skal foretage sig. Her kommer pædagogerne ind, som dem der gennemfører foranstaltningerne. Vi har to grupper af medarbejdere: socialrådgiverne på myndighedssiden og pædagogerne på foranstaltningssiden. Dem der beslutter og dem der udfører. På udførersiden er der i lovgivningen to typer af indsatser: en indgribende – det er fx alle anbringelserne – og en forebyggende indsats, det er dem der er ansat her i familieafdelingen. Og langt hovedparten af dem der gennemfører foranstaltningerne er pædagoger. Her har vi en lang række af teams, der varetager forskellige foranstaltninger." (*familiechef*)

I en anden kommune er pædagogerne i familieafdelingen organiseret i otte teams, der varetager en række forebyggende og behandlende indsatser i forhold til forskellige målgrupper: teams med tidligt forebyggende indsatser, teams der arbejder med børn 0-12 år i kriseramte familier, teams med hjemme-hos'ere, teams med særligt intensive forløb med forældre for at undgå anbringelser, teams af ungekonsulenter, der arbejder som støtte- kontaktpersoner, teams med socialt tilsyn med unge i ungdomsboliger og teams, der samarbejder med lærere i skolernes overbygning om skolevægring.

Her er tale om en meget bred vifte af tilbud, idet det er en politisk beslutning, at kommunen skal søge at dække sig ind gennem egne lokale tilbud, hvilket giver en meget stor spredning i opgaverne. Det stiller samtidig krav til pædagogernes kompetencer, som specialiseres inden for de forskellige opgaveteams.

I denne kommune har disse forebyggende indsatser medført færre udgifter til anbringelser, hvilket har kunnet finansiere 22 nye stillinger (pædagoger og socialrådgivere) i familieafdelingen inden for de seneste fem år.

I lovgivningen skelnes mellem tidlig forebyggende og opsøgende indsatser, der har til formål at yde gratis familieorienteret rådgivning til løsning af vanskeligheder i familien (§ 11) og foranstaltninger, der gennemføres på baggrund af en børnefaglig undersøgelse med det formål at yde familiebehandling, der fx skal holde familien samlet (§ 52, stk.3).

I et eksempel fra en kommunes familieafdeling løses opgaverne indenfor den nævnte lovgivning ved at pædagogerne kan arbejde mere fleksibelt indenfor de to nævnte §§

”På godt og ondt er de forældre, der er inde hos os en sag, en social sag, de er visiteret til §11 eller §52 med forskellige foranstaltninger. Vi har også en åben rådgivning, hvor man bare kan komme anonymt (§11). Så inden for foranstaltningerne på børne- og ungeområdet har vi forsøgt at gøre det mere fleksibelt, så man også kan tage hinandens sager på tværs af teams. Så der er en mild specialisering, men samtidig skal vi også have løst opgaver, hvor folk er på venteliste. Det kan godt give nogle kampe, men det er dårligt for folk at skulle vente i al for lang tid på behandling”. (Familiechef)

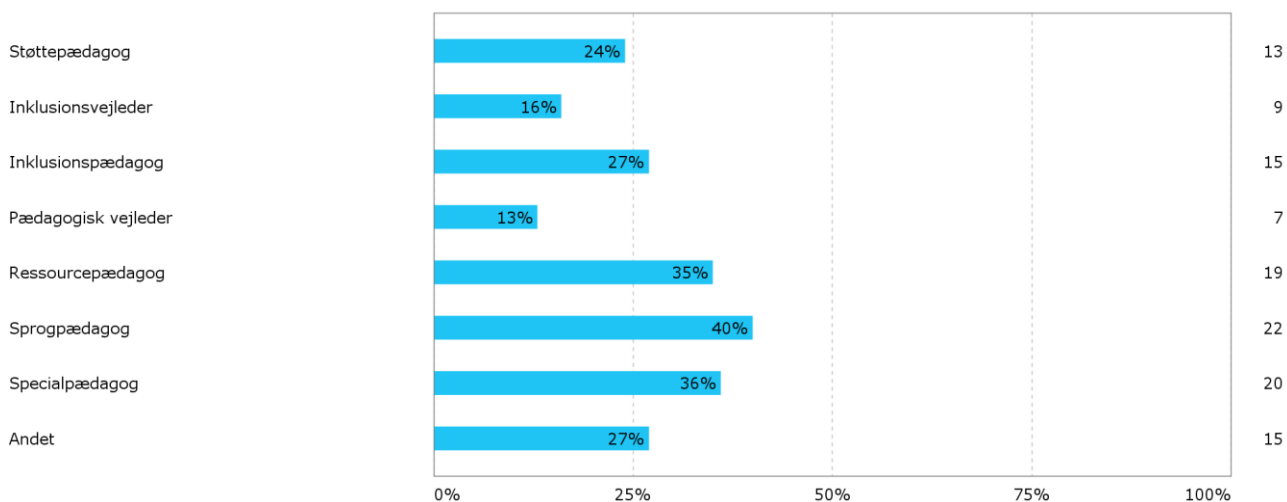
4.3. Stillingsbetegnelser, opgaver og målgrupper

Som en del af undersøgelsen af de specialpædagogiske rammer og opgaver, er der i spørgeskemaet til forvaltningscheferne spurgt ind til hvilke stillingsbetegnelser, der er knyttet til pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver på dagtilbuds-, skole- og familie-området og samtidig spurgt til, hvem der udgør målgruppen for pædagogernes indsats.

Det samlede billede er mangfoldigt og afspejler en stor spredning i anvendelsen af stillingsbetegnelser inden for de enkelte praksisområder. Ofte er sammenhængen mellem stillingsbetegnelse og målgruppe ikke særlig entydig, men overordnet set kan der alligevel peges på visse sammenhænge.

4.3.1. Dagtilbudsområdet

Diagram nr.5. Almene dagtilbud. (N=55 chefer). Hvilke stillingsbetegnelser er knyttet til de pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver - herunder inkluderende opgaver i institutionen?



Her afspejles en stor variation i stillingsbetegnelserne i almene dagtilbud, og det kan synes overraskende, at sprogpædagogerne udgør den største gruppe. Arbejdet med børns sproglige udvikling regnes af forvaltningscheferne tilsyneladende for at være en del af den specialpædagogiske indsats. Det skal bemærkes at betegnelsen ”specialpædagog” er den næststørste gruppe. Til sammen udgør inklusionsvejleder, inklusionspædagog og resursepædagog dog langt den største gruppe, hvilket tolkes som at inklusionsopgaven anses som en kerneopgave i det specialpædagogiske arbejde på dagtilbudsområdet.

Når det gælder spørgsmålet: ”Hvilke målgruppekategorier har de pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver, mest kontakt med?” viser det sig, at støttepædagoger og specialpædagoger har lige meget kontakt med det enkelte barn og børnegruppen, mens inklusionspædagoger og

resursepædagoger har mest kontakt med børnegruppen, men *også* til kolleger. For inklusionsvejlederne gælder det, at de har markant mest kontakt med kollegaer i form af sparring, vejledning og konsultative opgaver.

Også i interviewdelen fremhæves det, at kolleger er en betydningsfuld målgruppe:

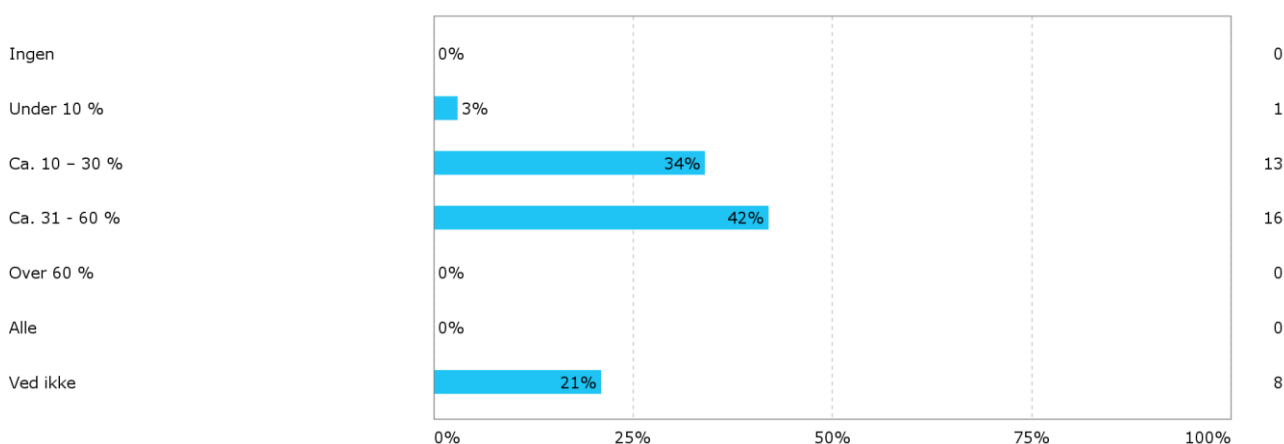
”For tre år siden kunne det godt opleves som en upassende forstyrrelse at inklusionspædagogerne kom ind, men nu kommer personalet selv og beder om at få kigget på, hvordan de gør, og hvad der gør det svært at få en børnegruppe til at fungere eller et barn til at trives. Nu efterspørges inklusionspædagogerne, lige fra opgaver omkring det konkrete måltid, til overgange fra garderoben til legepladsen. Hvad skal vi være opmærksomme på? Og så er der nogle af vore huse, hvor lederen beder inklusionspædagogen om at gå ud og iagttage børnegruppen, fordi vi har blinde pletter. Det handler om at skabe varige ændringer ved at se på sin egen praksis. Det tager tid.” (*Dagtilbuds-chef*)

4.3.2.. Skoleområdet

På skoleområdet svarer cheferne, at de mest anvendte stillingsbetegnelser for pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver i *den almene undervisning* (elever med behov for under ni timers støtte) er støttepædagoger, AKT-pædagoger, resursepædagoger, trivelspædagoger, pædagogiske vejledere, specialpædagoger og med inklusionspædagoger som den største gruppe. Ved at sammenligne svarene her med undersøgelsen blandt pædagogerne, ses at svarkategorien ”andet” for cheferne på skoleområdet omfatter stillingsbetegnelser som fx skolepædagoger og trivelspædagoger. Forvaltningscheferne angiver, at pædagogernes primære opgaver er træning af færdigheder, konflikthåndtering, understøttende undervisning, personlig støtte og med relationsarbejde som den hyppigst nævnte opgave.

Når det gælder pædagoger, der arbejder i *specialklasser eller specialskoler* (elever med behov for mere end ni timers støtte) er betegnelsen *specialpædagoger* den langt mest udbredte stillingsbetegnelse ifølge cheferne. Ellers anvendes de samme betegnelser som gælder for pædagoger i den almene undervisning, og vægtningen af opgaverne er stort set identiske med dem, pædagogerne varetager i den almene undervisning. For alle pædagogiske vejledere gælder det, at de helt overvejende varetager vejledning, supervision og faglig sparring i forhold til kolleger, ligesom de ofte deltager i forældresamtaler.

Diagram nr 6. (N=32 chefer). Hvor stor en andel af de ansatte fagpersoner i specialklasser og specialskoler er pædagoger?



Diagrammen viser, at en overraskende stor andel af medarbejderne i specialklasser og specialskoler er pædagoger. Over 40 % af de responderende forvaltningschefer på skoleområdet svarer, at pædagoger udgør

mellem 30 % og 60 % af de ansatte. Det høje antal tyder på, at pædagogernes faglighed på dette område er efterspurgt, hvilket også fremgår af undersøgelsens interviewdel:

”Der er en årelang tradition for at lærere og pædagoger arbejder tæt sammen på specialområdet. Pædagoger føler sig mere på sikker grund i forhold til specialpædagogik end på det almene område som fx inklusionspædagoger i skolen. Det kan også skyldes at pædagogerne her står med langt færre elever end fx i den understøttende undervisning” (Skole- og dagtilbudschef)

4.3.3. Familieområdet

Pædagoger der arbejder med forebyggende og behandlende opgaver i forhold til børn, unge og familier er oftest ansat i socialforvaltningen. Det fremgår, at opgaven varetages af forskellige afdelinger som benævnes familiecenter, familiehus, børne- og familiecenter, børne- og unge-rådgivning, center for børn og forebyggelse samt familie- og dagbehandlingsskole.

De mest udbredte stillingsbetegnelser er familiebehandler, familiekonsulent, familieterapeut og hjemmehospædagog.

På spørgsmålet om, hvor stor en andel af de ansatte i enheden, der er uddannet pædagog svarer 1/3 af forvaltningscheferne, at pædagoger udgør over 60 %. På spørgsmålet om hvor stor en andel af pædagoger der er organiseret i BUPL svarer 2/3 ”ved ikke”, hvilket også gælder på skoleområdet. Så de 60 % kan således også omfatte pædagoger organiseret i SL.

4.4. Retningslinjer for ansættelse af pædagoger

Som en del af rammesætningen for pædagogers specialpædagogiske virksomhed, undersøges det ligeledes, hvilke retningslinjer der er for ansættelsen af pædagoger i kommuner og institutioner.

Der er stor forskel på efter hvilke retningslinjer, der ansættes pædagoger i stillinger til udførelse af specialpædagogiske opgaver på dagtilbuds- og skoleområdet og til udførelse af forebyggende og behandlende opgaver på familieområdet. Vi har spurgt til, om det sker i henhold til en centralt vedtaget fordelingsnøgle, efter decentralt besluttede kriterier eller ingen retningslinjer.

På dagtilbudsområdet lægges i overvejende grad en centralt vedtaget fordelingsnøgle til grund for ansættelserne, mens det på skoleområdet i overvejende grad sker på baggrund af decentralt besluttede kriterier. Dog med de forbehold der tages i afsnittet ovenfor omkring: central- decentrale beslutninger om ansættelser af pædagoger på skoleområdet. På familieområdet er der ikke i nævneværdig grad udarbejdet centrale fordelingsnøgler, men til gengæld sker ansættelserne i vidt omfang efter decentrale kriterier. Og for 20 % af familieafdelingerne svarer cheferne ”ingen retningslinjer.”

Det samlede billede er, at på dagtilbudsområdet er ansættelserne til specialpædagogiske opgaver oftest styret af centralt vedtagne fordelingsnøgler, mens ansættelserne på skoleområdet i større udstrækning sker efter decentralt besluttede kriterier. Familieområdet har derimod de mest decentrale vedtagne ansættelseskriterier og har forholdsvis det største lokale råderum i ansættelserne.

4.5. Pædagogernes organisatoriske og ansættelsesmæssige forankring

I undersøgelsen spørges ind til pædagogernes organisatoriske og ansættelsesmæssige forankring i forhold til deres stillingsbetegnelser, idet cheferne har haft forskellige svarmuligheder på dagtilbuds- skole og familieområdet.

4.5.1. Dagtilbudsområdet

På spørgsmålet om organisatorisk forankring på dagtilbudsområdet har cheferne haft følgende svarmuligheder: centralt (fx forvaltning), områdeniveau (fx klynger) decentralt (fx institutionen).

Det fremgår, at støttepædagoger, specialpædagoger og inklusionsvejledere for langt hovedpartens vedkommende er forankret i forvaltningen. Og for de pædagogiske vejledere er det alle. Derimod er et flertal af inklusionspædagoger, resursepædagoger og sprogpædagoger decentralt ansat i den enkelte institution. På områdeniveau er næsten 20 % af sprogpædagogerne ansat. Det er karakteristisk, at når stillingen indebærer vejledningsopgaver, er de oftest ansat på forvaltningsniveau.

Når der spørges til det ledelsesniveau, pædagogerne refererer til, er der signifikant sammenfald mellem den leder man referer til og den organisatoriske forankring.

4.5.2. Skoleområdet

På spørgsmålet om organisatorisk forankring på skoleområdet har cheferne haft følgende svarmuligheder: i forvaltningen eller på den enkelte skole. Her gælder for samtlige stillingskategorier (støttepædagoger, AKT-pædagoger, specialpædagoger, resursepædagoger og inklusionspædagoger) at ¾ og derover er forankret på den enkelte skole. Dog med de pædagogiske vejledere som undtagelse, hvor 1/3 er ansat i forvaltningsregi. Også her er der overensstemmelse mellem organisatorisk forankring og det ledelsesniveau, man refererer til, idet der oftest refereres til en afdelingsleder

4.5.3. Familieområdet

Som nævnt er pædagoger der arbejder med forebyggende og behandlende opgaver i forhold til børn, unge og familier oftest ansat i socialforvaltningen. Det fremgår, at opgaven varetages af forskellige afdelinger som benævnes familiecenter, familiehus, børne- og familiecenter, børne- og unge-rådgivning, center for børn og forebyggelse samt familie- og dagbehandlingsskole. Hovedparten af respondenterne er her socialchefer.

4.6. Chefernes vurdering af pædagogernes kompetencer

Dette afsnit belyser cheferne på de tre områders vurdering af pædagogernes kompetencer i forhold til specialpædagogiske opgaver og målgrupper.

4.6.1. Dagtilbudsområdet

I et interview vurderer en dagtilbudschef inklusionspædagogernes kompetencer ved at fremhæve deres viden om børn og deres særlige opmærksomhed på børns forskellige sociale og personlige forudsætninger for deltagelse i institutionslivet:

”Som fagprofessionelle er de meget bevidste om, at deres roller og relationer har stor betydning for hvordan barnet oplever sig selv og handler i hverdagen. Den viden er mere grundlæggende for inklusionspædagoger end for almenpædagogerne. De har mere blik for forståelsen af deres betydning for barnet og fællesskaberne. Mange af dem har erfaringer fra specialområdet, så derfor har de også redskaber med herfra, så de fx kan arbejde med visualisering af barnets opgaver og aktiviteter. Visualisering ikke kun i forhold til det enkelte barn, men til gavn for hele børnegruppen – det er et specialpædagogisk redskab som har værdi også for almenområdet. Og det er de rigtig gode til.”
(Dagtilbudschef)

En anden chef fremhæver skriftlighed i forhold til planer m.v. som værende en kompetence, som især kommunens resursepædagoger besidder, der så kan hjælpe pædagogerne på det almene område.

”Fra 0-6 års området er det resursepædagogerne som sendes ud, de er altid med i beskrivelserne, for de har en kompetence på netop det område”. (Chef for dagtilbud og skole)

Forholdet mellem specialpædagogiske kompetencer i anvendelse på det almene område bliver ligeledes belyst ved følgende citat:

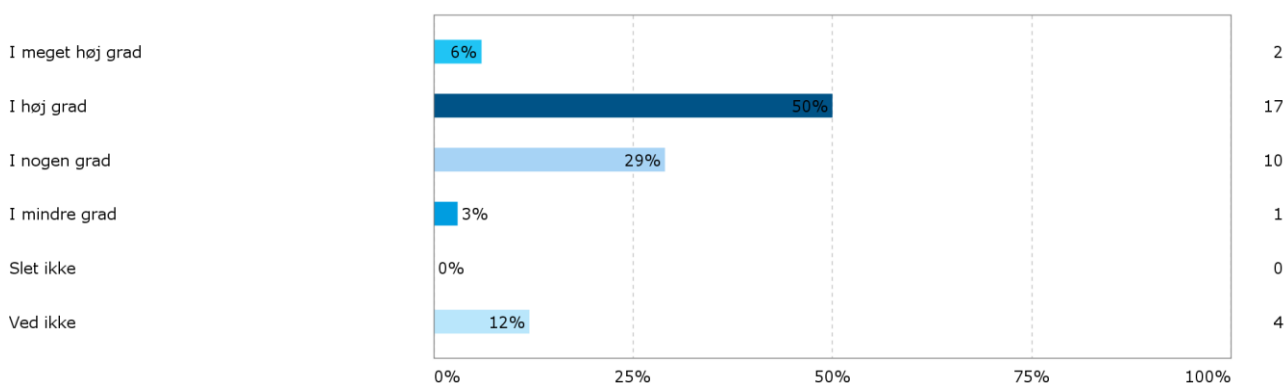
”Når man taler om det specialpædagogiske område, så er vi meget optaget af at sige, at det er folk, der kan noget mere, og når vi taler inklusion, så taler vi om en styrkelse af almenindsatsen og dvs. at hvis man fx er en rigtig dygtig sprogvejleder og ved meget om sprogudvikling, så kan man lige pludselig udvikle mange flere børn og få dem derhen hvor vi vil, uden at der så nødvendigvis behøver at komme en tale/hørekonsulent, og det er det spænd vi hele tiden arbejder i. At blive dygtigere i det almenpædagogiske, selvom det måske er specialpædagogisk. Vekselvirkning frem og tilbage.” (chef for dagtilbud og skole)

Her gives således et eksempel på, hvordan pædagogen i praksis bringer sin specialpædagogiske viden i spil på almenområdet, hvorved opgaven får en almenpædagogisk karakter, fordi medarbejderne her bliver bedre til at håndtere opgaven.

4.6.2. Skoleområdet

På skoleområdet er der spurgt til chefernes vurdering af pædagogers kompetencer til at varetage inkluderende opgaver i almenundervisning og specialpædagogiske opgaver i specialklasser og specialskoler. Nedenstående diagram viser svarene i forhold til pædagoger i almene klasser.

Diagram nr 7. (N=34 chefer). I hvilken grad vurderer du, at pædagoger i skolen generelt har de fornødne kompetencer til at løse inkluderende og specialpædagogiske opgaver på en kvalificeret måde? (N 34: chefer på området)



56 % af de responderende chefer på området vurderer, at pædagoger i meget høj og i høj grad besidder de fornødne kompetencer til at løse specialpædagogiske opgaver på en kvalificeret måde. Og 29 % vurderer i nogen grad. Nogenlunde samme svarfordeling ses for pædagoger i specialskoler og specialklasser. Svarene der vedrører *ved ikke* kategorien skal ses i sammenhæng med, at nogle chefer især i store kommuner er placeret med en vis afstand til pædagogisk praksis.

I interviewdelen giver forvaltningscheferne på skoleområdet udtryk for, at pædagogernes brede faglighed giver mulighed for at varetage en række opgaver, som er nye og upåagtede i et skoleperspektiv:

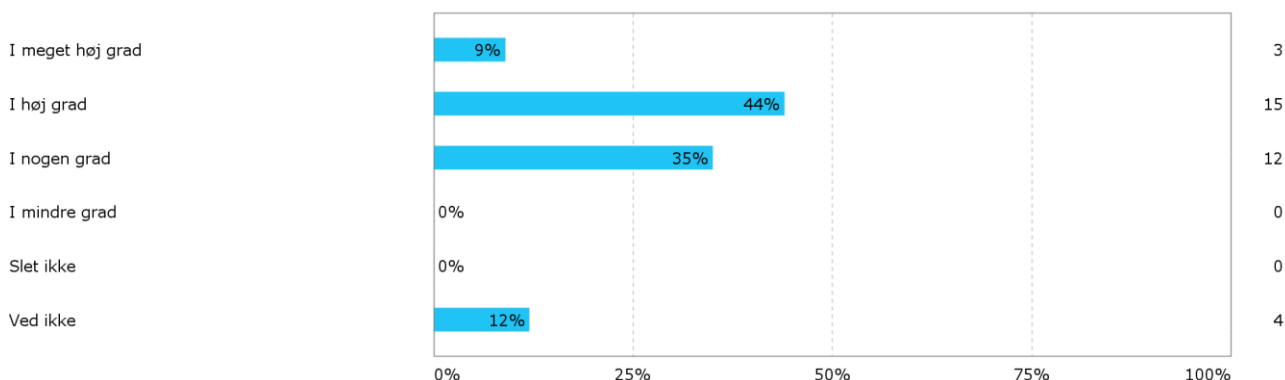
”Pædagogerne har en meget aktiv rolle med inklusion. Der har vi haft nogle vidunderlige eksempler, hvor vi har haft nogle pædagoger, der har ”håndholdt” et barn i klasserummet i dialog med forældrene, og har været den der kunne bære depechen igennem alle samarbejdsflader i vores børne- og familieafdeling, hvis der var brug for det. Og ligesådan i skolen og i fritidstilbuddet at sikre noget kontinuitet i det persongalleri der er rundt omkring barnet - også for at få forældrene til at spille med på inklusion, det har været vanvittigt godt. Når pædagogerne taler om deres egne kompetencer, nævner

de ofte at de er stærke til at observere - der får de positiv feedback fra lærerne: "hold da op har du allerede kunnet afdække det." Så det er også noget, der kendetegner pædagogernes faglighed som efterhånden toner frem." (*Centerleder for Børn og Læring*)

Flere af de interviewede skolechefer giver udtryk for, at det er en længerevarende proces for skolen at blive fortrolig med pædagogernes faglighed og få øje på deres faglige styrkesider. Ellers er det gennemgående, at pædagogerne arbejder med klassefællesskaber og trivsel, som flere steder nævnes som det væsentligste i inklusionsopgaven. Især fremhæves relationskompetencer som noget centralt for pædagogfagligheden. Herudover nævnes også en række professionelle kompetencer, som værdsættes:

"Jeg ser at pædagoger er nysgerrige på, hvor stor betydning det relationelle har. Jeg kan se at pædagoger i langt højere grad forstår mentalisering. De er dygtige til at reflektere, fordi pædagogerne har lært i langt højere grad at bruge sig selv som et arbejdsredskab: hvordan virker jeg på andre – der tænker jeg at pædagogerne er foran lærerne." (*Skole- og dagtilbudschef*)

Diagram nr 8. (N=34 chefer). I hvilken grad vurderer du, at pædagogers specialpædagogiske faglighed aktuelt bringes i spil?



Chefernes svar er yderst positive, når de sammenholdes med pædagogernes subjektive oplevelser i andre empiriske undersøgelser (fx EVA, 2011).

Pædagogernes opgaver løses inden for mange forskellige organisatoriske rammer, som løbende tilpasses den enkelte skoles behov:

"Nogle skoler har rent faktisk tre pædagoger ansat til bare at forholde sig til trivsel og AKT- opgaver. Så har vi også nogle skoler, hvor elevgrundlaget er præget af mange to-sprogede, hvor pædagogerne arbejder meget dybdegående og vidende med at håndtere flersprogede børn i en skole. Så de cirkulerer i de indskolingerne på kryds og tværs og laver holddelinger, og understøtter børns læring - så vi har jo et godt fundament." (*Centerleder for Børn og Læring*)

4.6.3. Familieområdet

Socialchefer og ledere af familieteam på forvaltningsniveau giver i interviews udtryk for, at pædagogers kernekompetencer er deres generelle viden om børns udvikling, hvilket betyder, at børneperspektivet er et vigtigt perspektiv i pædagogerne arbejde med familierne.

"Pædagogerne har mere fokus på at huske barnet i forløbene. Socialrådgiverne skal lave en børnesamtale og det står i loven, fordi det ofte blev glemt. Det gælder især de klassiske pædagoger som

ikke er så terapeutisk orienterede, de tænker børnene med, men nogen gange kommer de også til at tænke forældrene væk i forløbene – som barnets advokat over for forældrene.” (*Familiechef*)

Som en basal kompetence nævnes ligeledes relationskompetencen, hvilket gør pædagoger i stand til at analysere det relationelle samspil i en familie og rette det rådgivende og behandlende arbejde mod uhensigtsmæssige børne- og forælderroller. I kraft af deres ofte systemiske tilgang er de i stand til at se børnenes adfærd og handlinger som betinget af deres positioner og handlemuligheder i familien som et socialt system. Her nævnes arbejdet med børns positioner i forskellige institutionelle sammenhænge (dagtilbud, skole/SFO og fritid og klub), der skal ses som forskellige sociale arenaer, men hvor børnene behøver støtte til at skabe sammenhæng.

Af andre faglige kompetencer nævnes også, at pædagoger er meget handleduelige og vedholdende i deres arbejde, idet de ofte lykkes med at iværksætte spontane tiltag og føre dem ud i livet på trods af mange strukturelle barrierer i lovgivning og forvaltning. I forhold til andre faggrupper opleves pædagoger at være meget kreative i deres løsninger, hvilket dog også kan forekomme ret så anarkistisk. Det er en udfordring at være ansat til at varetage myndighedsopgaver, hvor der gælder meget strenge regler for varetagelse af forældres retssikkerhed. Andre udfordringer er at opretholde balancen mellem at være barnets advokat og medtænke forældres betingelser for varetagelse af omsorgsopgaver.

En chef udtaler således:

”Ja, pædagoger har de forcer, der også kan være deres ulemper. De kan være superkreative og meget mere kreative end sagsbehandlerne og psykologerne kan være. De er gode til at finde på og gøre noget lige her og nu. Og komme igennem med det. Det betyder også at det kan være anarkistisk med alle disse forskellige måder at handle på. Min måde kan være lige så god som din måde. De kan være meget udholdende i arbejdet med familier.” (*familiechef*)

4.7. Pædagogernes kompetenceudvikling

Denne del af undersøgelsen blandt cheferne har til hensigt at belyse chefernes syn på pædagogernes kompetenceudvikling, da dette ligeledes udgør en del af de rammer og vilkår, pædagoger udøver deres specialpædagogiske virksomhed indenfor.

Det er en udbredt erkendelse blandt forvaltningscheferne, at pædagogernes kompetencer skal udvikles løbende for at kunne matche de skiftende behov i målgrupperne. Det anses for at være en meget væsentlig forudsætning for at kunne løse de aktuelle specialpædagogiske opgaver. Det generelle indtryk er, at den løbende kompetenceudvikling er meget forskelligt organiseret og tilgodeses med stor variation i tilbud og resursetildeling.

Mest udbredt er en kollektiv organisering af kompetenceudviklingen, der kan omfatte alle kommunens medarbejdere under dagtilbuds- og skoleforvaltningen (fx Synlig Læring, Trin for Trin, PALS-metoden, LP-model) eller hele medarbejdergruppen på en enkelt institution, skole eller afdeling, der introduceres til nye metodiske tilgange eller konkrete redskaber fx Theraplay, FIT (Feed Back Informed Treatment).

Når det gælder den løbende kompetenceudvikling i hverdagen arbejdes der med faglig sparring, supervision og systematisk videndeling i forskellige organisatoriske kontekster. Denne form for praksisnær og handleorienteret kompetenceudvikling tillægges dog meget forskellig vægt i den daglige praksis på de tre hovedområder. Det er mindst udbredt på dagtilbudsområdet og mest udbredt på familieområdet, hvor der afsættes betydelige resurser til kollegial videndeling og ekstern supervision.

4.7.1. Dagtilbudsområdet

For at opnå den største effekt af kompetenceudviklingen nævnes, at der skal arbejdes med at vedligeholde en generel professionel nysgerrighed i forhold til de specialpædagogiske opgaver. Og at kompetenceudviklingen skal give mening for pædagogerne selv:

”I det store og hele mener jeg inklusionspædagogerne har de kompetencer der skal til for at skabe den udvikling vi gerne vil have. Men det skal vedligeholdes ved, at man skal være nysgerrig på, hvad det er der ændrer sig i børnegruppen og i familiesamarbejdet. Så derfor kan man ikke sige, at nu har de opnået de nødvendige kompetencer, for omstændighederne ændrer sig hele tiden. At være nysgerrig på hvad det næste er jeg skal gøre. (...). Hvordan kan vi udvikle den specialpædagogiske tilgang, så det giver mening ude i hverdagen. Vi skal ikke komme med noget, der er så specialiseret, at det ikke giver mening i institutionens hverdag. Men grundlæggende er de, der er ansat med særlige opgaver hammerdygtige, de knokler på, de er selv meget opsøgende på, hvad der kan være givende og nyttig og meningsfuldt i den konkrete situation. De giver sparring og har erfaringer med, hvilke metoder, der giver mening i det enkelte børnehus.” *(ledende konsulent for specialpædagogiske indsatser)*

Kompetenceudviklingen rummer imidlertid også styringsmæssige udfordringer, som handler om at tilgodese de individuelle kompetenceprofiler i forhold til organisationens kerneopgave:

”Der er så forskellige behov. Det at man kan tage et sprogmodul, et inklusionsmodul, et evalueringsmodul, tage på DISPUK og lære noget om reflekterende teams kan selvfølgelig være nyttigt, men vi er nødt til at have den der store blanding af viden, metoder og fagligheder. Det er ikke én slags videreuddannelse, der sikrer det – og så kan man alt det her. Det handler meget mere om at organisere samspillet mellem forskellige fagligheder og faglige perspektiver” *(dagtilbudschef)*

Cheferne på dagtilbudsområdet udtrykker en vis samstemmighed om, at faglig udvikling ikke kun er et spørgsmål om at implementere et forvaltningsbesluttet koncept, men i lige så høj grad et spørgsmål om at skabe ejerskab til kompetenceudviklingen i den enkelte institution, så der skabes en mere differentieret viden og forskellige kompetencer blandt personalet.

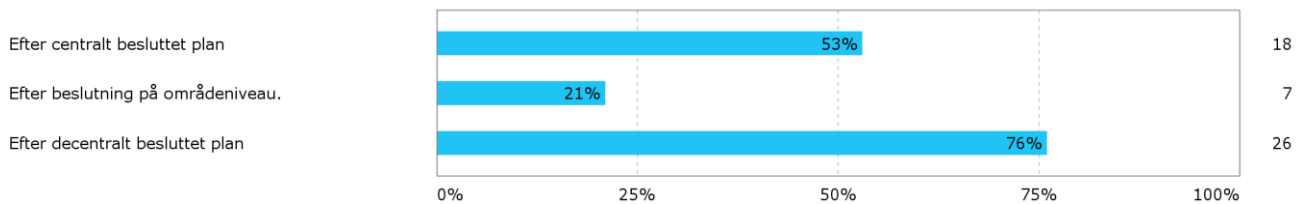
4.7.2. Skoleområdet

Det er et generelt indtryk fra interviewundersøgelsen, at behovet for løbende kompetenceudvikling ofte har en lidt anden karakter på skoleområdet end på dagtilbuds- og familieområdet. Hvilke specialpædagogiske opgaver, der skal varetages i skoleregi er mange steder endnu under etablering og ofte foreligger ikke formelle funktionsbeskrivelser. Det medfører, at opgave-definering udvikles hen ad vejen og som en løbende praksis. Det betyder, at strategierne for kompetenceudvikling løbende udvikles og tilpasses lokale behov på de enkelte skoler:

”Vi har en kompetenceudviklingsplan, og vi er jo stemplet ind på det der Mærskprojekt, og der har vi da nogle og tyve pædagoger af sted lige nu (...) Vi har en overordnet kompetenceudviklingsplan for hele kommunen, hvori pædagogerne er medtænkt. Så på den måde indgår de også i vores fælles kompetenceudvikling. Men det er jo lokalt, at man beslutter om fx en trivselspædagog har brug for at blive klædt på i forhold til noget fagligt eller det inklusionsmodul, som kommunen udbyder. Men pædagoger og lærere er lige berettiget til kompetenceudvikling som alle mulige andre faggrupper. Men det er lokalt vi beslutter det. Vi uddanner ikke 25 trivselspædagoger, hvis det ikke giver mening lokalt.” *(Centerleder for børn og læring)*

I spørgeskemaundersøgelsen af cheferne på skoleområdet kan ses følgende svar på spørgsmålet:

Diagram nr 9. (N=34 chefer). Efter hvilke retningslinjer varetages pædagogernes løbende kompetenceudvikling?



Det har været muligt at sætte kryds ved flere svarkategorier i ovenstående diagram. Svarene kan ses som et udtryk for at pædagogernes kompetenceudvikling besluttet og ledes fra den enkelte skole, men formentlig efter en centralt udmeldt resurseplan:

”Vi tilrettelagde et fælles PD-modul, hvor vi valgte at sætte medarbejdere sammen fra børnehaver og skoler. Det blev besluttet centralt, at alle ledere skulle læse modulet, og minimum to ressourcpersoner fra hver skole skulle med, og det var jo spændende at se hvem det så er de stiller op med, og der kom også pædagoger. Så havde jeg selv nogle pædagoger, som jeg vidste, var på den ene skole, og dem sagde jeg, dem betaler jeg for, fordi dem ville skoleledelsen automatisk have holdt ude, og det skal de ikke have lov til.” (Skole- og dagtilbudschef)

Citatet viser i øvrigt hvordan samspillet mellem det decentrale og centrale beslutningsniveau kan foregå.

4.7.3. Familieområdet

Kompetenceudviklingen på familieområdet er yderst formaliseret, hvor især faglig supervision er en del af hverdagen for langt de fleste familieteam. I interviewmaterialet fremgår det at det kan fx være 30 timer årligt for et team. Generelt tilgodeses ikke individuelle kursusforløb, men i langt større omfang behovet for opkvalificering inden for de forskellige opgaveområder, hvor hele teamet gennemgår et kursusforløb. Det er ofte i forhold til særlige metoder som fx relationsarbejde med familier, Neuro Affektiv Udviklingspsykologi eller systemisk familiearbejde.

”Vi har et godt kursusbudget. Vi har brush-up kurser, temadage, supervision som er løbende og integreret i hverdagen. Vi får ekstern supervision, hvor hele behandlergruppen superviseres sammen. I hverdagen arbejder vi med reflekterende teams, det er en rigtig god model for os. Vi mødes i teamet hver 14. dag til to timer med faglig sparring” (Teamleder i børne- og familiecenter)

I de teams eller afdelinger, hvor der arbejdes med én og samme metode, kan det være en udfordring, at man ikke er særlig åben over for andre kollegers eller eksterne konsulents faglige tilgange, hvilket også kan være en barriere for videndeling i hverdagen. En familiechef udtrykker det på denne måde:

”Det kan være svært at være lyttende og åben over for kollegaens måde at gøre det på, hvis man selv mener man gør det eneste rigtige” (Familiechef)

4.8. Pointer om organisering og rammesætning af det specialpædagogiske område

- Undersøgelsen afdækker det komplekse samspil mellem implementering af lovgivning og udformningen af den lokale praksis i kommunerne i en periode med et omfattende implementeringspres. I løbet af en kort årrække er kommunerne stillet over for kravet om at implementere ”Sammenhængende Børn og Unge politikker” (2011), ”Inklusionsloven” (2012) og ”Folkeskolereformen” (2014), hvilket tilsammen danner afgørende strukturelle betingelser for organiseringen af det specialpædagogiske område.

- Det lokale råderum giver mulighed for at tilpasse løsninger af specialpædagogiske opgaver til lokale politiske og økonomiske forhold, hvilket betyder, at der i disse år udvikles en række lokale organiseringer og modeller for resursetildeling, stillingsbetegnelser, kompetenceudvikling, tværfagligt samarbejde samt forældre- og familiearbejde på det specialpædagogiske område.
- De differentierede og lokale løsninger af de specialpædagogiske opgaver gør det vanskeligt med denne undersøgelse at foretage generaliseringer og sammenligninger af pædagogernes funktioner og opgaver på tværs af kommunerne og ligeledes mellem undersøgelsens tre hovedområder - dagtilbud, skoler og familieområdet.
- For pædagoger der løser specialpædagogiske opgaver, tegner undersøgelsen konturerne af en funktion, der løbende udvikles i de forskellige sociale og organisatoriske kontekster, den udfoldes i. Dette åbner muligheden for, at pædagogerne selv er med til at skabe jobfunktionen og definere rollen som pædagog, og meget tyder på, at der er et relativt stort råderum for den enkelte pædagog til at udnytte og udvikle sine kompetencer i forhold til opgaverne. Dette gælder måske især inden for skolen, hvor pædagoger repræsenterer en ny profession, hvor roller og opgaver stadig er under afklaring.
- Chefernes positive tilkendegivelser vedrørende pædagogernes kompetencer inden for det specialpædagogiske område vidner om anerkendelse og en stor respekt for pædagogernes faglighed generelt, og at pædagogerne besidder særlige kompetencer, som er til stor gavn for området. Eksempelvis fremhæver cheferne følgende om pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver:

Handleduelige, bevidste om egen betydning i forhold til barnet og børnegruppen, gode til at se barnets perspektiv, stærke i at observere og analysere børnegrupper, reflekterende over egen praksis, gode til at vejlede, mestrer relationsarbejde i forhold til enkelte børn og børnegruppen, inddrager forældre gennem samtaler, fleksible, åbne og nysgerrige, bruger sig selv som arbejdsredskab i forhold til hvordan de virker på andre.

En del af de nævnte kompetencer er nævnt som særlige set i forhold til andre professioner eller pædagogiske funktioner på almenområdet.

- Pædagogernes opgaver og kompetencer på det specialpædagogiske område rækker ifølge cheferne i undersøgelsen ud over arbejdet med børn og unge, men omfatter ligeledes betydelige opgaver i forhold til kolleger og forældre. Dette voksenpædagogiske kompetencefelt afspejler angiveligt en udvidelse af den specialpædagogiske opgavevaretagelse set i relation til den almene pædagogiske virksomhed.
- Samtidig med at cheferne anerkender pædagogernes kompetencer på det specialpædagogiske område, er der bred enighed om, at løbende kompetenceudvikling er nødvendigt, fordi målgrupper og opgaver ændrer sig løbende, hvilket kræver ny viden og udvikling af nye metoder. Den løbende kompetenceudvikling besluttet og gennemføres i et samspil mellem det centrale og det decentrale niveau i kommunerne:
 - På den ene side fremhæver cheferne nytten af fælles koncepter, der gælder for hele kommunen, og som derfor kræver en central beslutning
 - og på den anden side en stor opmærksomhed på at inddrage medarbejderne lokalt, så de er med til at vurdere, hvilke kompetencer der skal udvikles i forhold til de lokale opgaver.

- Undersøgelsen viser, at antallet af pædagoger i specialklasser og på specialskoler udgør op mod halvdelen af de ansatte, hvilket tyder på, at pædagogfagligheden værdsættes i netop dette regi, mens dette ikke er tilfældet i samme omfang for pædagoger i den almene undervisning.

KAPITEL 5: Profiler for specialpædagogisk faglighed

Dette kapitel beskriver fire specialpædagogiske profiler, som de fremtræder på henholdsvis dagtilbudsområdet, skole/SFO-området, fritids – og klubområdet samt det forebyggende og dagbehandlede område (familieområdet).

5.1. Professions-teoretisk analyse

Pædagoger med specialpædagogiske opgaver varetager arbejdet med børn og unge med særlige behov, som kræver noget andet og mere end almenpædagogisk faglighed. Spørgsmålet er, hvad dette *andet* og *mere* er? Kapitlet søger at indkredse *det særlige* ved specialpædagogisk faglighed ved at beskrive fagligheden i forhold til målgrupper, opgaver og metoder på de fire praksisområder.

Kapitlet har to primære teoretiske referencerammer, hvoraf det ene er *et professionsperspektiv* repræsenteret ved Hjort (2001, 2005). Ved hjælp af et professionsperspektiv er det muligt at beskrive sammenfald og forskelle i viden, færdigheder og værdier som elementer i hver af de fire profiler.

Det andet teoretiske perspektiv er inspireret af forskning i specialpædagogik ved Nilholm (2010), som tilbyder en begrebslig rammesætning af specialpædagogisk virksomhed, der forholder sig til problemforståelse og principper for specialpædagogisk intervention. Med dette perspektiv er det muligt at differentiere specialpædagogiske orienteringer, som går på tværs af de fire praksisområder.

5.1.1. Specialpædagogisk arbejde i et professionsperspektiv

Pædagoger varetager et professionelt arbejde, som er organiseret og underlagt en offentlig forvaltning. Dette gør pædagoger til repræsentanter for en profession. Karakteristisk for en profession er, at den varetager en samfundsmæssig opgave med viden og færdigheder, som professionen formelt er uddannet til. Professioner arbejder derudover med et etisk formål og en social forpligtelse, som betyder, at den grundlæggende mening i den professionelle gerning er *den andens bedste*. Det er således ikke et arbejde, som den professionelle udfører for egen vindings skyld (Hjort 2005).

I det følgende beskrives fire faglige specialpædagogiske profiler, som tager afsæt i den forståelse, at professioner udfører deres arbejde med afsæt i faglig *viden*, *kunnen* og *villen*, som knytter sig til deres fag og det felt, de agerer i. Som profession har pædagoger en viden, som er funderet i såvel videnskabelig viden og formel uddannelse som i faglige erfaringer. Derudover har pædagoger en særlig ekspertise til praktisk håndtering af komplicerede og permanent foranderlige situationer. Det kan forstås som færdigheder i at kunne agere adækvat i forhold til den opgave, de er sat til at varetage. Sidst, men ikke mindst, arbejder pædagoger ud fra værdier. De er indlejret i samfundet og i social- og uddannelsespolitiske målsætninger, i praksisfeltet, i organisationen, i det kollegiale team og i pædagogen selv som en *villen* til *noget* med målgruppen og som afspejler en særlig etisk forpligtelse (Hjort 2005).

I et professionsperspektiv er pædagogers faglighed integreret i en base af viden, færdigheder og værdier, som vanskeligt lader sig adskille som eksplicitte vidensformer og handlestrategier. Det pædagogiske arbejde har også en indbygget normativitet, som gør, at pædagogisk *viden* og *kunnen* er tæt forbundet med *værdier*, som udgør en slags etisk kompas for professionen.

5.1.2. Specialpædagogisk virksomhed

Ifølge Nilholm er specialpædagogiske orienteringer forankret i *tre specialpædagogiske paradigmer* (Nilholm 2010).

- Det psyko-medicinske paradigme ligger bag et såkaldt *kompensatorisk perspektiv* i specialpædagogik, som har fokus på at kompensere for de mangler, som barnet vurderes at have. Ifølge Nilholm er dette perspektiv det dominerende perspektiv i forskning af specialpædagogisk

virksomhed, og det hviler på antagelsen om, at man kan indføre kriterier for et barns unormale udvikling, hvorved man kan afgrænse grupper af børn, som kan beskrives ved en fælles problemstilling. Perspektivet er karakteriseret ved en tilskrivning af problemet til individet - som et barn med særlige behov - og derfor er interventioner individuelt forankret og mere eller mindre baseret på koncepter, der virker i forhold til den givne problematik (Nilholm 2010).

- Det organisatoriske paradigme er ifølge Nilholm et ideologisk *kritisk perspektiv*, som lægger afstand til en specialpædagogisk tankegang, der udpeger det særlige ved barnets egenskaber. I forskning af specialpædagogisk virksomhed gennem et kritisk perspektiv hæfter man sig ved diskursive og organisatoriske betingelser i samfund, som udpeger, kategoriserer og nedvurderer bestemte adfærdsformer. Det kritiske perspektiv hævder, at under disse betingelser og processer bliver børn og unge med særlige behov til børn og unge i udsatte positioner. Specialpædagogik bør ifølge det kritiske perspektiv anerkende det mangfoldige og afvikle sociokulturelle processer, som fx fastlåsende normalitetsforventninger, professionelle interesser og institutionelle fiaskoer, som skaber udsatte positioner (Nilholm 2010).
- Det sociologiske paradigme udtrykker sig gennem et *dilemmaperspektiv* på specialpædagogik. Her ses det som et vilkår, at der løbende opstår situationer i pædagogiske institutioner, hvor modsatrettede interesser udløser dilemmaer, som ikke kan løses og dog alligevel skal håndteres. For specialpædagogisk intervention betyder det, at man ikke én gang for alle kan fastholde en tilgang, der *enten* søger at kompensere for barnets mangler *eller* modsat arbejder på at opløse marginaliserende processer og betingelser i konteksten. En dilemma-orienteret specialpædagogik vil forholde sig til kontekstuelle forhold og løbende afbalancere indsatsen mellem kompenserende støtte på den side og værdsættelse af den forskellighed, som barnets handlinger udtrykker på den anden side, hvilket kan ses som en ressource i fællesskabet (Nilholm 2010).

5.2. Pædagogernes uddannelse og kompetencer

I det efterfølgende præsenteres data til belysning af pædagogernes formelle uddannelsesbaggrund med afsæt i resultater fra den kvantitative undersøgelse, som suppleres med analyse af data knyttet til pædagogernes vurdering af egne kompetencer i forhold til de opgaver, de varetager.

Den kvantitative del af undersøgelsen tegner et billede af pædagogernes formelle faglige forudsætninger for at varetage specialpædagogiske opgaver. Ikke overraskende er langt de fleste respondenter pædagog af uddannelse. Et mindretal på max 3 % angiver på tværs af praksisområder, at de er klub- eller ungdomspædagoger, dog med en relativ større del på fritids- og klubområdet, hvor 19 % af respondenterne fra denne kategori oplyser, at de har én af de to uddannelser. Dette svar afspejler, at der på fritids- og klubområdet er tradition for, at de ansatte har taget en pædagogisk uddannelse, en ungdomspædagoguddannelse eller den tidligere klubpædagoguddannelse, der er målrettet den aldersgruppe, de arbejder med.

Derudover angiver svarene, at godt halvdelen pædagogerne har en hel eller en delvis pædagogisk diplomuddannelse, en master eller en kandidatgrad, hvor langt hovedparten hviler på en hel diplomuddannelse eller enkelte diplommoduler. Her viser sig forskelle på de fire praksisområder, idet færrest (godt 49 %) på fritids- og klubområdet har en formel videreuddannelse på dette niveau, mens det gælder for godt 57 % på skole/SFO-området. Dagtilbudsområdet har den højeste andel med godt 69 % med formel videreuddannelse, mens det på familieområdet gælder for 65 %⁹.

⁹ Den relativt høje grad af videreuddannelse på dagtilbudsområdet skal ses i sammenhæng med, at en del ledere har svaret inden for denne kategori, uden at det dog kan sige præcis hvor mange. Det er altså uvist, om videreuddannelse her betyder opkvalificering i forhold til ledelse og/eller i forhold til specialpædagogiske opgaver.

En anden undersøgelse af pædagogers deltagelse i efteruddannelse (Ahrenkiel m.fl. 2012)¹⁰ blandt pædagoger med alle typer af opgaver, viser, at kun 48 % enten var i gang med eller havde en kandidatuddannelse, en hel diplomuddannelse eller diplommoduler. Det kan på denne baggrund antages, at pædagoger med specialpædagogiske opgaver i højere grad har en formel efter- videreuddannelse. Undersøgelsen kan dog ikke sige noget om videreuddannelsesniveaue på de enkelte praksisområder.

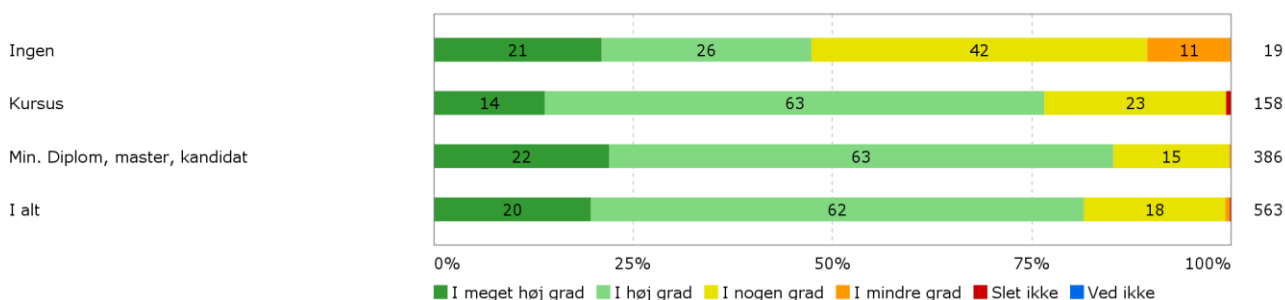
Videreuddannelsesgraden i nærværende undersøgelse kan imidlertid også afspejle, at inklusion som et aktuelt indsatsområde i dagtilbud har slået igennem her. Mange kommuner har investeret i kompetenceudvikling til pædagoger og ledere. Ifølge en undersøgelse af inklusion i dagtilbud (EVA 2014) har 28 % af pædagoger og 37 % af daginstitutionsledere deltaget i kompetenceudvikling på min. fire dage inden for de sidste 10 år. Typen af videreuddannelse (diplom, kurser el.lign) fremgår dog ikke.

5.2.1 Pædagogernes selvvaluerede kompetence

I den kvantitative del af undersøgelsen er der spurgt til, i hvilken grad pædagogerne vurderer, at de har de fornødne kompetencer til at varetage deres opgaver på en kvalificeret måde. Af respondenternes svar er det en *generel* tendens, at deltagelse i kursus på minimum tre dage og/eller efter-videreuddannelse i form af minimum et eller flere moduler på en pædagogisk diplomuddannelse har indflydelse på pædagogernes vurdering af egne kompetencer. Tendensen er, at man vurderer sig selv mere kompetent til opgaven, når omfanget af efter-videreuddannelse øges. For de respektive praksisområder ser det ud som følger:

Diagram nr 10. (N=563). Dagtilbud (0-6 år)

I hvilken grad vurderer du, at du har de fornødne kompetencer til at varetage dine opgaver på en kvalificeret måde? Her koblet med grad af efter-videreuddannelse:

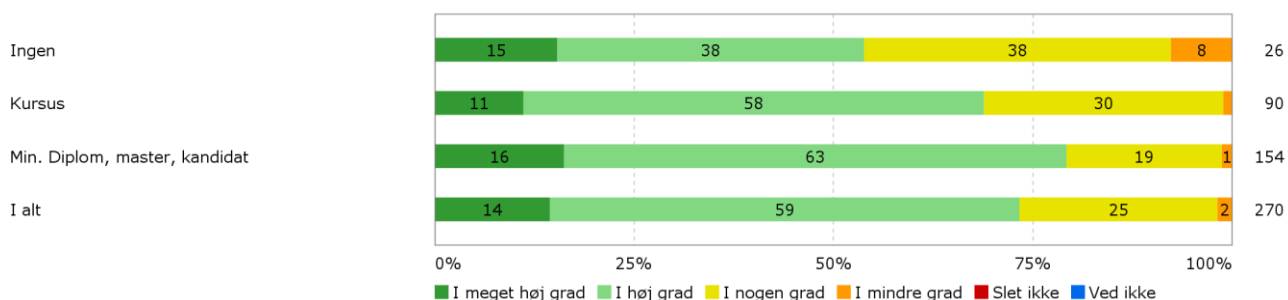


Diagrammet viser, at langt over halvdelen af pædagogerne på 0-6 års området har deltaget i pædagogisk diplomuddannelse med minimum enkelte moduler eller gennemført en kandidat- eller mastergrad. Her vurderer 85 % af pædagogerne at de "i høj grad" eller "i meget høj grad" har de fornødne kompetencer. Det ses også, at få respondenter (19 ud af 563) slet ikke har deltaget i kompetenceudvikling i form af kursus eller formel efter-videreuddannelse. Af de, som har deltaget i kursusvirksomhed på min. tre dage vurderer 77 % ud af 158 respondenter, at de "i høj grad" eller "i meget høj grad" har de fornødne kompetencer.

Diagram nr 11. (N=270). Skole/SFO

I hvilken grad vurderer du, at du har de fornødne kompetencer til at varetage dine opgaver på en kvalificeret måde? – her koblet med grad af efter-videreuddannelse

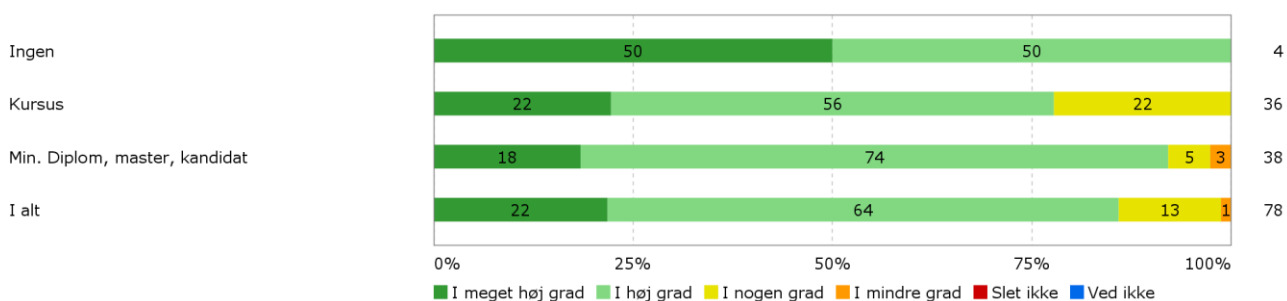
¹⁰ Undersøgelsen er en interview – og surveyundersøgelse foretaget i 25 kommuner med henblik på at afdække og analysere årsager til, at en stor del af pædagogprofessionen tilsyneladende ikke deltager i formel kompetencegivende efter- og videreuddannelse i et karriere-forløb..



Samme tendens viser sig på skoleområdet, omend andelen af pædagoger med formel videreuddannelse er relativt mindre med lidt over halvdelen (57 %). Blandt denne gruppe vurderer 79 %, at de "i høj grad" eller "i meget høj grad" har de fornødne kompetencer til at varetage opgaven.

Diagram nr 12. (N=78). Fritid- og klub-området

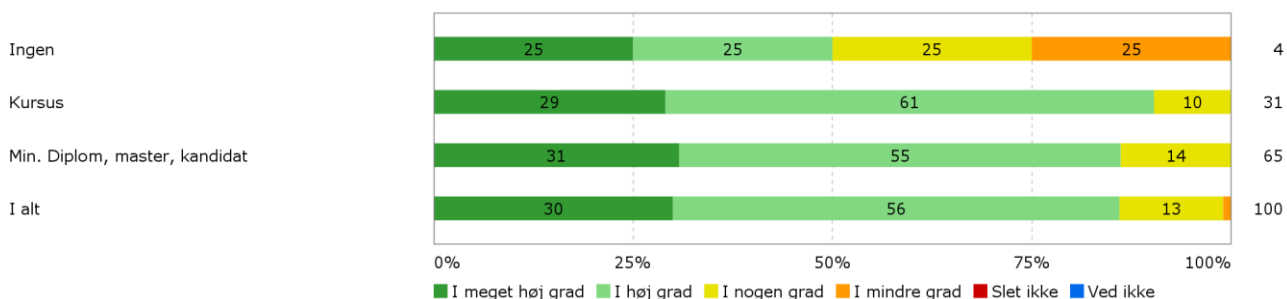
I hvilken grad vurderer du, at du har de fornødne kompetencer til at varetage dine opgaver på en kvalificeret måde? – her koblet med grad af efter-videreuddannelse



På dette praksisområde har relativt færrest pædagoger formel videreuddannelse - knap halvdelen – og ud af denne andel vurderer i alt 92 %, at de "i høj grad" og "i meget høj grad" har de fornødne kompetencer. Den anden halvdel af respondentgruppen (bortset fra 4 pædagoger) har deltaget i minimum 3 kursusdage og 78 % af denne gruppe tilkendegiver samme svar. Det betyder, at på fritid/klubområdet vurderer næsten hele gruppen af respondenter, at de har i høj grad/meget høj grad er kompetente til at varetage deres specialpædagogiske opgaver.

Diagram nr 13. (N=100). Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

I hvilken grad vurderer du, at du har de fornødne kompetencer til at varetage dine opgaver på en kvalificeret måde? – her koblet med grad af efter-videreuddannelse



Her tilkendegiver den største andel af pædagoger (60 %) at de "i meget høj grad" har de fornødne kompetencer. Godt en tredjedel af respondenterne har minimum deltaget i 3 kursusdage. 90 % angiver at de "i høj grad" eller "i meget høj grad" har de fornødne kompetencer. Lidt færre (86 %) vurderer det samme blandt pædagoger med formel videreuddannelse.

At så stor en andel af pædagogerne på tværs af praksisområderne vurderer, at de i høj grad/meget høj grad har de fornødne kompetencer synes at overraske, når man ser på andre forskningsresultater som viser, at pædagoger ofte efterspørger kompetenceudvikling. Fx angiver 31 % i undersøgelsen om pædagogers deltagelse i efteruddannelse (Ahrenkiel m.fl. 2012), at de ikke har deltaget i en kandidat- eller diplomuddannelse, men gerne ville. I kapitel 8 analyseres pædagogers vurdering af egne kompetencer nærmere.

I det efterfølgende fremskrives fire pædagogfaglige profiler knyttet til hvert praksisområde med afsæt i det samlede datamateriale. Inden for hvert praksisområde indgår svar fra pædagoger, der arbejder med specialpædagogiske opgaver i såvel almene som i særlige institutionelle organiseringer.

5.3. Dagtilbudsområdet (0-6 år)

5.3.1. Opgaver og målgrupper

I datamaterialet er det markant, at værdier og menneskesyn er pædagogernes foretrukne måde at tale om deres faglighed på. Pædagogerne beskriver i ret begrænset omfang deres specifikke specialpædagogiske kompetencer og de formulerer generelt ikke en eksplicit sammenhæng mellem kompetencer og den specifikke opgave. Der tales til gengæld om generelle dilemmaer som fx at skulle forholde sig til hensynet til det enkelte barn og børnegruppen - ofte i hverdagsprog gennem fortællinger med konkrete eksempler. Det er ligeledes svært at identificere et fælles fagsprog med anvendelse af faglige begreber. Dette afspejles i flere udtalelser som fx:

”Så menneskesynet synes jeg faktisk er meget sigende for den specialpædagogiske tilgang i arbejdet med børn og familierne. Det der med at se barnet før diagnosen og alt muligt andet, bare kig på det, det er et lille menneske, hvad har det brug for i stedet for at se på udfordringerne, og hvor svær en opgave bliver det tungt er det og de der forældre er krævende, jamen så kig på barnet og på familien, og se hvordan kan jeg hjælpe, så det ikke bliver til brok” (Pædagog, specialgruppe)

”Det er nok vores styrke som almenpædagoger, at vi nok også godt kan rumme (børn med anderledes adfærd, red.), uden at vi begynder at trække alle mulige metoder frem... for at gøre dem anderledes end de andre børn” (Leder, dagtilbud)

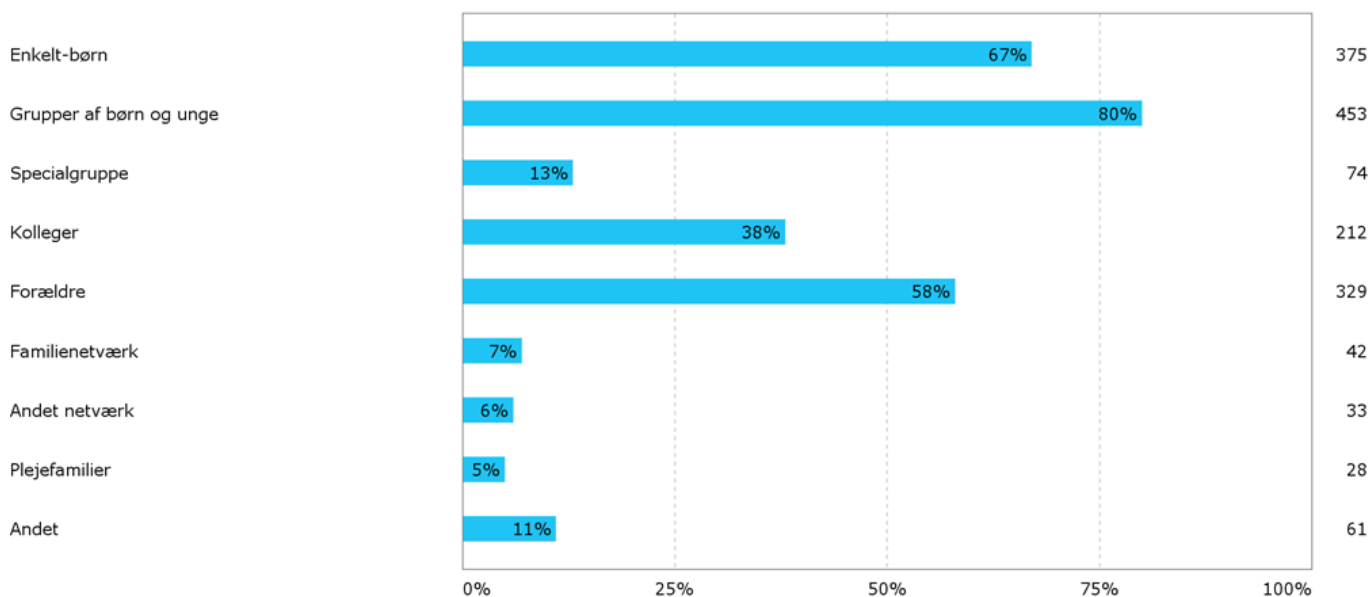
Et andet markant træk i pædagogernes fortællinger er den vægt, de lægger på relationer i deres opgaveforståelse, hvad enten det er voksen-barn relationen eller børnenes relationer til hinanden.

”Selvfølgelig er det godt at have en specialpædagogisk viden om nogle ting, men det er det enkelte barn, som er i centrum og det er i relationen, det sker... jeg synes meget det handler om os som redskaber i relationen med et barn, der mangler noget afstemning og så er det, man skal være frygtelig opfindsom” (Pædagog, ressourceteam)

Af citatet fremgår, at relationen ses som udgangspunkt for at skabe udvikling hos barnet, og at pædagogerne ser sig selv i centrum for dette relationelle arbejde. Pædagogerne understreger betydningen af at være autentisk, troværdig og en tydelig voksen i relationen til barnet. Nogle af pædagogerne lægger vægt på guidning af børnene i deres leg med barnet og andre børn ved fx at vise, hvad det betyder at give og tage, at gå på kompromis. I det hele taget handler pædagogikken om ”*almindelige normer for hvordan man opfører sig*”, som en pædagog udtrykker det.

Pædagogerne arbejder også med børnenes relationer til hinanden, som det ses af nedenstående diagram. Her svarer pædagogerne på, hvem deres arbejde retter sig imod, og det fremgår, at 80 % svarer ”grupper af børn og unge” mens 67 % svarer ”enkelt-børn”. Der er også et stort antal markeringer ved forældresamarbejde og kolleger, og det beror antageligt på, at en del af respondenterne er ledere af dagtilbud og/eller pædagoger, der arbejder med voksenpædagogiske opgaver (Se kapitel 6).

Diagram nr 14. (N=558). Hvem retter dit arbejde sig imod? (sæt gerne flere kryds)



Der er dog ikke træk i pædagogernes fortællinger i den kvalitative del af undersøgelsen, der understøtter hvordan eller hvor meget, der arbejdes med børnenes fællesskaber. Når pædagogerne så markant svarer "grupper af børn og unge" kan det tænkes at være et udtryk for, at det er et vilkår og en dominerende organiseringsform på daginstitutionsområdet. Det er måske således mere grupper af børn, der skal kunne være sammen side om side, end det er egentlige pædagogisk arrangerede børnefællesskaber med intenderede mål.

Dagtilbudsloven udpeger specialpædagogiske opgavefelter i form af at "forebygge negativ social arv og eksklusion ved, at de pædagogiske tilbud er en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og unge og af den forebyggende og støttende indsats over for børn og unge med behov for en særlig indsats, herunder børn og unge med nedsat psykisk og fysisk funktionsevne" (§ 1 i Dagtilbudsloven)

Af datamaterialet fremgår, at pædagoger på dagtilbudsområdet ikke finder specialpædagogiske opgaver grundlæggende forskellige fra almenpædagogiske opgaver. I den pædagogiske selvforståelse er *tilgangen* til barnet afgørende, uanset om barnet vurderes at være normalt fungerende eller et barn med særlige behov.

For pædagoger i dagtilbud synes det centralt at have fokus på barnets ressourcer og at undlade tiltag, der kan udstille barnets anderledeshed. Dominerende værdier i pædagogernes fortællinger er anerkendelse, rummelighed, tydelighed og rammesætning af deres samspil med børnene. Disse værdier kan ses som en nogle pædagogiske principper, der afspejler en bestemt indstilling til børn med særlige behov og en måde at håndtere situationer med børnene på - en anskuelse, der betegner professionens *villen og kunnen*.

Det skal fremhæves, at specialpædagogiske udfordringer i forhold til inklusion, også af pædagogerne, dog også ses som en udfordring, der må håndteres differentieret, hvilket følgende to citater dokumenterer:

"Jeg synes heller ikke man skal være bange for at sige, at det fællesskab som er i en specialgruppe kan være lige så godt som det der er ude på almengrupperne, altså, det er jo bare et andet fællesskab måske. Jeg tror begge dele kan give noget godt" (Pædagog, specialgruppe)

"Når vi taler inkluderende miljøer er vi også nødt til at tale om inkluderende voksne, det vil sige at personalet som sådan de skal altså også være inkluderende, det er ikke kun vores børn, det er også den måde vi samarbejder på" (Pædagog, specialgruppe i almindaginstitution)

Generelt kan man sige, at pædagoger i dagtilbud *almengør* specialpædagogiske opgaver, og at de i sammenhæng hermed ikke anskuer børn med særlige behov som en målgruppe, der afgrænses fra de øvrige børn.

I denne måde at forholde sig til de specialpædagogiske opgaver på, giver pædagogerne udtryk for en skillelinje mellem et *kompensatorisk* og et *kritisk perspektiv* inden for specialpædagogisk virksomhed. Der kan spores en dobbelthed, som også kommer til udtryk som uenighed om, hvorvidt børn med særlige behov *erkendes* eller *frembringes* som følge af de måder gruppen afgrænses, beskrives og navngives på (Nilholm 2010).

5.3.2 Metoder

I Den Danske Ordbog defineres metode som en "systematisk og fastlagt fremgangsmåde som anvendes når et arbejde skal udføres eller et problem løses"¹¹. En *reflekteret metodiker* er ifølge Kjær (2010) udtryk for en kvalitet, som kan kendetegne en pædagogisk indsats. Kjær hævder, at pædagogisk metodisk arbejde er en tilstedeværende bevidsthed om det pædagogiske arbejde, om arbejdets indre sammenhæng såvel som arbejdets sammenhæng med hverdagen i institutionen og med måden børnene fungerer og fremstår på (Kjær 2010). Andre undersøgelser skelner mellem pædagogiske tilgange, pædagogiske redskaber og pædagogiske metoder (SFI 2015).

Det er imidlertid ikke denne undersøgelses ærinde at afdække og analysere pædagogernes metodeforståelse eller hvordan og hvor konsekvent metoder anvendes. I stedet er det undersøgt i hvilket omfang pædagoger bekræfter brug af metoder, hvad de benævner som metoder og hvilken indstilling, der synes at være til at arbejde med metoder generelt. Datamaterialet afspejler en meget bred vifte af anvendte metoder i dagtilbud. I undersøgelsens kvantitative del formuleres, hvad respondenterne selv forstår som metoder. Følgende går igen: Anerkendende relationer, Fri for mobberi, Marte Meo, Trin for Trin, LP, ICDP, SMTTE, systemisk metode og neuropædagogik. I alt angives 72 forskellige metoder af respondenterne.

I den kvalitative del af undersøgelsen omtaler pædagogerne deres arbejdsformer i forhold til børn med særlige behov. Relationsarbejdet udgør en gennemgående pædagogisk tilgang, som pædagogerne også angiver som en metode. Herudover betoner pædagogerne vigtigheden af rammesætning i udtryk som fx organisering, struktur, genkendelighed, forudsigelighed - fx i form af dagstavler til nogle eller alle børn. Det samlede datamateriale viser, at der ikke skelnes mellem, hvad der betragtes som redskaber i arbejdet og hvad der kaldes metoder. Der synes at være både en pragmatisk og en kritisk indstilling til brug af metoder:

"En metode kan jeg ikke bruge til så meget, jeg kender Marte Meo, som vi bruger til at afdække og NUZO og kompetencehjulet, og de er også gode at have inde over, men vi bruger lidt af det hele, hele tiden" (Pædagog, specialpædagogisk team)

"Jeg kunne godt tænke mig at sige netop i forhold til metoder, at det er langt vigtigere med værdier og dvs. menneskesyn, for det der med metoder, det er konceptpædagogik og det passer på nogen, det passer ikke på alle og begrænser man sig til de der koncepter, så falder man alligevel ved siden af. Jeg har stiftet bekendtskab med nogle af de der amerikanske adfærdsmodeller, de passer slet ikke i en dansk kontekst, fordi der alligevel skal rettes så meget til, at man skal hugge lidt her og der og så har man alligevel fraveget konceptet" (Leder, dagtilbud)

Et aspekt, der skal fremhæves i denne analyse af datamaterialet, er de ledelsesmæssige forhold, der spiller en vigtig rolle for, hvordan de specialpædagogiske opgaver kan løses:

¹¹ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=metode>

”Det kan ske, at vi egentlig ikke kan gøre den store forskel, fordi gruppen kører uden struktur og uden rammer og uden lederskab. Selvfølgelig kan jeg godt sætte en struktur op for det enkelte barn og et par kammerater, men jeg kan ikke styre hele den gruppe uden at have de voksne med... Det er en stor udfordring at være ude i nogle institutioner med dårligt lederskab, altså også øverst oppe, og det smitter hele vejen ned, også ned til børnene, og det ender altså med at de her børn selv tager lederskabet på sig” (*Pædagog, specialpædagogisk team*)

Pædagogen påpeger her vigtigheden af ledelse på flere, samtidige niveauer, idet der tales om både pædagogens ledelse i sit samspil med børnene og den formelle ledelse af pædagogernes arbejde i institutionen. Herudover peges der gennemgående på forhold som nødvendigheden af, at der etableres mindre grupper med færre børn og en generel bedre normering i de almene institutioner.

En del pædagoger med specialpædagogiske opgaver på almenområdet peger på, at arbejdsgange og procedurer har stor betydning, når opgaver af særlig karakter kræver tilførsel af ekstra resurser. Disse arbejdsgange ser ud til i mange kommuner at have ændret karakter i forbindelse med implementering af inklusions-dagsordenen. Det påpeges, at omlagte procedurer for supplerende støtte ofte pålægger pædagogerne ekstraopgaver (som gerne er skriveopgaver) og kan forlænge en periode uden supplerende hjælp til et barn unødigt:

”Problematikken er, at når man kan se, at et barn ikke trives, så skal jeg gå fra for at skrive ansøgningskema, historier om barnet og så skal der holdes møder med forældrene som skal gennemse, hvad man har skrevet og alt muligt, før der kan være noget handling for det barn” (*Pædagog, dagtilbud*)

Opsamlende for dagtilbudsområdet kan man sige, at det ser ud til, at for pædagogerne har relationen til barnet større prioritet end anvendelsen af bestemte metoder. Barnets reaktioner, kommunikation, handlinger og intentioner i samspil med andre er dét, som pædagogerne fokuserer deres indsats i forhold til, og deres konkrete håndtering af relationsarbejdet synes delvist at være metodisk forankret.

I pædagogernes fortællinger om relationsarbejdet ligger en generel underforståelse af, hvad målet med relationsarbejdet er. Og for så vidt det ekspliciteres, handler det om at støtte børn med særlige behov til at kunne begå sig i aktiviteter og fællesskaber. Relationsdannelse bliver således på én og samme gang både et mål, en opgave og et middel (en metode). Afslutningsvis skal det siges, at pædagogerne forholder sig kritisk til deres arbejdsbetingelser i form af normering og mængden af pålagte ekstraopgaver, som vanskeliggør deres forudsætninger for at kunne være til stede i relationsarbejdet - særligt i de tilfælde, hvor pædagogen betragter sig selv i samspil med barnet som det primære redskab til at skabe forandring og udvikling.

5.4. Skole/SFO-området

De to gældende love for henholdsvis folkeskolen og SFO-området korresponderer naturligt nok på en række felter omkring de opgaver, der gælder i de to kontekster. Specialpædagogik nævnes eksplicit i folkeskoleloven, mens det i lovtæksten for SFO er begrebet *særlige behov* mv., der nævnes som arbejdsopgave (se kap. 2). Under alle omstændigheder er der for pædagoger med tildelte specialpædagogiske opgaver her tale om to vigtige arbejdsområder. Generelt er der i datamaterialet mange henvisninger til de gældende lovkomplekser på området, der vidner om en indarbejdet viden om og forståelse af, hvad den specialpædagogiske opgave består i, når pædagoger arbejder i folkeskolen og i SFO.

5.4.1. Målgruppen

Datamaterialet afspejler en differentieret forståelse af børnegruppen og børns særlige behov - ikke mindst i forhold til, hvordan disse skal mødes med en specialpædagogisk faglighed. Det er dog et generelt træk, at målgruppen beskrives som børn med individuelle mangler og med et fagsprog, som knytter mere eller

mindre direkte an til udviklingspsykologiske terminologier og diagnostiske kategorier (Nilholm 2010). Her er to eksempler fra specialskoler:

”Det er alle mulige typer af børn, vi skal håndtere. Vi får ofte børn ind, som vi ikke mener hører til her, som burde have behandling et andet sted – det er igen økonomien... og som har meget større problemer end vi kan håndtere” (Pædagog, heldagsskole)

”Vi står med nogle på 17 år, som har en hjerne, der måske fungerer som en 9-årig... og det er den der forståelse, hvad skal børn lære... de kommer aldrig til at tale engelsk, de kommer aldrig til at fatte fysik...de kunne lære noget regning, hvordan man regner noget, fordi så kunne de købe ind i butikken” (Pædagog, specialgruppe, SFO)

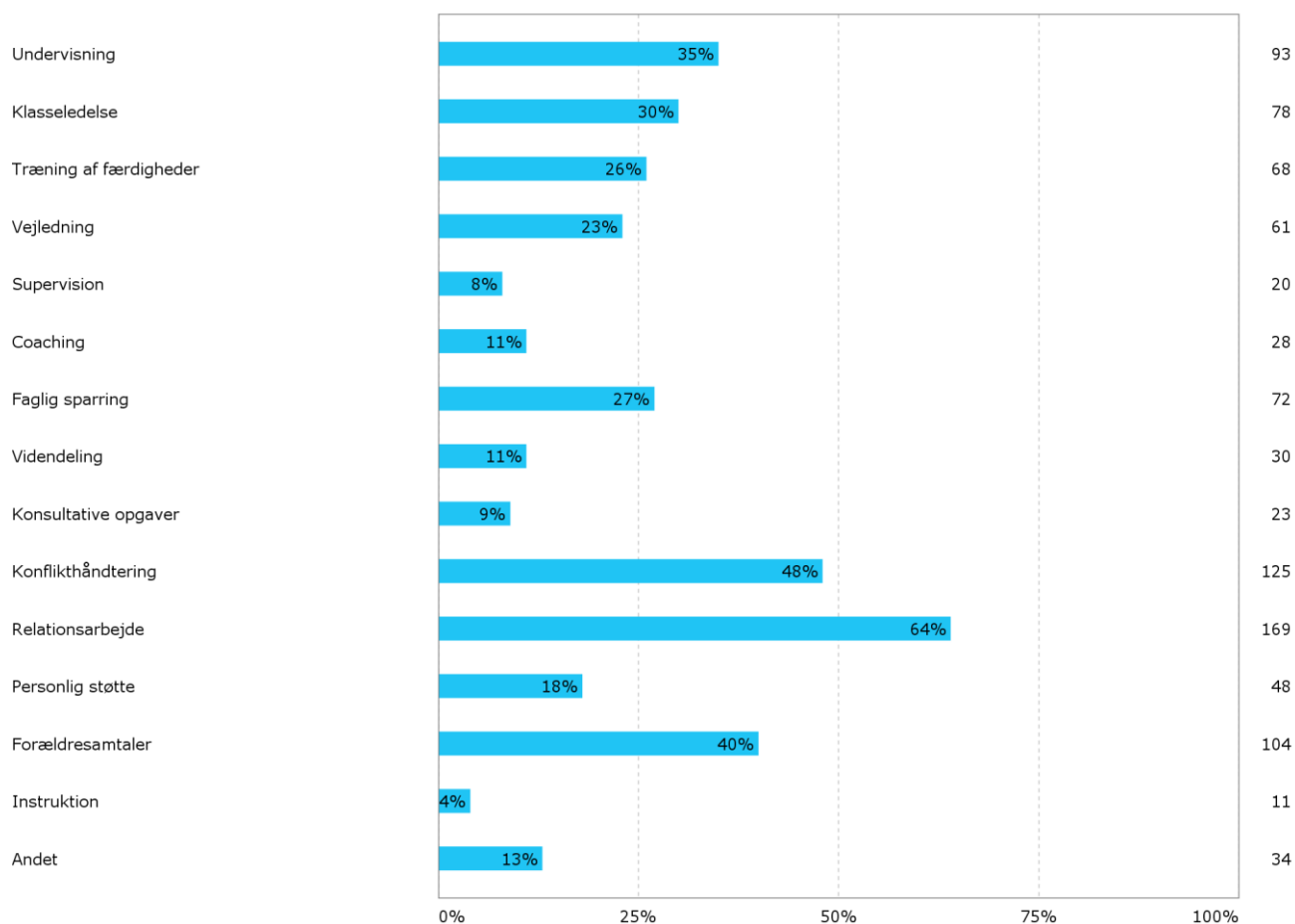
Målgruppen er sammensat, broget og i forandring b.l.a. som følge af inklusionsbestrebelsene. Der er en opmærksomhed på, hvilke kategorier, der er omfattet af den specialpædagogiske opgave, og hvordan kategorierne og dermed at opgaven skifter karakter:

”Målgruppen, det er et bredt spørgsmål synes jeg nok. Men målgruppen er nok ved at ændre sig lidt fordi, vi har stort set både haft ADHD og autismspektret, vi har haft blandt andet Asperger, og også infantil autisme og lidt forskelligt, men det bliver efterhånden sådan i kommunen, at dem der har ADHD kommer på en skole og dem med autisme på en anden skole, og dem vi så i større stil får nu, er dem der har hverken eller, både og, og dem der har nogle gennemgribende udviklingsforstyrrelser af forskellig art” (Pædagog, specialgruppe, skole)

5.3.2 Opgaven

Det ser ud til at være et gennemgående træk for pædagoger, der arbejder i skolen med specialpædagogiske opgaver, at de udfylder en faglig og social støtte-funktion til undervisningen. De understøtter, at deres ansvar ikke angår selve undervisningens faglige indhold. I SFO-tiden er der fokus på det sociale samspil mellem børnene og på at fremme, hvad pædagogerne benævner som *livsduelighed*. Det går igen, at for pædagoger i skolen er relationen til barnet central. Af nedenstående diagram ses, hvilke opgaver pædagoger i skolen betragter som de fire primære opgaver. Relationsarbejde, konflikthåndtering, forældresamtaler og undervisning angives som primære opgaver.

Diagram nr 15. (N= 264). Hvad er dine primære opgaver? (sæt maks. 4 kryds)



Relationsarbejdets betydning går også igen i den kvalitative del af undersøgelsen. Centralt er formuleringer som:

”Jeg bruger min anerkendende tilgang og min egen person, hvor jeg aflæser, hvor eleven er henne nu. Hvad kan vi? Hvad kan vi ikke?” (Pædagog, heldagsskole)

Som på dagtilbudsområdet ser pædagogerne sig selv som redskab i relationsarbejdet og det fremgår at relationskompetencen er afgørende:

”De personlige kompetencer anser vi for at være faglige her. Relationen er jo en ualmindelig vigtig del af vores arbejde, så det at have relationskompetence er en meget vigtig del af vores professionelle arbejde” (Pædagog, heldagsskole)

Det er dog ikke kun relationen mellem barn og pædagog, som er i fokus, men også børnenes indbyrdes samspil, og den betydning samspillet har for hver enkelt barns trivsel:

”Der er socialtræning på skemaet, men det foregår faktisk hele tiden. Det er vores opgave som pædagoger, at vi har fokus på trivsel og interaktion med de andre børn. Lærerne skal bruge deres faglige baggrund til at undervise” (Pædagog, heldagsskole)

Pædagogerne beskriver, at støtten fx gives ved at hjælpe eleverne med opgaverne i undervisningsrummet eller ved at observere, hvad der foregår mellem eleverne, mens der undervises og evt. følge med, når en elev

forlader lokalet. I rollen som hjælpende observatør kan man sige, at pædagogens position etablerer et blik for, hvad eleven falder ud af, når eleven vælger at forlade undervisningsrummet. Nogle pædagoger beskriver, hvordan disse iagttagelser bliver genstand for refleksion i det tværfaglige samarbejde med lærerne.

Pædagogen har dog ikke altid en støttefunktion i undervisningsrummet, idet flere fund i datamaterialet peger på, at lærer og pædagog også bytter funktion ved at bytte roller. Således er det også pædagogen, der ind i mellem varetager undervisningen og læreren, der fx yder særlige social støtte til nogle bestemte elevers deltagelse i undervisningen.

”Jeg arbejder med rammer og kultur. Jeg prøver at gøre forventninger tydelige, enten for anden underviser eller for mig selv, når jeg skal undervise” (*Pædagog, heldagsskole*)

Interviewmaterialet viser samlet set, at den specialpædagogiske indsats kan være mangesidig som det her fortælles af en pædagog på en heldagsskole:

”Jeg går ind i forhold til det sociale og i forhold til livslang læring, hvad er det nogle fritidsaktiviteter, de lærer noget af. Jeg spiller og jeg indgår i sociale relationer med de andre, jeg står for idræt i år for tre grupper, understøtter og tager nogle ting for lærerne, hvis de ikke er der og vi kan tage det for dem. Så kan vi også være med til at fastholde dem i deres undervisning. Meget af det de gør nu er først indlæring til, hvordan de gør det som autist, at kommunikere og at bede om hjælp, når man har det svært i en opgave, så kan man jo bede om hjælp og det skal man huske. Vi har nogle socialfag, hvor de skal lære at aflæse andre, læse følelser fx, tale om følelser, mærke følelser...” (*Pædagog, heldagsskole*)

5.4.3. Metoder

Datamaterialet afspejler, at også pædagoger i skolen anvender mange slags metoder, omend bredden af metoder langt fra er så mangfoldig som på dagtilbudsområdet. Det må antages, at pædagogens valg af og brug af metoder på dette praksisområde er underlagt samme metodiske tilgang, som skolen lægger for både skole og SFO. Pædagogerne nævner i den kvantitative del af undersøgelsen metoder som LP, Trin og trin, ICDP, TEACCH, Fri for mobberi og True North, som går igen blandt flere nævnte. Den kvalitative del af undersøgelsen understøtter, at der anvendes manualiserede programmer som fx TEACCH og PALS, men også metoder, der fx arbejder for at fremme Low Arousal. I pædagogernes omtale af deres *arbejdsformer* nævnes der gennemgående elementer som fast struktur og klar rammesætning med begrænsede valgmuligheder. Der er eksempler på belønningssystemer af forskellig slags, hvor elever hver især ved indfrielse af forventninger til adfærd kan opnå point, som over tid fx udløser belønning til dem selv eller til alle i klassen.

Den kvalitative undersøgelse peger også på, at pædagoger i skolen indgår i indarbejdede rutiner, der skal sikre kvalitet og kontinuitet. Der er flere eksempler på, hvordan samarbejdsfladen til lærerne løbende defineres og forhandles:

”Vi skriver årsplaner, så vi har udviklingsmål for et år ad gangen, hvor vi snakker om hvem tager sig af hvad og hvordan understøtter vi hinanden, lærerne laver også socialting og jeg laver også læringsting. ...Vi kører to lærere og to pædagoger i hver gruppe og så har vi en fast medhjælper, det er os, der ligesom kører teamet” (*Pædagog, heldagsskole*)

Generelt kan man sige, at pædagoger i skolen varetager specialpædagogiske opgaver i forhold til børn, der repræsenterer en bred vifte af problemstillinger, og som ofte er diagnosticerede. Opgavevaretagelsen ser ud til at tage sit udgangspunkt i diagnosen og barnets mangeltilstand, hvilket er i tråd med en *kompensatorisk* specialpædagogisk virksomhed (Nilholm 2010). Ligesom på dagtilbudsområdet er relationen og kontakten til eleven i centrum for pædagogernes indsats, men det er ikke et mål i sig selv. Pædagogernes specialpædagogiske kompetence retter sig mod at støtte eleverne i at kunne modtage undervisning og i at kunne udvikle selvhjulpethed og generel livsduelighed.

I fritidsdelen er opgaven en anden. Her taler pædagogerne om livsduelighed som et alternativt læringsbegreb, de arbejder med efter skoletid. Det ses også, at udover det gennemgående fokus på det enkelte barns udvikling, så er der et samtidigt fokus på børnenes interaktion med hinanden. Arbejdet med børnenes fællesskaber og kammerater fylder i pauser i skoletiden - *"Jeg har ikke brug for at holde pause"* som en pædagog siger. I tiden efter skoletid arbejder pædagogerne på at skabe relationer mellem børn fra almene klasser og børn med behov for særlig støtte.

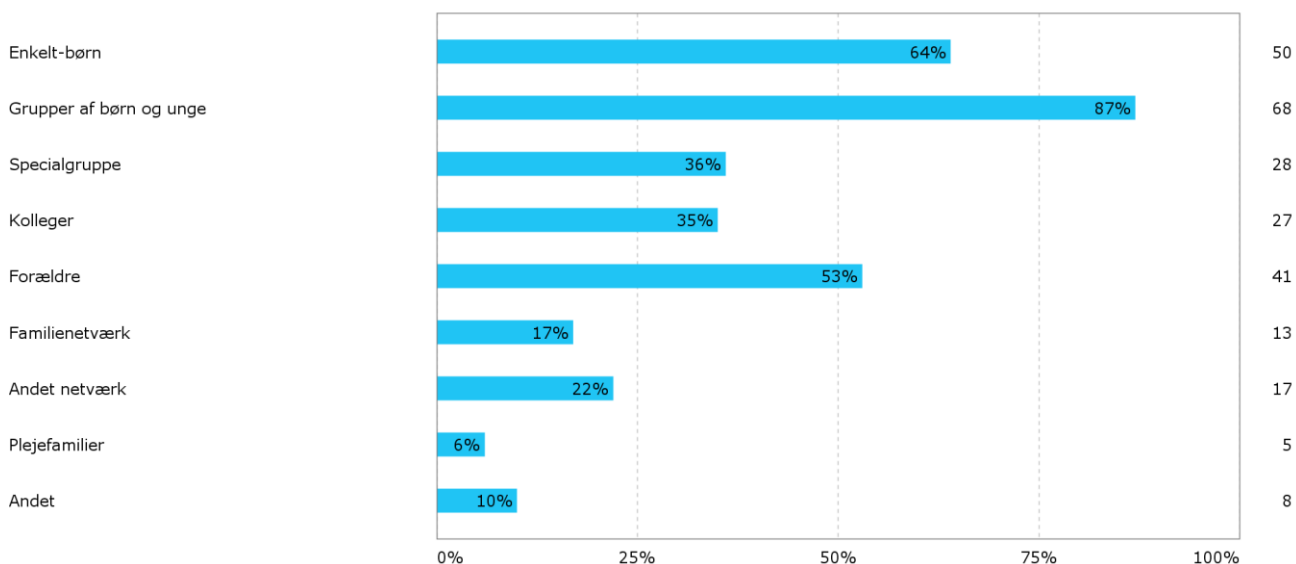
5.5. Fritids- og klub-området

I lovteksten for dette område peges der specifikt på tilbud og foranstaltninger, der sigter på især at styrke sociale kompetencer for børn og unge for dermed at øge mulighederne for at gennemføre ungdomsuddannelser og på at skabe mulighed for fremtidig tilknytning til arbejdsmarkedet. I et fritids- og klubtilbuds-perspektiv handler dette om at styrke kompetencer til at indgå i "forpligtende relationer og fællesskaber"¹². Af undersøgelsens datamateriale fremgår det, at det er et stærkt kendetegn for den måde, pædagoger fra dette praksisområde forholder sig til opgaven og målgruppen på. Ifølge pædagogernes egne fortællinger får deres pædagogiske tilgang den betydning, at større børn eller unge med tilknytning til klub- og fritidsområdet kan etablere stærke og betydningsfulde personlige relationer til andre børn og unge. Derfor er det relevant at reflektere over, hvordan pædagoger i dette arbejdsfelt ser på de børn og unge, de møder i den pædagogiske praksis, idet der viser sig en faglig profil med et tilsyneladende stærkt potentiale i forhold til at arbejde med børn og unge med særlige behov.

5.5.1 Opgaven og målgruppen

I den kvantitative del af undersøgelsen indenfor fritids- og klubområdet spørges der til, hvem målgruppen for arbejdet er. Svarene fordeler sig således:

Diagram nr 16. (N=78). Hvem retter dit arbejde sig imod? (sæt gerne flere kryds)



Heraf fremgår, at grupper af børn og unge er den oftest nævnte målgruppe efterfulgt af enkelt-børn. Diagrammet viser desuden "forældre" som en væsentlig målgruppe, hvilket beskrives nærmere i kapitel 7.

Hvordan pædagogerne på området, forstår deres opgave i forhold til de to største målgrupper - grupper af børn og enkelt-børn – uddybes således:

¹² Dagtilbudsloven §65

”Ja og det er så forskelligt, hvad vores tilgang er til det, men jeg synes alligevel det minder meget om hinanden. Som jeg ser det er det at behandle dem så normalt som overhovedet muligt og egentlig se lidt igennem dét, som alle andre har meget fokus på. Vi har haft nogle børn som har betegnet sig selv om en person med et eller andet, hvor vi ser det som et barn, der har nogle udfordringer i forhold til nogle andre og så må vi hjælpe dem med at komme igennem de udfordringer på lige vilkår med alle andre.”
(Pædagog, fritids- og ungdomsklub)

Dette udsagn er sigende for pædagoger med specialpædagogiske opgaver på fritids- og klubområdet. Det er kendetegnende, at deres tilgang til større børn og unge med særlige behov er med fokus på de unges ressourcer som grundlag udvikle stærke relationer, dels i den professionelle relation til den unge, men også i den unges relationer til andre unge i lyst- og interessefællesskaber.

”Opgaven går mest ud på at inkludere bogstavbørn ind i en normalgruppe, det arbejder vi rigtig meget på, at have dem med på alle vores kolonier. Det er meget den spejling som børn gør internt med hinanden, ... sådan så dem med bogstaver kan lære de sociale spilleregler osv. fra de børn, som ikke har nogle bogstaver på sig. Jeg synes ikke det betyder særligt meget henede, hvilke bogstaver man har bag sig” (Koordinator for specialgruppe)

Citaterne illustrerer, hvordan pædagogerne grundlæggende opfatter de børn og unge, de arbejder med og dermed også, hvad deres opgave er. Der argumenteres for, at det ikke er vigtigt hvilken diagnose, det enkelte barn eller den unge har, men at det afgørende er, *hvem* denne person er og i forhold hertil møde den unge så normalt som muligt.

Fokus er endvidere rettet mod barnets relationer til de andre set i et inkluderende perspektiv, og i det hele taget fylder relationsarbejdet en del i fortællingerne inden for dette felt. Dette kan ses i sammenhæng med det *kritiske perspektiv* i specialpædagogisk virksomhed, der bygger på en relationel tilgang (Nilholm 2010).

Der tales om relationsarbejde som ”*noget der kan flytte bjerge*” og i en beskrivelse af hvad det indebærer, betegner pædagogerne det med ord som: Interesse, forståelse, fortrolighed, respekt, indlevelse, tålmodighed, gensidighed, vedholdenhed og at være en autoritet i forhold til den unge.

”Vi er nødt til at lære noget om børnenes og de unges liv, for at vi kan lære dem noget” (Pædagog, klub)

Et tydeligt mønster i indsatsen er, at den retter sig mod at støtte relationsdannelsen:

”Det vi gør, det er at de voksne har gode relationer til alle de andre børn, der gør at det er lettere at inkludere dem, for de andre vil gerne være sammen med os og når vi så hele tiden har vores små ”haler” med os, så fungerer det ret godt, men ellers laver vi arrangementer, hvor vi er hos dem hele tiden, så de er sikre”
(Koordinator, specialgruppe)

Pædagogen taler her om, at for de børn og unge, som møder meget store sociale udfordringer, er pædagogen en central person i fællesskabsdannelserne, bl.a. i rollen som initiativtager og tryghedsskaber. I interviewmaterialet er der utallige eksempler på, at barnet eller den unge gennem sin relation til pædagogen over tid øger sine muligheder for deltagelse på hverdagslivets forskellige arenaer, også selvom udgangspunktet for den udviklingsproces ser vanskelig ud.

”Ja efter et halvt år var han så meget inkluderet i normalskolen, at jeg ikke behøvede at være til stede i undervisningen og nu er han så 100 % inkluderet oppe på en normalskole. Og det er da sådant et stykke arbejde, hvor man tænker, hvordan klarede jeg lige den? også fordi der kan være rigtig mange teorier, men en rigtig god relation til et barn er bare rigtig svær at smide nogle teorier hen over. Det kan godt være, der står en meget klog mand og siger sådan her, men jeg har en relation til det her barn, som er helt unik og som ikke kan

beskrives, og det kan altså flytte bjerge, mere end man lige tror, for det var egentlig det, som det var baseret på" (*Pædagog, fritids- og ungdomsklub*)

Følgende udtalelse illustrerer pædagogernes indstilling til fællesskabets betydning. Det skal så vidt muligt være en platform for personlig og social udvikling, og at udviklende fællesskaber ikke nødvendigvis opstår af sig selv, men kræver pædagogisk facilitering:

"Vi har en pædagogik efter ham John Dewey hvor man ikke kun går efter at udvikle sig selv, men efter at udvikle sig selv i samarbejde med andre, det kan være at lave et band eller et fodboldhold og på samme måde når vi deler op, så vælger de ikke selv holdene, så blander vi os, så det kommer til at sidde ordentligt, også når vi er på ture, hvis ikke de selv lige kan finde ud af det" (*Leder af junior- og ungdomsklub*)

Fokus kan være på den enkelte unge, men med det formål at inkludere den enkelte i et meningsfuldt fællesskab, og det er i eksempler som dette, at der knyttes en sammenhæng til lovens intentioner om *at styrke børn og unges sociale kompetencer*

"Det er netop de der computernørder der bare sidder derhjemme, så de kommer to gange om ugen og så kan de få et måltid mad og så kan de spille sammen med nogen eller hvad de nu har interesse for, mangategninger eller hvad det er og så sidder de og snakker om det" (*Koordinator af specialgruppe*)

Også blandt pædagoger på klubområdet tales der om livsduelighed og tilværelseskompetencer som noget den pædagogiske indsats skal fremme. Det vil sige, at pædagogerne bruger deres viden og færdigheder til at skabe relationer og fællesskaber omkring erfaringer med at gøre sig til en livsduelig borger.

"Vi er meget dygtige til at synliggøre og til at tage de her snakke, som kan være lidt vanskelige, fx seksualitet, kærestesorger, kriser, identitetskriser." (*Leder, specialklub*)

Nedenstående citat er ligeledes et eksempel på pædagogernes fokus på grupper af unge, her med et forebyggende perspektiv for øje. Det viser også, hvordan målgruppens færden i "landskabet" er med til at definere pædagogernes måde at arbejde på - i dette tilfælde som opsøgende medarbejdere:

"Ja, vi er ude at gå runder og er med, hvis vi hører om, at nu er der mange, der samles nede ved spejderhytten, så er vi dernede for at se hvem er det og hvad er det egentlig, det drejer sig om eller hvis vi hører om, at der er banderelationer, det er meget udefinerbart i øjeblikket" (*Leder, fritids – og ungdomsklub*)

Gennem citaterne i dette afsnit udfoldes det, hvordan pædagoger på det specialpædagogiske område inden for klub- og fritidsområdet forholder sig til deres opgave ved at referere til en metadiskussion om *normalitet*. Pædagogernes *socialpædagogiske* tilgang om at udvide normalitetsforståelser træder frem og kobler sig til lovgivningens sigte.

Citaterne giver et indblik i et udsnit af opgavernes mangfoldighed, sådan som de forstås og fortælles af pædagoger på klub- og fritidsområdet. Eksempelvis at der tænkes på "nørderne", der sidder alene hjemme, inklusion af "bogstavbørn" i og uden for fællesskaber. Der tales om involvering i grupperinger af unge (bander) og støtte i forhold til enkeltbørn og skolegang mv. Af diagram nr. 16 ses det, at samarbejde med forældre, familienetværk og andre netværk fylder meget i pædagogernes arbejde på dette område, hvilket kan være en forklaring på, at alle disse indsatser rettet mod enkelt-børn og børnegrupper ikke kan realiseres uden et tæt samarbejde med andre betydende personer i børnenes liv.

5.5.2 Metoder

Som nævnt i indledningen til dette kapitel besidder pædagoger en viden, der er funderet dels i formel uddannelse og desuden i faglige erfaringer. Citaterne vidner om, at det kan være vanskeligt at sætte ord på de faglige erfaringer, men også at formel uddannelse, eksempelvis viden om ICDP-metoden, går hånd i hånd med det daglige pædagogiske arbejde, der omtales som relationsdannelse:

”Hvad der skaber grundlag for at vi er gode til at danne de der relationer, det ligger måske lidt i det usagte, og det er svært for os at forklare, men som X siger så gennem de uddannelser vi har sådan fordelt ud på personalegruppen: En ICDP-vejleder, en inklusionsvejleder, vi har børnerådgivere, vi har Cool-kids-rådgivere, en UU-vejleder. Så det er en blanding af en masse viden. Og så har vi alle sammen været på konflikthåndteringskurser, så der er meget sådan usagt, som vi ikke tænker over, men som helt klart er noget vi bruger i vores relation til børnene, for at skabe en relation” (*Pædagog, fritids- og ungdomsklub*)

I den kvalitative undersøgelse fremhæver pædagogerne, at videndeling prioriteres højt i nogle personalegrupper, når det drejer sig om de metoder, man har fået kendskab til via uddannelse eller kurser. Tavs eller ”privat” viden har ikke særlig høj status blandt pædagoger og leder i en personalegruppe som denne:

”Næste gang er det X og Y der skal fortælle om, hvad indebærer det at være ICDP-vejleder. Så har vi haft Cool-kids, og én har været på med dynamisk assessment. Interviewer: Så kan man sige, at I er vidensformidlere for hinanden? Ellers hjælper det ikke noget, så er det jo en tavs viden” (*Leder, fritids- og ungdomsklub*)

Pædagogerne mener, de anvender de metoder, som de via kurser og uddannelse har indsigt i. Det fremgår ikke, hvordan metoderne anvendes, men at de medvirker til at skabe et grundlag for det pædagogiske arbejde, der udføres. Det er dog også karakteristisk, at pædagogerne på dette praksisområde anvender et sprog, der italesætter deres viden med en vis distance til teoretiske referencer, som fx ”ham John Dewey”, ”en rigtig klog mand” og ”en rigtig god relation er svær at smide en teori ind over”.

5.6. Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

5.6.1. Opgaven og målgruppen

Målgruppen for det pædagogiske arbejde på familieområdet er både barnet og hele familien, hvilket er i overensstemmelse med lovgrundlaget i Serviceloven:

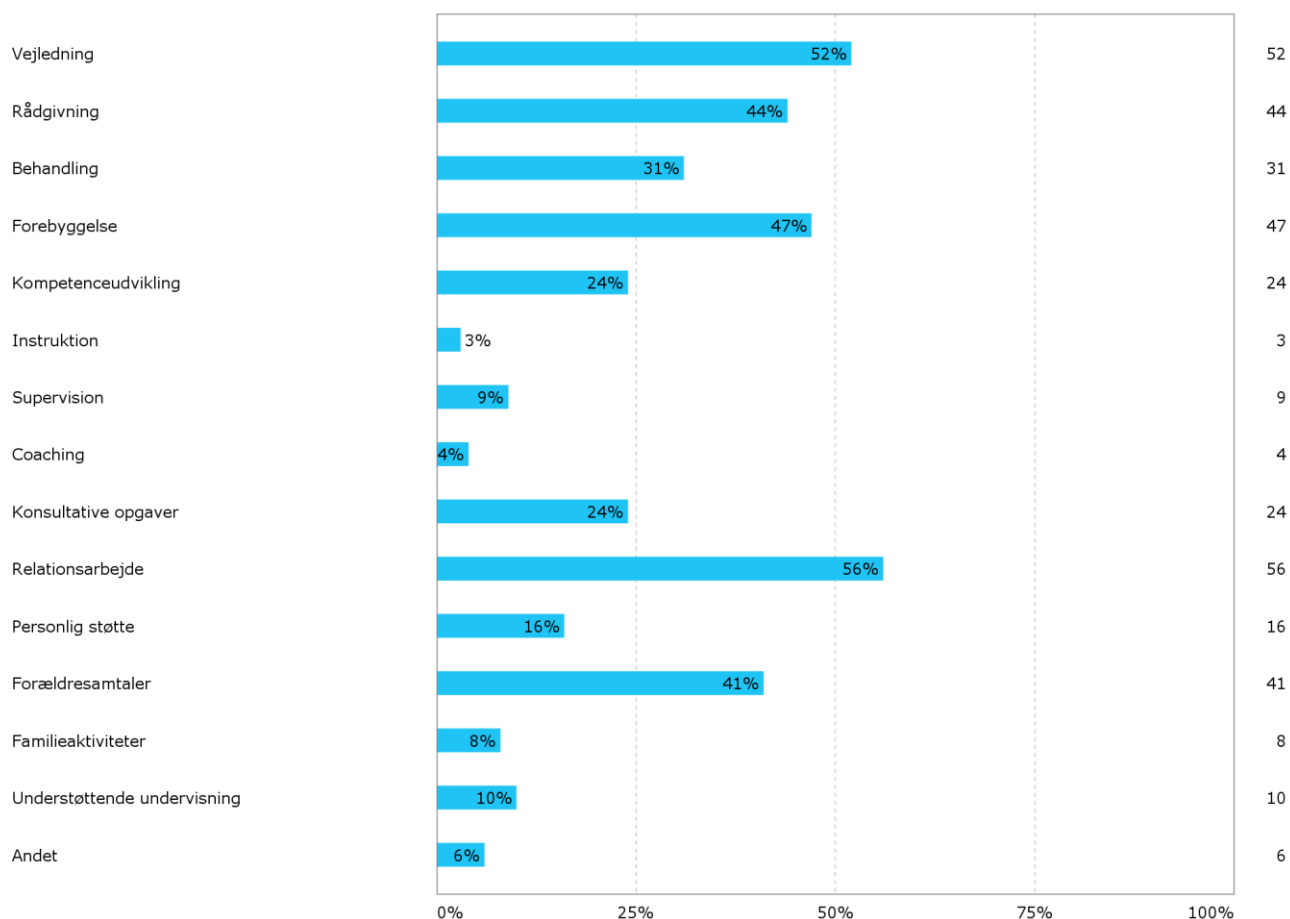
”Det er hele familien, der ydes hjælp til selvhjælp, men med fokus på barnets trivsel. Ikke personrettede indsatser i familiecentret. Det er børnene der er vores udgangspunkt for arbejdet. Så har vi familiehusene ... – det er en døgnforanstaltning hvor hele familien er indskrevet. De laver også hjemme-hos-arbejde, og forældre-undersøgelser” (*Familiekonsulent*)

Det faglige grundlag for dette praksisområde er, at pædagogernes indsats er både forebyggende og behandlende, og ofte med det udgangspunkt, at barnets særlige behov allerede er identificeret af andre fagpersoner forud for pædagogernes intervention:

”Det er først og fremmest § 52. Vi har kun borgere her, der er henvist af en anden myndighed. Forældrene har henvendt sig til socialforvaltningen, eller fordi der er kommet en underretning fra skole eller dagtilbud. Der er et barn her vi er bekymret for. Så laver de en § 50 børnefaglig undersøgelse, som fx viser at barnet og familien har brug for et tilbud fra os” (*Familiebehandler*)

Med dette henvises til en opgaveforståelse tæt knyttet til lovgrundlaget. Og perspektivet i det forebyggende og behandlende arbejde er at iværksætte indsatser tættest muligt på børn og unges hverdagsliv i dagtilbud, skole og fritid, når det gælder dagbehandling. Udgangspunktet for familierarbejdet er at støtte forældre til at varetage basale omsorgs- og opdragelsesopgaver gennem direkte intervention i familiens hverdagsliv med hjemmet som ramme.

Diagram nr 17. (N=100). Hvad er dine primære opgaver? (sæt maks. 4 kryds)



Af diagrammet ses, at pædagogerne angiver relationsarbejde, vejledning, forebyggelse, rådgivning og forældresamtaler som primære opgaver. På dette praksisområde tegner sig konturerne af en faglig profil, der indtræder som en fagprofessionel i sager, hvor barnets særlige behov kun udgør en del af den samlede problemstilling, hvoraf forældreproblematikker er en anden del.

5.6.2. Metoder

Det er karakteristisk for pædagoger på dette praksisområde, at de arbejder med en høj grad af metodebevidsthed, og at deres faglighed i høj grad er knyttet til de metoder de anvender. Der er også pædagoger, der fortæller om et godt kursusbudget, der kan holde dem fagligt opdaterede. Den kvantitative undersøgelse viser, at hovedparten af pædagoger inden for området arbejder med den systemiske tilgang (56 %). Nedenstående udtalelser vidner dog om, at der er flere metoder i spil, og at det afgørende for det konkrete valg af metode(r) er børnenes og familiernes aktuelle situation og behov:

”De fleste af os familiebehandlere har en systemisk efteruddannelse. At kunne kigge på hele familien og dens resurser. To af mine kolleger er uddannet i PMTO (Parental Management Training – Oregon). Når vi sidder på behandlermødet og taler om en dreng med adfærdsvanskeligheder så falder han måske ned i PMTO

behandlerens rygsæk. Så har vi alle fået efteruddannelse i COS (Circle of Security) en tilknytnings-teoretisk tilgang med vægt på den tidlige tilknytnings betydning for barnet. Det er også en metode til at møde familierne på at kigge efter tilknytningsmønstre”(...) ”Systemisk, COS og PMTO er vores fælles metoder”
(Familiebehandler)

”Det handler ikke om at have en enkeltstående metode, der kan bruges til det hele som man tror kan løse det hele. Selv om vi er et narrativt sted, så kigger vi også med andre briller. Vi kan lave terapi, aktiviteter, samtaler – den brede tilgang er vores force. Det bliver mødet med den enkelte, der skal afgøre vores tilgang”
(Familiekonsulent)

Vurderet på baggrund af dette syn på barnet og kompleksiteten i denne specialpædagogiske indsats ses konturerne af en professionsforståelse, hvor det igen er relationer, som står centralt i deres opgavefokus.

Her kan identificeres *tre forståelser af relationsarbejdet*: Dels er der pædagogernes egen relation til barn og forældre, som er det afgørende udgangspunkt, som det ses ovenfor i citaterne. Derudover er arbejdet med familiens indbyrdes relationer, samspil, tilknytning og omsorgsevne et opgavefelt, hvor pædagogerne anvender en høj grad af metodisk bevidsthed for at stimulere motivation for forandring, der kan skabe udvikling for barnet først og fremmest. Derudover ses der også eksempler på, at pædagoger iagttager og støtter barnets interaktion med andre på barnets hverdagsarenaer, som en del af den samlede opgave med barn og familie.

Arbejdet med disse relationer er komplekst, og det er ikke altid opgaver, som pædagoger umiddelbart kan løse, fordi de fordrer erfaring og specifik viden - uden at det dog betyder, at der skal arbejdes med en bestemt metode:

”Det kræver erfaringer. Det vil være svært for en nyuddannet at komme her og glide ind i familiearbejdet. Jeg bruger tit min viden som pædagog på almenområdet i samtalerne med familierne. At jeg er pædagog er min kernekompetence. Viden om børns udvikling, men også at have arbejdet med børn i praksis. Derudover er det relationen, at man føler sig set og hørt. At man har bred erfaring i børnearbejdet. Relationen er det vigtigste i vore arbejder. Er der gensidighed, ellers er der ikke et godt samarbejde” (Familiekonsulent)

”Men her på vores arbejdsplads er det det pædagogiske, når vi laver aktiviteter for forældre og børn. Det får så en terapeutisk udvikling. Der er både et læringsperspektiv og et kompetenceudviklingsperspektiv. Hvad skal barnet lære af de voksne? Her er der så mange retninger med leg, kreativitet og aktiviteter. Det afhænger meget af hvem vi er og hvad jeg inspireres til at folde ud. Hvis det er en § 52er så arbejder vi med det vi har fået at vide, der skal fokus på i forhold til udredningen. Det er vigtigt at vi har flere værktøjer i redskabskassen og ikke bare et koncept. Vi skal have systemet i spil” (Familiekonsulent)

Når pædagoger på dette område selv skal definere karakteren af deres indsats og dermed deres professionsforståelse, relateres denne refleksion til både terapeutiske og læringsmæssige perspektiver i et bredere perspektiv. Det dækker over et spektrum fra pædagogiske indsatser til socialt arbejde, eksempelvis at forældre skal lære at være forældre. Professionsforståelsen synes knyttet til viden som primær faglig forudsætning og dernæst erhvervede erfaringer som fagligt fundament. Desuden synes det at fremgå af pædagogernes udtalelser, at professionsopgaven skal forstås i familieområdet som kontekst.

5.7. Pointer om profiler for specialpædagogisk faglighed

Pointer om generel faglighed

Der er tre markante sammenfald i den specialpædagogiske tilgang til børn og unge med særlige behov på tværs af de fire praksisområder:

- *Det ene sammenfald* er, at profilerne for dagtilbud, skole/SFO og fritid/klub argumenterer ud fra en *villen* til at indfri bestemte værdier i samspillet, som går forud for en *viden* om barnets særlige behov, som indsatser skal kompensere for og bringe henimod en defineret normaltilstand.
Det andet sammenfald er, at for alle pædagoger synes relationsarbejdet med barnet at gå forud for, hvilken pædagogik, undervisning eller behandling, der evt. også sættes ind med. Men der synes dog også at optræde forskelle i synet på relationsarbejdet.

Det tredje sammenfald er, at videreuddannelse tilsyneladende er mere udbredt for pædagoger med specialpædagogiske opgaver, end det ses hos pædagoger generelt.

Pointer om specifikke fagligheder

- På *dagtilbudsområdet* er relationen grundlaget for et udviklende samspil, hvor barnet anskues som en aktør, som er i stand til at udtrykke sig om egne behov og interesser. Opgaveforståelsen synes at orientere sig mod at kunne være til stede i dette arbejde med det enkelte barn og med børnegruppen og med pædagogen selv som centrum for et udviklende samspil. Den specialpædagogiske profil er karakteriseret ved et *kritisk perspektiv* på specialpædagogisk virksomhed i pædagogernes markante *villen* til ikke at særliggøre børn med særlige behov unødigt. Man kan dog også se spor af *kompensatorisk* specialpædagogisk tænkning på området.
- På *skoleområdet* er et gennemgående træk i synet på barnet (eleven) og relationen, at den ses som forudsætning for, at barnet kan blive modtagelig for at lade sig undervise eller vejlede til at kunne løse opgaven. Den specialpædagogiske faglighed indgår på skoleområdet i et praksisområde, hvor lovgivning, forvaltning og lærerne som en anden profession samlet set er dagsordensættende for mål, opgaveforståelse og andre væsentlige betingelser for arbejdet. Af den grund er pædagogernes profil i skolesammenhæng præget af ikke at være den primære, dagsordensættende profession i arbejdet.

I SFO-regi ser det lidt anderledes ud, idet relationen ses som udgangspunkt for at fremme barnets livsduelighed, ligesom der her også vises *villen* og *kunnen* til at skabe fællesskaber mellem børnene. På tværs af de to hverdagsarenaer er det gennemgående for denne pædagogiske profil, at det *kompensatoriske* specialpædagogiske perspektiv står stærkt. Det er barnets særlige behov, som er i fokus og dets personlige og sociale udvikling, som skal støttes, trænes og udvikles med pædagogen selv som central figur.

- Pædagoger med specialpædagogiske opgaver på *fritids- og klubområdet* udtrykker en meget stærk relations- og fællesskabsorientering i deres opgavevaretagelse. I sammenligning med dagtilbudsområdet (0-6 år) arbejder disse pædagoger med børn og unge, som er ældre og derfor er jævnalder-relationer og selvstændig netværksdannelse af stor interesse for denne målgruppe. Synet på børn og unge som aktører ligger til grund for pædagogernes opgaveforståelse, og pædagogerne anser kun delvist sig selv som centrum for relationsarbejdet. Den specialpædagogiske faglighed retter sig mod børns og unges deltagelse i kontekster med andre børn og unge og er på den måde repræsentant for en specialpædagogisk virksomhed, som dels henter inspiration i det *kritiske perspektiv* og dels i *dilemma-perspektivet*. Den markante *villen* i dette praksisområde er en solidaritet med de børn og unge, som møder stigmatiserende eksklusion på hverdagslivets arenaer. Pædagogernes *kunnen* ser ud til at være specialiseret i at kunne skabe deltagelsesmuligheder ved både at yde støtte til den unge og til de kontekster, som den unge viser interesse for at deltage i.

- På *det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)* er den pædagogiske profil karakteriseret ved et sprog og en bevidsthed om *viden og kunnen*, som er bemærkelsesværdig ved at pædagogerne anvender fagsprog, præsenterer metodiske beredskaber og tydelige refleksioner i forhold hertil. Pædagogernes *villen* træder ikke så tydeligt frem i fortællinger om deres specialpædagogiske arbejde. Andre elementer i profilen er fokus på relationen, dels pædagogernes egen til barnet og forældrene, og dels barnets relationer til forældre og andre jævnaldrende- og voksenrelationer i barnets liv. Målet med relationsarbejdet er forebyggende, og dermed er relationen ikke et mål i sig selv, idet forebyggelsesstrategien har den implicite målsætning at undgå, at en mere indgribende foranstaltning bliver nødvendig. Denne profil synes at trække på alle tre specialpædagogiske perspektiver, idet der både arbejdes *kompensatorisk* med barn (og forældre), der arbejdes *relationelt*, og der arbejdes med at identificere, hvor der opstår *dilemmaer* omkring barnets deltagelse i forskellige sociale arenaer.

I kapitel 8 reflekteres fællestræk ved de fire profiler i lyset af en professionsforståelse med den hensigt at synliggøre og diskutere de professionsfaglige styrker og udfordringer som pædagogerne har i et felt, hvor også andre professioner gør deres faglighed gældende i forhold til børn og unge med særlige behov. Derudover reflekteres og diskuteres det, hvilke mulige betydninger disse professionsfaglige styrker og udfordringer kan have i relation til at professionalisere indsatser i forhold til børn og unge med særlige behov.

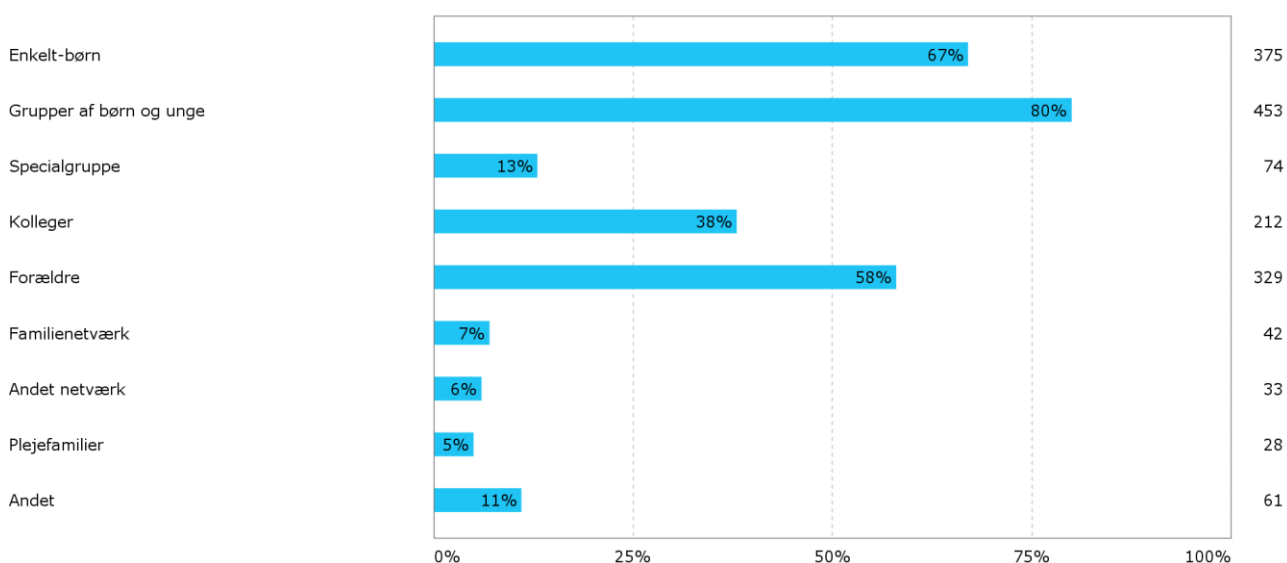
KAPITEL 6: Samarbejde med kolleger og andre fagprofessionelle

I dette kapitel gives en beskrivelse og analyse af pædagogernes samarbejde med kolleger og andre fagprofessionelle som betydningsfulde målgrupper i det specialpædagogiske arbejde. De udgør væsentlige målgrupper ud over det direkte relationsarbejde med børn og unge med særlige behov. Hertil kommer samarbejdet med forældre, hvilket betyder, at de specialpædagogiske opgaver omfatter og inddrager forskellige voksen-målgrupper, hvilket indebærer nogle voksen-pædagogiske kompetencer, fordi pædagogerne fx optræder i vejledningsroller med konsultative opgaver. I dette kapitel gives en oversigt over pædagogernes professionelle samarbejdspartnere, hvorefter samarbejdets forskellige former og indhold analyseres og karakteriseres på de fire praksisområder. Pædagogernes samarbejde med forældre belyses særskilt i kapitel 7.

6.1. Kolleger og forældre som målgruppe

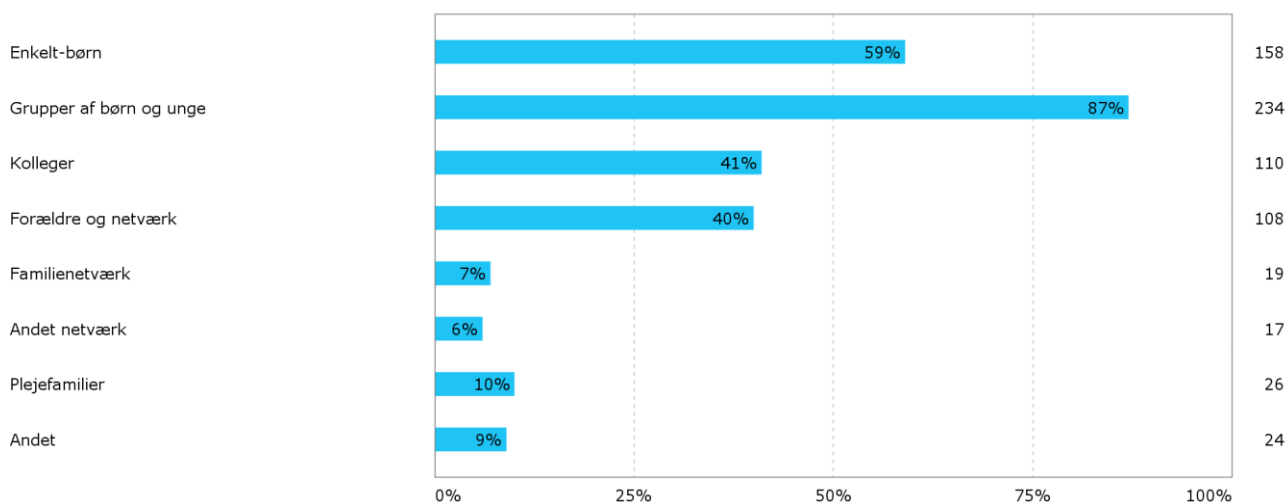
I de følgende tre diagrammer bringes oversigter over omfanget af samarbejdet med kolleger og forældre inden for de fire praksisområder: dagtilbud, skole, fritid/klub samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet). I spørgeskemaet til pædagogerne er der spurgt til: Hvem retter dit arbejde sig i mod? (sæt gerne flere kryds):

Diagram nr 18. (N = 566). Dagtilbud



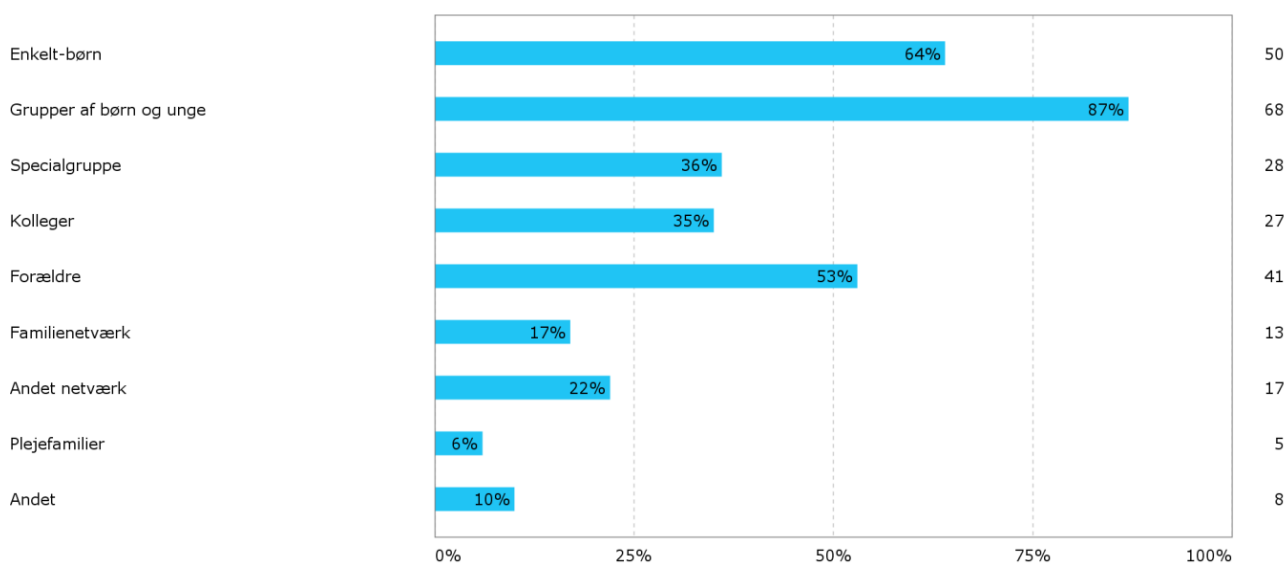
Som det fremgår svarer godt 1/3 af pædagogerne at arbejdet retter sig mod kolleger og godt halvdelen at det retter sig mod forældre. Til sammenligning kan nævnes - med reference til diagram, der ikke bringes her - at for pædagoger, der ud over opgaver i dagtilbud også varetager specialpædagogiske opgaver i skolen, angiver 60% kolleger som målgruppe.

Diagram nr 18. (N = 270). Skole/SFO



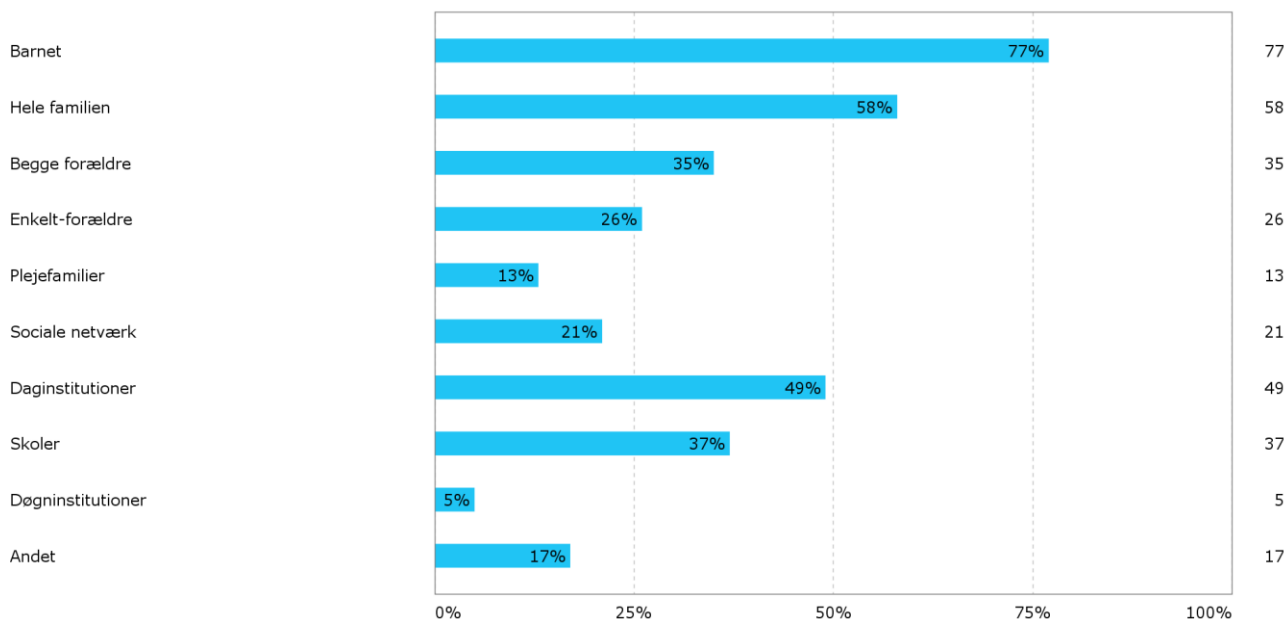
Her ses at 41 % af pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver i den almene undervisning, angiver kolleger som målgruppe og 40 % forældre som målgruppe. Til sammenligning kan nævnes – med reference til diagram, der ikke bringes her - at for pædagoger i specialklasser og specialskoler er andelen den samme for de to målkategorier.

Diagram nr 19. (N=78). Fritid- og klub



Når det gælder pædagoger i fritids- og klubtilbud ses at det kollegiale samarbejde fylder lidt mindre i sammenligning med dagtilbud og skole, mens forældre-samarbejdet er på samme niveau. Desuden skal det bemærkes at arbejdet med familienetværk og andet netværk fylder en del mere end på dagtilbuds- og skoleområdet.

Diagram nr 20. (N=100). Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

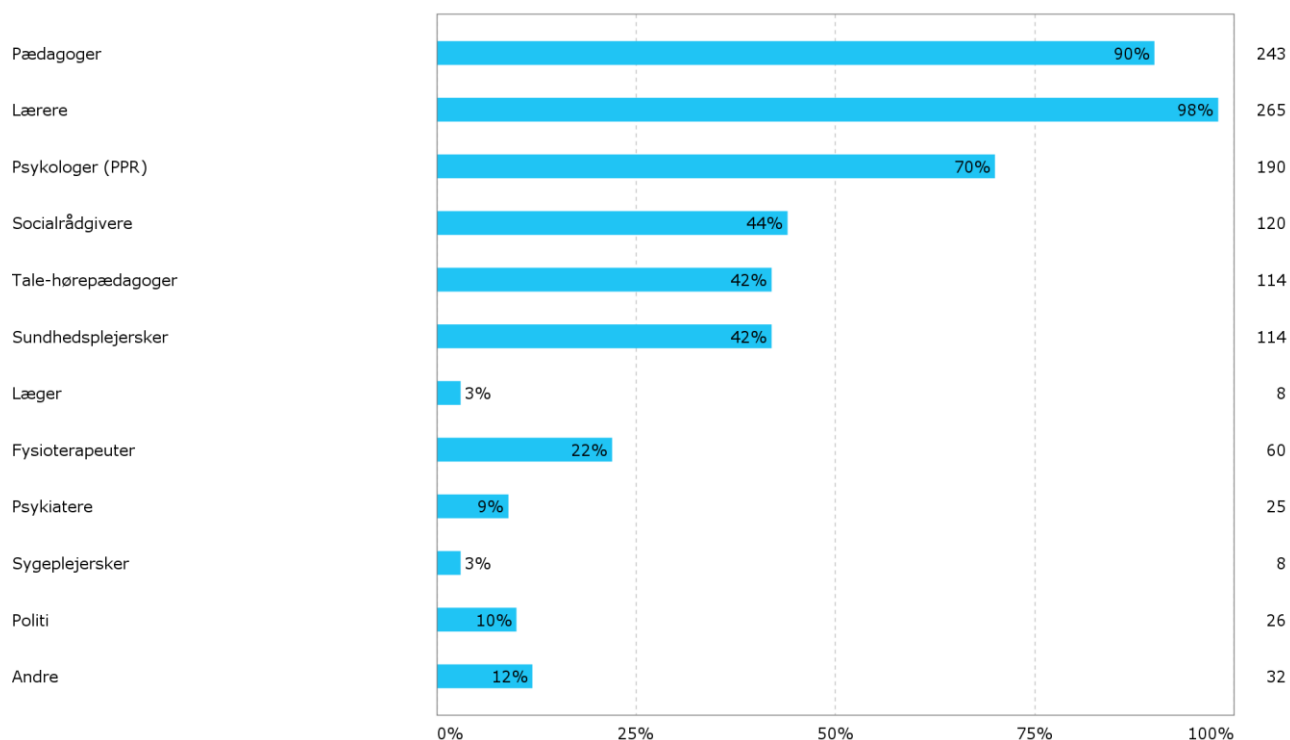


Pædagoger, der udfører forebyggende og dagbehandlende opgaver, angiver for 77% vedkommende barnet som målgruppe, hvilket skal ses i sammenhæng med at der sideløbende arbejdes med hele familien, begge forældre og enkelt-forældre. Det skal bemærkes at halvdelen angiver daginstitutioner og godt 1/3 skolen som målgruppe, hvilket betyder at "familiepædagoger" dels varetager opgaver i flere forvaltnings-regier og dels hyppigt deltager i det tværprofessionelle samarbejde med pædagoger og lærere i dagtilbud og skoler.

Diagrammerne nr 18 - 20 viser således, at andre pædagoger (kolleger) opfattes som en betydningsfuld målgruppe for varetagelse af specialpædagogiske opgaver. Dette monofaglige samarbejde udgør endvidere grundlaget for samarbejdet med andre fagprofessionelle. I næste diagram vises en oversigt over, hvilke andre fagprofessionelle, der er de hyppigste samarbejdspartnere

6.2. Pædagogernes samarbejdspartnere

Diagram nr 21. (N=270). Skole og SFO. Hvilke andre fagprofessionelle arbejder du sammen med? (Sæt gerne flere kryds)



Ovenstående diagram er et eksempel på pædagogernes samarbejdsflader på *skoleområdet*. Hyppigst forekommende samarbejdspartnere er andre pædagoger, lærere, psykologer, socialrådgivere, tale-høre-pædagoger samt sundhedsplejersker. Det er karakteristisk at samarbejdet omfatter en blanding af monofaglige former, fx mellem pædagogerne indbyrdes og flerfaglige former med andre fagprofessionelle som lærere, psykologer, socialrådgivere og sundhedsplejersker. Nogle samarbejdspartnere er interne fagpersoner (fx lærerne) mens andre kan være eksterne og ansat i andre forvaltninger (fx socialrådgivere og sundhedsplejersker). Så samarbejdet kan ud over at være flerfagligt også være tværsektorielt.

For de øvrige praksisområder fordeler samarbejdsrelationerne sig således:

Pædagoger på *dagtilbudsområdet* samarbejder oftest med andre pædagoger (94%), tale/høre-fagpersoner (87%), psykologer (86%) og socialrådgivere (57%).

Pædagoger på *fritids- og klubområdet* samarbejder oftest med lærere (94%), dernæst pædagoger (91%), psykologer (65%) og socialrådgivere (64%). Endvidere angiver 44 % politi som samarbejdspartner.

Lidt anderledes ser det ud på *familieområdet*, hvor pædagogerne oftest har pædagoger (92%), socialrådgivere (89%), psykologer (87%), lærere (64%) og sundhedsplejersker (61%) som de hyppigste samarbejdspartnere.

Et gennemgående træk er, at de hyppigst nævnte samarbejdspartner er *andre pædagoger*. Derudover ser andre fagpersoner ud til at være næsten lige så hyppigt forekommende samarbejdspartnere som pædagoger. Undersøgelsen giver dog ikke grundlag for at sige noget om omfanget eller betydningen af dette samarbejde i forhold til kvaliteten af den specialpædagogiske indsats.

6.3. Samarbejdets former og indhold

I dette afsnit belyses pædagogernes samarbejde med udgangspunkt i det kvalitative data-materiale for at give en nærmere karakteristik af samarbejdets former og indhold. Her skelnes mellem samarbejdsrelationer, der dels kendetegner pædagog – pædagog samarbejdet som *det monofaglige samarbejde* og dels, hvad der kendetegner samarbejdet mellem pædagog – andre fagprofessionelle som *det tværfaglige samarbejde*. Her defineres samarbejdets forskellige former ved begreberne monofaglighed, flerfaglighed, tværfaglighed og tværprofessionelt samarbejde (Højholdt 2013).

6.3.1. Monofaglighed

Når pædagoger samarbejder med andre pædagoger fx i teams er der tale om et monofagligt samarbejde, der finder sted inden for samme organisation mellem kolleger, der har uddannelse og praksisområde til fælles. Opgaven er organiseret og underlagt en offentlig forvaltning, hvilket gør pædagoger til repræsentanter for en profession. Karakteristisk for en profession er, at den varetager en samfundsmæssig opgave på baggrund af viden, færdigheder og værdier, som professionen er formelt uddannet til. Professioner i den offentlige sektor arbejder derudover med et etisk formål og en social forpligtelse, som betyder, at det overordnede formål med den professionelle virksomhed er "den andens bedste" og er således ikke et arbejde, som den professionelle udfører for egen vindings skyld (Hjort 2005).

Monofagligheden repræsenterer i denne betydning professions-praktikernes fælles grundlag af viden, færdigheder og værdier, der også omtales med begreberne *viden, kunnen og villen* (Hjort 2005). Her spiller faglige traditioner en stor rolle, idet de enkelte professioner over tid opbygger fælles forståelser af opgaver og målgrupper, som der er udviklet fagspecifikke begreber og metoder i forhold til. Ikke mindst er kombinationen af praksiserfaringer og teoretiske tilgange med til at definere professionens selvforståelse. Når pædagoger fx deler viden med andre pædagoger sker det ofte med udgangspunkt i de forskellige funktioner pædagogerne varetager, hvor den specialpædagogiske opgave ofte er tilknyttet funktioner som inklusionspædagog, resursepædagog, AKT-pædagog eller pædagogisk vejleder. Her genereres samarbejdet på baggrund af forskelle i videns- og erfaringsformer mellem kolleger i samme organisation, fordi de varetager forskellige funktioner.

6.3.2. Flerfaglighed, tværfaglighed og tværprofessionelt samarbejde

Udviklingen af det tværfaglige samarbejde kan ses som svar på at børn og unge med særlige behov - lige som alle børn i øvrigt - lever deres hverdagsliv på tværs af kommunale sektorer og institutionelle arenaer. Og pædagogerne på fritids/klub-området fremhæver ofte, at de opnår et særligt kendskab til barnets liv uden for skolen, lige som pædagoger på dagtilbudsområdet fremhæver deres særlige viden om barnets opvækstvilkår i familien. For begge praksisområders vedkommende fremhæver pædagogerne deres indsigt i barnets trivsel og dets udfordringer og dilemmaer i det almindelige børneliv med andre børn. I dette perspektiv nødvendiggøres et tæt samarbejde på tværs af professioner for at sikre et helhedsperspektiv og koordinere de forskellige specialpædagogiske tiltag, hvilket ikke mindst er påkrævet i de institutionelle overgange, som er en del af alle børns opvækst i det moderne samfund (Højholt 2011).

I interview-materialet fortæller pædagogerne om betydningen af det tværfaglige samarbejde og nævner en række eksempler på, hvordan det praktiseres og organiseres. Interviewene afspejler, at der er tale om mange forskellige former for samarbejde og mange forskellige grader af samspil og interaktion mellem de deltagende fagpersoner, hvilket gør det nødvendigt at skelne mellem forskellige former for samarbejde (Højholdt 2013)

Flerfagligt samarbejde udtrykker et samarbejde, hvor deltagerne mødes om at udveksle informationer omkring en børne- eller familiesag, og hvor samarbejdet har karakter af gensidig informationsudveksling (parallelfagligt samarbejde). Her bidrager den enkelte deltager med sin viden ud fra sin egen faglige

baggrund og konkrete praksiserfaringer, således at sagens tovholder bliver i stand til at koordinere de enkelte fagligheders indsatser. Her er der ikke nødvendigvis fokus på helheden i sagen eller opgaven.

Tværfagligt samarbejde forekommer når samarbejdet er mere integreret, hvor deltagerne identificerer sig med en fælles opgave og handler ud fra en fælles målsætning. Her udvikles fælles forståelser af opgaven, således at den enkelte fagperson ser sin eget faglige bidrag i et samspil med andre fagligheder. Herved skabes ny viden og nye måder at arbejde på, fordi tværfagligt samarbejde har et fagligt udviklingsperspektiv. Denne form for samarbejde er formaliseret med fælles procedurer for samarbejdsprocessen.

Tværfagligt samarbejde indebærer en samarbejdsform, der overskrider monofagligheden og det enkelte fags teoretiske og praktiske domæneområder, fordi der er fokus på mere end fagligheden. Her øges graden af gensidighed og samspil i samarbejdsprocessen, fordi den enkelte deltager her repræsenterer en profession med sin særlige professionsidentitet med tilhørende teoritraditioner og metodiske tilgange. Ideelt set vil der udvikles en ny og mere samarbejdsorienteret professionsidentitet for de deltagende fagpersoner, idet professionerne tilskyndes til at identificere sig med selve kerneopgaven i en fælles sag.

Det kan være et barns trivsel, inklusion af udsatte børn, deltagelse i undervisning eller inddragelse af forældre. Det tværfaglige samarbejde rummer derfor innovative aspekter i forhold til parternes respektive professionsperspektiv – et perspektiv, der er fremadrettet og orienteret mod at bringe ny viden og nye handlemuligheder i spil i forhold til en fælles sag eller opgave.

I det følgende anvendes begrebet *tværfagligt samarbejde som den generelle betegnelse* for alle former for pædagogernes samarbejde med andre fagprofessionelle, fordi det er det mest udbredte begreb blandt pædagogerne selv på det specialpædagogiske område.

6.4. Mono- og tværfagligt samarbejde - en specialpædagogisk kerneopgave

I undersøgelsens kvalitative interviews er det et gennemgående tema i pædagogernes fortællinger, at der i løbet af en kort årrække er sket en stadig større spredning i børnenes personlige forudsætninger, deres forskellige problematikker og særlige behov. Og at denne sociale og personlige diversitet skal imødekommes og håndteres inden for den samme organisatoriske enhed – fx i form af grupper af børn med blandede diagnoser:

”Vi oplever at kommunen tager anbragte børn hjem fra institutioner for at spare. Og derfor bliver målgruppen mere og mere broget. I vores A-klasse er der en infantil autist, som også har ADHD, så er der en med tilknytningsforstyrrelser, så er der en der har matematik-angst og generel angst, og så er der en der er dårligt begavet. Så find lige en pædagogik, der matcher her. Vi prøver jo at ramme det ind og bruger piktogrammer og belønningssystemer, men det er meget forskellige behov der skal imødekommes. Så det bliver en stor opgave en gang i mellem.” (*pædagog i heldagsskole*)

Denne udvikling er ikke mindst drevet frem af nationale og kommunale inklusions-strategier, der bl.a. implementeres ved at elever tilbageføres fra specialtilbud, special-klasser og - skoler og til almene tilbud og den almene undervisning. Herved øges problemkompleksiteten generelt på almen-områderne, idet lærere og pædagoger i almene dagtilbud og klasser skal balancere hensynet til det enkelte barns særlige behov og interesser til alle børns behov og interesser. Dette inklusions-perspektiv sætter læreres og pædagogers kompetencer under øget pres, hvilket har medført intensiverede bestræbelser på at integrere en specialpædagogisk praksis i den almene pædagogiske praksis. Dette skaber et øget behov for at have adgang til forskellige former for viden og kompetencer, som dels skal udvikles internt gennem en løbende vidensdeling mellem kolleger, dels gennem samarbejdsrelationer med andre fagprofessionelle (Hedegaard-Sørensen & Hansen 2016).

I alle interviews med pædagogerne har det mono- og tværfaglige samarbejde været et centralt tema, som især de tværgående fokusgruppeinterviews har bidraget til at belyse. Hermed har undersøgelsen skabt indsigt i nogle generelle tendenser i samarbejdsfladerne på det almene og det specialpædagogiske område:

- Når relativt mange pædagoger i undersøgelsen angiver, at de samarbejder med mange fagpersoner kan det ses som et udtryk for, at samarbejdet med andre pædagoger som fx interne kolleger og andre fagprofessionelle som fx eksterne resursepersoner *er* selve den specialpædagogiske opgave, som udføres i form af kollegial videndeling, konsultative opgaver samt vejledningsfunktioner.
- Det er en generel tendens i det almene pædagogiske arbejde at pædagogen skal navigere i utallige og ofte komplekse samarbejdsrelationer med forskellige aktører som fx kolleger, ledere, børn, forældre og fagkonsulenter. Og at dette monofaglige samarbejde i stigende grad finder sted inden for rammerne af formaliserede kollegiale teams.
- For pædagoger, der arbejder i det specialpædagogiske område kræver opgaverne, at der etableres samarbejdsrelationer med tilgrænsende professionsområder som fx det sociale, det sundhedsfaglige og det psykiatriske område. Hermed mangedobles antallet af potentielle samarbejdsrelationer samtidig med at opgave-kompleksiteten øges, således at samarbejdet med kolleger og andre fagprofessionelle kan siges at udgøre et konstituerende element i varetagelsen af specialpædagogiske opgaver.
- Det mono- og tværfaglige samarbejde kan forstås dels som en grundlæggende betingelse for løsning af specialpædagogiske opgaver og dels som en kerneopgave på linje med det direkte relationsarbejde med børn og unge.

6.5. Pædagogernes deltagelse i mono- og tværfagligt samarbejde

I det følgende præsenteres analyserne af pædagogernes deltagelse i det mono- og tværfaglige samarbejde. Afsnittet er struktureret efter undersøgelsens fire praksisområder, hvor der gives eksempler på forskellige typer af samarbejdsrelationer. I fremstillingen er valgt tre betydningsfulde tematikker: den kollegiale videndeling mellem almen- og specialområdet, pædagogernes samarbejdsformer i rollen som resurseperson samt deltagelse i det tværfaglige samarbejde med andre fagprofessionelle.

6.5.1. Videndeling mellem almen- og specialområde

Den kollegiale videndeling kan være mere eller mindre formaliseret, hvilket gælder for alle praksisområder, lige som de organisatoriske rammer omkring selve processen er yderst mangfoldige. Generelt ses det, at videndeling er en professionel praksis, der blandt pædagoger opleves som en nødvendig del af det specialpædagogiske arbejde. På dagtilbudsområdet er videndeling typisk organiseret som et samarbejde mellem pædagoger med forskellige funktioner, mens det på skole/SFO-området antager form af et tværfagligt samarbejde – ofte med karakter af tværprofessionelt samarbejde mellem pædagoger og lærere, hvor der udvikles ny viden og nye samarbejdsformer under meget formaliserede former.

Dagtilbudsområdet

På dagtilbudsområdet er videndelingen typisk organiseret som en mono-faglig udveksling af viden og erfaringer mellem pædagoger i almengrupper og specialgrupper, idet pædagoger med opgaver ved specialgrupperne ser det som en særlig opgave at formidle viden om børnene i specialgrupperne til almenpædagogerne. Derimod omtales kun i sjældnere tilfælde, at der er behov for at tilføre specialområdet almenpædagogisk viden.

I en daginstitution med en specialgruppe foregår videndeling på en formaliseret måde mellem specialgruppepædagoger og almenpædagoger. Det foregår ved at specialgruppen og almengruppen på skift formulerer hvad de gerne vil have den anden gruppes syn på. Så taler pædagogerne sammen om opgaven på et stuemøde, og på et efterfølgende personalemøde rammesættes videndeling og faglig sparring. Om indholdet fortæller pædagogerne fra specialgruppen:

”Det kunne være forældresamarbejde med to-sprogede børn, hvor de havde problemer med at forklare forældrene, hvordan det er at gå i en dansk vuggestue. Så får de vores syn på det og vores ideer - ikke at vi kommer at siger, at det er det her i skal gøre, men vi kaster nogle bolde op i luften og så kan de gribe dem. Og noget af det griber de og andet tænker de, nej det var nu ikke lige det vi har tænkt os. Og til noget andet siger de: ”det er bare rigtig godt, det er det vi skal prøve”. Ja, det fungerer og jeg synes at det er rigtig godt.” (*pædagog i specialgruppe*)

Pædagogerne nævner endvidere *”at i et hus som vores kan man nemt blive meget stueorienteret, meget handicaporienteret eller meget normalorienteret”* hvilket understreger at samarbejdet omfatter den pædagogiske udvikling i hele institutionen. I denne proces har pædagogerne opnået en større bevidsthed om deres særlige viden, så de nu tilbyder videndeling og sparring til andre institutioner i kommunen – som en slags kompetencecenter.

I andre dagtilbud arbejdes med videndeling som en langsigtet strategi, der *”skal gøre den enkelte stue i stand til at hjælpe sig selv”*, idet stuen selv lægger en plan for systematisk videndeling ved at rammesætte videndevslings-møder med inklusionsvejledere og inklusionspædagoger.

Det er interessant at pædagoger tilknyttet specialgrupper og specialinstitutioner generelt udtrykker stor forståelse for, at de organisatoriske og pædagogiske vilkår er meget forskellige for pædagoger på almene stuer og pædagoger i specialgrupper. Det er betingelser, der ofte nævnes som barrierer for videndeling, idet relationsarbejdet og de individuelle behov i højere grad kan tilgodeses i specialgrupperne:

”Det område jeg kommer fra, der har almenbørnene i virkeligheden også svært ved at kunne yde noget ekstra, fordi mange af dem er rimeligt belastede også. Jeg synes, det er svært at bede dem om at rumme nogle af de børn som er hos os, og samtidig bede mine kolleger om at skulle rumme dem også. De skal jo rumme at almengruppen måske har ligeså mange børn, der har særlige behov, som der er i specialgruppen.” (*Pædagog i specialgruppe i almeninstitution*)

Desuden nævnes at det betyder, at metoder og tilgange ikke bare kan overføres fra specialområdet til almenområdet, idet de sociale kontekster er væsensforskellige.

Specialpædagogerne oplever ofte at *”gråzone-børnene”* fra almenstuerne søger ind på specialstuerne, hvor de oplever bedre betingelser for udfoldelse og koncentration. I sådanne situationer beretter pædagogerne om, at der deles viden om konkrete børns trivsel og læring. Og flere specialpædagoger nævner at udfordringerne er langt større på almenstuerne som følge af mange *”gråzone-børn”*, fordi normeringerne i specialgrupperne er tilpasset den pædagogiske opgave. Men når børn bevæger sig på tværs af faste grupper og stuer skabes betingelser for at iagttage børnene i forskellige sociale situationer, hvilket giver mulighed for at dele viden med hinanden. I hvilket omfang, der faktisk deles viden er der forskellige udsagn, som antyder, at mulighederne langt fra udnyttes.

Skole/SFO-området

På skoleområdet foregår den mest betydningsfulde videndeling ikke kun som et monofagligt samarbejde mellem pædagogerne indbyrdes, men især som et samarbejde mellem to professioner: pædagoger og lærere. Her er tale om et tværfagligt samarbejde, der undertiden kan være formaliseret i en sådan grad at

det kan betegnes som et tværprofessionelt samarbejde, fordi der er tale om et praksisfællesskab, der er formaliseret til varetagelse af en fælles undervisningsopgave. Den fælles opgave er at udvikle de bedste betingelser for elevernes trivsel, læring og udvikling, hvilket ikke længere er en opgave, der alene kan løses af lærer-professionen. Her er udsagn om, at jo mere udsatte lærere og pædagoger oplever at børnene er, desto større opleves behovet for tværfaglighed.

Pædagoger med specialpædagogiske opgaver optræder oftest i roller som AKT-pædagoger, inklusionsvejledere og inklusionspædagoger, der deltager i den almene undervisning - dels i forhold til børn med særlige behov for støtte (op til 9 timer) og dels i forhold til hele klassen og det sociale miljø.

Der er også et tæt samarbejde mellem pædagoger i specialskoler/specialklasser og lærerne i de almene klasser, som er modtagere af elever fra specialområdet, når de overføres. Her udtrykker pædagogerne generelt stor forståelse for, at lærerne i almene klasser er underlagt en række strukturelle betingelser, der giver dem store udfordringer i arbejdet med inklusion:

"Det er jo ikke altid læreren kan gøre det der skal til. Børn kan godt have svært ved at være i fællesskabet, det er meget mig, mig og mig, synes jeg at jeg hører. Man glemmer at man skal lære børn at være sociale, det er det jeg hører. Der er alt for dårlig normering til at eleverne kan koncentrere sig om det at være et menneske, at være social, at være en del af fællesskabet, at tage hensyn til hinanden. Når man taler om at få specialpædagogisk viden ud i klasserne, så ville noget af det jeg laver være spildt, for de her børn savner strukturen og roen, og lærerne har ikke tid til at se det enkelte barn først eller sørge for at børnene kan tage imod læring. Mange lærere mangler simpelthen pædagogik. De mangler pædagogiske redskaber til klasseledelse og hvis børnene ikke makker ret, hvad gør man så?" (pædagog i specialskole)

Selv om betingelserne for arbejdet med udsatte børn er forskellige på almen- og specialområderne oplever pædagogerne, at der er et stort og udækket behov for deres viden og kompetencer i skolen generelt. Her nævnes oftest at pædagogerne har viden om det enkelte barn, dets sociale relationer og ser dets muligheder for deltagelse i undervisning og øvrige aktiviteter. Det er arbejdet med hele klassen, børnenes trivsel og fællesskaber der i pædagogernes egen forståelse udgør deres kernekompetencer. For at disse kompetencer kan komme alle børn til gode i skolen er det ikke kun et spørgsmål om simpel videndeling mellem specialpædagoger og lærere. Det er en mere omfattende opgave pædagogerne ser for sig:

"Det handler om, at her har vi skolen, og her skal alle børn ind, og nu også pædagogerne. Men det foregår jo på folkeskolens præmisser. Den har overhovedet ikke ændret sig, det er den samme kultur som altid. Når der sidder 24 børn, og pædagogerne får at vide at du kan springe rundt og danse lidt eller tage dig af børnene mellem kl. 12-14, fordi vi har indført det der bevægelsesbånd. Så mener man jo ikke det der med inklusion rigtig alvorligt. Hvis man vil inkludere, så skal klasserne vel ikke være på 24 elever. Så skal der vel ikke kun være én lærer og to lærere bare en gang i mellem? Så må vi ind og sige, at det handler om helt andre pædagogiske værdier i skolen" (specialpædagogisk vejleder)

Her italesættes nogle forskelle mellem skolens kultur og den pædagogiske kultur, som pædagogerne selv identificerer sig med.

Fritids- og klubområdet

På fritids- og klub-området er samarbejdet mellem pædagoger og lærere betinget af, at børns liv og læring finder sted i to forskellige sociale kontekster i løbet af dagen, hvilket giver mulighed for et tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde om børnenes trivsel, udvikling og læring. Børnenes dag er opdelt i en skoledel og en fritids-del, hvor pædagogerne generelt fremhæver, at fritids-delen er organiseret som et læringsrum, der er kvalitativt forskelligt fra det skoleorganiserede læringsrum. Flere pædagoger nævner, at i børnenes fritid handler læring om, at børnene skal lære at være livsduelige og afprøve sig selv i mange

forskellige aktiviteter, roller og situationer. Det gælder om at udvikle sociale kompetencer og lære at færdes i forskellige typer af fællesskaber. Forskellen betones ofte ved at skolelivet anses for at være pligtstyret, mens fritidsdelen er styret af børnenes lyst og individuelle behov og interesser, der skal imødekommes af forskellige tilbud. At lære at vælge, hvad der giver mening fremhæves som et vigtigt sigte i fritids-pædagogikken.

Når børn færdes i forskellige sociale kontekster giver det anledning til at iagttage børnene i meget forskellige sociale situationer:

”Det kan være svært for os lærere at se forskellen. Men jeg har været nede i klubben og har mødt nogle elever og de ændrede faktisk personlighed. Vi har mange børn, der ikke bryder sig om at gå i skole, og når vi spørger en af dem om, hvorfor han opfører sig sådan, så siger han ”det er fordi du er lærer og det er skole”. Når man så kommer ned i klubben så siger han ”hej med dig, kom og få et kram”. Det er helt vildt. I klubben er vi lige pludselig et menneske og ikke længere en lærer. Og han kan sætte ord på det. Han siger ” jeg ville ikke være sådan over for dig, hvis jeg mødte dig nede på gaden, fordi så er du jo Louise, så er du ikke lærer”(lærer i kompetencecenter)

Lærere og pædagoger i dette kompetencecenter deler viden om børnene i forskellige sociale kontekster, fordi pædagogerne følger børnene fra undervisningen og over i klubben. De gør sig overvejelser om, hvorvidt det er muligt at genskabe fritidsklubbens læringsmiljø i skolens undervisning:

”Der er en forskel på når vi ser dem i skolen og når de så kommer i klubben. Og børnene kan sagtens skelne. Jeg ved ikke, om man kan trække klubben ind i skolen - men nej, det tror jeg ikke. Jeg ved ikke, det er rummet, stedet, tidspunktet, kravene, der er så forskellige. Du kan lave nogle af de samme ting i undervisningen som du ville lave i klubben, men der er stadig forskel. Du kan spille et spil i skolen, og så er det læring, og når man spiller det i klubben, så er det noget andet for børnene” (pædagog i kompetencecenter)

Når pædagogerne følger børnene over i klubben har de på personalemøder med lærerne aftalt nogle opmærksomhedspunkter i forhold til bestemte børn, men ellers arbejdes der ikke med elevplaner i klubben. Pædagogerne i kompetencecentret har ansvaret for udarbejdelse af sociale elevplaner, som udarbejdes sammen med lærerne, der har ansvaret for de faglige elevplaner.

Hvor pædagoger og lærere har et tæt samarbejde om børnenes skole- og fritidsliv giver pædagogerne udtryk for at deres viden i høj grad anerkendes som en faglig viden på linje med lærernes, hvilket forudsætter at lærere og pædagoger udveksler viden om deres oplevelser af børnene i forskellige sociale kontekster:

”Vi har en elev, som ikke gad gå i skole. Da vi begyndte at samarbejde tættere med klubben, så fik vi noget at vide om alle de kompetencer han har. Når vi så på ham isoleret i skolen, så vi en dreng, der stort set ikke kunne noget som helst og ikke ville noget som helst og bare var stædig og imod alt. Men når vi så snakkede med pædagogerne, så fik vi øjne på, at han har mange andre kompetencer, han kunne en hel masse, han var bare meget praktisk orienteret. Så på den led, har det været rigtig godt for ham, at vi har det her samarbejde og at han har et sted i klubben, hvor han kan noget, hvor han dur til noget.” (lærer i kompetencecenter)

Pædagoger på klub-området fremhæver værdien af to forskellige lærings-miljøer i børnenes hverdag og at det skal være to adskilte læringsrum, der gør det muligt for børnene at skifte roller og positioner:

”Skolen er meget, meget indsnævret, det er en meget lille palet hvis ikke man er til at sidde stille i 45 minutter og man måske er lidt halv-ordblind eller og hvis du begynder at få huller i undervisningsforløbet, så falder du meget hurtigere fra nu end tidligere. Så det er derfor jeg kommer med en anden historie. Jeg er ikke særlig populær hos lærerne for jeg kommer som regel med en positiv

historie om næsten dem alle børnene, fordi det oplever vi i klubberne. Vi har én der næsten er taget ud af undervisningen, men han er den bedste på skolefodboldholdet. Der er ingen af lærerne, der tænker over det overhovedet." (*Leder, fritids- og juniorklub*)

6.5.2. Pædagogen som resursepersone

I interviewene har deltaget pædagoger med særlige funktioner, som ofte benævnes *resursepersone* (EVA 2009). På dagtilbudsområdet har de titler som resursepædagoger, inklusionspædagoger, inklusionsvejledere og pædagogiske vejledere. Og i skolen betegnes de som resursepædagoger, AKT-pædagoger og inklusionspædagoger og fx også som læse- og matematikvejledere. Det er *interne resursepersone*, som ofte er tilknyttet de enkelte skoler og institutioner og repræsenterer en særlig viden om bestemte målgrupper og diagnoser eller besidder metoder til udvikling af den pædagogiske praksis for hele medarbejdergrupper. Andre er *eksterne resursepersone* og rekvireres fx gennem forvaltningen. Det gælder især PPR-psykologer og pædagogiske vejledere. De varetager ofte mere konsultative opgaver, hvor de vejleder pædagoger og lærere i forhold til presserende problemstillinger, der angår enkelt børn, grupper af børn eller hele klasser.

De fleste pædagoger har sådanne resursepersone som faste samarbejdspartnere, idet der løbende er brug for forskellige former for specialviden, som den enkelte pædagog ikke råder over. I sådanne situationer er det en ledelsesmæssig overvejelse, på hvilken måde der kan udvikles ny viden og nye metoder for at ændre den pædagogiske praksis.

Hvad enten pædagogen selv arbejder som intern resursepersone eller har behov for et tæt samarbejde med en anden fagperson i en periode, er der også tale om en kollegial samarbejdsrelation mellem to forskellige fagpersoner – et kollegialt samarbejdsforhold, der finder sted over en vis periode. Sådanne kollegiale samarbejdsrelationer rummer nogle særlige betingelser og udfordringer, idet der er tale om mødet mellem kolleger, der indtager forskellige positioner i forhold til hinanden. Det er forskels-positioner som af resursepersone ofte opleves som vanskelige at håndtere, fordi der er tale om et møde mellem en *vidende og en videnssøgende* person. Altså et vejlednings-forhold. Derfor sættes der også på at resursepersone har tilegnet sig - ikke bare en faglig relevant viden - men i lige så høj grad metoder, der er egnede til at udvikle den pædagogiske praksis:

"Vi har oprettet et resurseteam som er en gruppe pædagoger, der har fået et kursusforløb, så de kan arbejde med reflekterende teams med hinanden i institutionerne. Det er faglig sparring. Pædagogerne kommer med en problemstilling og i dialog med det reflekterende team kan de opstille andre hypoteser. Og derefter skal pædagogerne lave en indsatsplan i samarbejde med deres kolleger i børnehuset. Hvad skal vi arbejde med i den næste periode? Så er der inklusionspædagogen, der kan følge op på indsatsen og udvikle nye hypoteser og nye indsatsplaner." (*leder af specialpædagogisk team*).

Resursepædagogerne varetager her en omfattende og ansvarsfuld opgave som lokale *udviklingsagenter*, hvor samarbejdet rækker videre end deling af viden og erfaringer. Opgaven er rettet mod faglig udvikling og ændring af den pædagogiske praksis, som så overtages af inklusionspædagogen, der fungerer som tovholder for det videre udviklingsforløb. Pædagogerne nævner selv, at det er en særlig udfordring at optræde i rollen som en faglig autoritet over for kolleger, hvilket rummer en voksenpædagogisk problemstilling:

"Det handler om, hvorvidt vi kan give inklusionspædagogerne en uddannelse, så de altid lykkes med vejledning og praksisudvikling. Vi kan give dem redskaber, men den personlige autoritet, der skal til for at lykkes, kan vi ikke give dem. De skal have en naturlig faglig ballast at komme med. Så de er i stand til at vurdere, hvilke metoder der egner sig bedst i den konkrete situation. Det her virker. Det er der nogle

der kan – og nogle der ikke kan. Der er nogle der bærer den autoritet med sig, når først de har fået en faglig rygsæk med sig.” (*chef for dagtilbud*)

Her nævnes to forhold, der skal tages i betragtning i arbejdet som resurseperson: dels den faglige ballast og dels en vis personlig autoritet, som skaber en tillidsfuld relation i samarbejdet. Flere resursepædagoger nævner, at det de frygter mest er at komme til at virke ”bedrevidende” over for kolleger, hvilket er en udfordring i en ligheds-kultur. Det er helt afgørende for erhvervelsen af faglig autoritet som resurseperson, at denne funktion italesættes af ledelsen, så det bliver naturligt at henvende sig om vejledning og rådgivning. Specialpædagoger nævner selv at der er brug for ledelsesmæssig opbakning for at give resursepersonen en legitim faglig position.

Når specialpædagogerne optræder som resursepersoner i skolen giver det anledning til et tæt samarbejde med lærerne, og pædagogerne giver generelt udtryk for at deres viden er meget efterspurgt blandt lærerne:

”Der kan jeg se, at lærerne er helt vilde med at få pædagogik, for de er nødt til at få den pædagogiske indfaldsvinkel med for at børnene bliver i stand til at lære noget. Lærerne sidder med stressede og halvtraumatiserede børn, så der er de nødt til også at kunne nogle pædagogiske metoder. Jeg har aldrig oplevet nogle være så glade for min indsats. Så der hvor der er børn i mistrivsel, der kan pædagogerne komme ind og sige, hvad kan vi gøre for at det her barn kommer i trivsel. Jeg nedgør ikke lærerne, for de har deres krav til det faglige og det skal være i orden.” (*specialpædagogisk vejleder*)

Undersøgelsen viser, at når samarbejdet har været tæt over en længere periode opnår man ikke blot øget kendskab til hinandens fagligheder, men i lige så høj grad til hinandens arbejdsbetingelser og de forskellige organisatoriske rammer og lovgivninger man er underlagt. Flere pædagoger nævner, at samarbejdet med psykologer og AKT-lærere fungerer godt, fordi de er vant til at arbejde sammen, mens det kan være en udfordring at skulle vejlede lærerne – især i de indledende faser af samarbejdet – fordi de ikke kender pædagogernes faglighed.

6.5.3. Deltagelse i tværfagligt samarbejde med andre fagprofessionelle

I det følgende præsenteres pædagogernes deltagelse i det tværfaglige samarbejde som et samarbejde, der hovedsagelig finder sted i forhold til andre fagprofessionelle, der er eksterne samarbejdspartnere. Det er karakteristisk at pædagoger med specialpædagogiske opgaver er involveret i flere faser når det gælder iværksættelse af specialpædagogiske indsatser. Her viser spørgeskema-undersøgelsen, at de deltager i udredning, beslutning, planlægning, udførelse og evaluering, hvilket involverer et tæt samarbejde med eksterne fagpersoner.

Dagtilbud

Når børn henvises til specialgruppe i et alment dagtilbud foretages vurderinger af det enkelte barn i flere tværfaglige fora. Fx i en visiteringsproces med psykolog og socialrådgiver og somme tider på baggrund af en børnefaglig udredning. Dernæst i en pædagogisk vurdering af, hvilken støtte barnet har behov for i specialgruppen. For at skabe det bedst mulige sociale miljø omkring barnet deltager flere fagpersoner:

”Vi kigger jo på det enkelte barn og her har vi også andre faggrupper med ind over, for vi arbejder jo tværfagligt. Vi har fysio- og ergoterapeut, talepædagog og psykologen som også er tilknyttet temaet. Så det er mange øjne, der kigger på barnet og byder ind med hvad der kunne være barnets nærmeste udviklingstrin – hver inden for sit fagfelt. Så beslutter vi en fælles indsats, sætter nogle mål op, det her vil vi gerne arbejde med det næste stykke tid. Og vi har selvfølgelig også forældrene med, og de er med til at sætte målene for hvad det er vigtigt for dem, så de ved hvad det er vi arbejder i fællesskab på at fremme” (*pædagog i specialgruppe i almen dagtilbud*)

I denne specialgruppe udbyder man specialpædagogiske ydelser til andre institutioner, hvor den faglige profil beskrives som tværfaglig. Det betyder, at viden og kompetencer blandt pædagogerne er under konstant udvikling, hvilket er en betingelse for at kunne bidrage til det tværfaglige samarbejde:

”Fagligheden skal være høj, fordi når vi står med folk i hvide kitler, så kunne vi jo være tilbøjelige til at være meget tro over for dem og det de sagde (...) Vi er kommet dertil, at vores faglighed er lige så god som den de kommer med. Vi har lært at stole på os selv, og vi er nødt til at stille høje faglige krav til hinanden, fx når vi taler med fysio- eller ergoterapeuter, hvor vi ind imellem kan føle os lidt underlegne i forhold til deres specifikke faglighed. Vores egen faglighed er meget generel, men lige så høj og vigtig som deres. Det er summen af faglighederne der er med til at udvikle os i samarbejdet.” (*pædagog i specialgruppe*)

Tværfagligt samarbejde er således med til at udvikle monofagligheden, fordi andre fagpersoners blik giver mulighed for refleksioner over egen faglighed, som skal kunne formuleres og synliggøres. Udbyttet af det tværfaglige samarbejde opleves her som en løbende udvikling af viden og kompetencer, hvilket har været med til at styrke pædagogernes faglige stolthed og identitet. Det fremgår også at det er en udfordring at beskrive egen faglighed som pædagog, når andre professioners faglighed opleves som mere konkret og formulerbart. Ofte fremhæves det, at pædagogerne arbejder med ”bløde værdier” og udviklingsprocesser, som de synes kan være vanskelige at formulere og måle på.

Skole/SFO-området

Nogle pædagoger arbejder i *dagbehandlingstilbud i skolen*. Et eksempel er en gruppe af børn i dagbehandling, hvor målgruppen er normalt begavede børn med følelsesmæssige skader. De er visiteret til behandling i en gruppe på 6-8 børn og går sideløbende i en normalklasse. Pædagogerne har ansvaret for behandlingsdelen og arbejder med forskellige behandlingssessioner, hvor børnenes klassekammerater ofte er med. De er ikke resursepædagoger – det er en opgave, som andre pædagoger på skolen varetager. Der bruges meget tid på at deltage i flerfaglige møder og koordinere indsatser i netværket med klasseteams, psykologer og sagsbehandlere. Op mod halvdelen af arbejdstiden går med koordinerende og formidlende opgaver, hvor lærere, psykologer, sagsbehandlere, sundhedsplejersker er samarbejdspartnere. Fx holder de oplæg for psykologerne om deres metoder og resultater og fortæller om børnenes udvikling.

Pædagogerne fortæller, at da dagbehandlingsgruppen blev opstartet for tre år siden blev de mødt med en del skepsis; dels fordi selve konstruktionen med en dagbehandlingsgruppe på en skole var uvant for lærerne, og dels fordi deres faglige viden først skulle accepteres som relevant i en skolesammenhæng:

”Men det har da været en udfordring at bryde barrieren. Det er to forskellige faggrupper, der mødes. En lærer er uddannet til at undervise. Og det er de rigtig gode til. Men det, der ligger bag af følelsesmæssige forhold er de ikke uddannet til. Så jeg tror da nok at de nogen gange synes vi er for langhårede. Det handler om at forstå at ting tar tid. Men når vi får os arbejdet ind på hinanden er det rigtig godt. Så fungerer det. Vi ser, at det er en stor tryghed for børnene at de hele tiden har os med på sidelinjen. Især når det går lidt for stærkt med indlæring og resultater. Vi kigger på, hvad er nærmeste udviklingszone, mens lærerne har mere blik for penalhuset” (*dagbehandlingspædagog i en skole*)

Fritids- og klubområdet

Når pædagogerne i fritids- og klubtilbud fortæller om deres deltagelse i det flerfaglige samarbejde sker det med referencer til forskellige fora, de benævner som tværfaglige. Her nævnes netværksmøderne, der er formelle møder omkring indsatsen i forhold til enkelte børn og deres familier. Her deltager foruden forældrene forskellige fag- og myndighedspersoner, der er involveret i barnets sag med det formål at gøre status eller iværksætte nye tiltag. Ligeledes deltager de i tværfaglige teams sammen fx med sundhedsplejersker, socialrådgivere og psykologer, hvor der drøftes mere generelt om indsatser og

forebyggelse. Desuden kan de være deltagere i statusmøder på skolen omkring enkelte børn og deres læring og trivsel.

Fritids- og klubbpædagogerne oplever, at de har en særlig viden at bidrage med i disse flerfaglige fora, fordi de ser sig selv som repræsentanter for barnet med et særligt kendskab til dets sociale liv i fritid og familie:

”Vi er der altid for forældrene og barnet, fordi det er så vigtigt at få den arena med. Mange gange kan det godt være relationen mellem lærer og barn eller barnet kan være i mistrivsel i klassen, som gør, at det er svært at lære. Så når vi træder ind i det rum, der hedder et netværksmøde, så er det altid med fokus på forældre og barn (...) Jeg kan se, at der hvor lærere har det godt med klubbens pædagoger, der trives samarbejdet i allerhøjeste grad” (*leder af klubtilbud*)

Pædagogernes fortællinger rummer også flere eksempler på, at de somme tider overses og slet ikke inviteres med til tværfaglige møder. De må ofte kæmpe for at gøre opmærksomme på sig selv og deres viden:

”Så har man på skolen noget der hedder statusmøder og der har skolen indtil nu ikke rigtig ment at vi skulle være der, men nu kommer det på som punkt, for både psykologer, socialrådgivere og sundhedsplejerske vil gerne have os med, så der er jeg ved at sparke døren ind” (*leder af fritidsklub*)

Mange pædagoger giver udtryk for, at de oplever skolen som et relativt nyt arbejdsfelt, hvor de selv må være med til at skabe deres roller og opgaver. Det er en lang proces, hvor to kulturer skal lære hinanden at kende. Men efterhånden som samarbejdet udbygges og bliver tættere oplever de til gengæld at deres faglighed værdsættes. Det sker bl.a. ved at pædagogerne deltager i samarbejdet med andre perspektiver på barnet, hvor de bidrager med fortællinger, der er nye og anderledes end skolens:

”Vi kæmper jo stadig for vores fritidspædagogik og især klubberne. Jeg har siddet til så mange netværksmøder hvor fritidsdelen ikke er prioriteret, og hvor succeshistorierne herfra slet ikke værdsættes. Hvis ikke jeg havde været der, så ville det godt nok have set sort ud for mange af de børn. Når man hører historien bag barnet, der kan organisere en Minecraft-konkurrence; det er da kæmpestort og en succeshistorie; det kræver så mange kompetencer at kunne være primus motor for sådan noget” (*fritidspædagog*)

Der er flere eksempler på, hvordan klubberne arbejder opsøgende i lokalsamfundet for at de unge kan blive inkluderet i uddannelse og på arbejdsmarked. For at løse denne opgave samarbejder pædagogerne med nye samarbejdspartnere i det lokale erhvervsliv:

”Vi har haft en gruppe, der var ret kriminelle. Der fik vi lov til at overskride grænsen for, hvor længe vi må have dem her i klubben, så vi kunne have dem i længere tid. Så fik vi dem i praktik flere steder, og nu er mange af dem uddannet håndværkere. Så i stedet for at komme med en løftet pegefinger, ligesom politiet gjorde og ligesom deres forældre gjorde og skolen gjorde, så prøvede vi at se det fra deres synspunkt” (*Pædagog i fritids- og ungdomsklub*)

Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

Det tværfaglige samarbejde er som oftest rammesat som formelle netværksmøder. Her deltager familiebehandlere og familiekonsulenter i møder, som fx skolen indkalder til omkring et barn og dets familie, eller det kan være socialrådgiveren, der indkalder til statusmøder hvert halve år omkring udviklingen i en familie. I det forebyggende og behandlende arbejde er forældrene den direkte genstand for samarbejdet, hvor familiebehandlerens professionelle blik er på samspillet i familien, børnenes tilknytning og forældrenes omsorgsevne. Dette familieperspektiv bliver på netværksmøderne suppleret med lærernes og pædagogernes direkte oplevelser af børnenes omgang med andre børn og fagprofessionelle i dagtilbud og skole. Her fremhæves især pædagogernes viden som værdifuld:

”På netværksmødet hører jeg pædagoger og læreres oplevelse af barnet i dets hverdag. De har et indgående kendskab til barnets udvikling, hvilket jeg ikke har. Så kan jeg bruge de andres viden om barnet på mit næste møde med faderen og barnet. Hvordan fungerer barnet sprogligt? Det giver de andre ideer til som jeg kan tage med. Så går vi på biblioteket og låner bøger om det. (...). Jeg mener at pædagogernes daglige omgang med børnene er en meget vigtig viden. De ser så meget, som de kan bibringe os” (*familiebehandler i børne- og familiecenter*)

Dette citat viser en typisk faglig tilgang blandt familiebehandlere, der ofte arbejder med systemiske metoder, hvor netop samspelet mellem forskellige systemer i børnenes hverdag er udgangspunktet i familiebehandlingen. Langt de fleste familiebehandlere har formelle efter- og videreuddannelser i familiebehandling. Det er forudsætningen for at kunne arbejde med voksen-udvikling og voksen-læring, og derved adskiller familieområdet sig fra de øvrige specialpædagogiske praksisområder. Det dagbehandlende team på en almen skole (se eksempel ovenfor) problematiserer netop deres egne kompetencer til at påtage sig egentlige familiebehandlende opgaver, fordi de oplever at de bevæger sig ind på behandlingsområdet.

6.5.4. Pædagogers roller i mono- og tværfagligt samarbejde

Interview-materialet giver også et indblik i de forskellige roller pædagogerne indtager, når de samarbejder med kolleger og andre fagprofessionelle. Rollerne defineres dels af opgavens karakter, men også af selve indholdet i samarbejdsprocessen. Her kan skelnes analytisk mellem følgende fire roller (Hansen 2014; Hamre & Larsen 2016):

- *Vejlednings-rolle*: Der kan være tale om et rådgivende eller vejledende samarbejde, når pædagogen med specialpædagogiske opgaver formidler generel eller specifik viden, der er nødvendig for at kolleger fx kan støtte et barns udvikling, læring og trivsel optimalt. Denne proces kan foregå spontant eller som aftalt aktivitet på et personalemøde og på initiativ af den enkelte pædagog. Denne rolle er den mest almindelige, idet den omfatter pædagoger der varetager funktioner som inklusionsvejledere, resursepædagoger, AKT-pædagoger og pædagogiske vejledere.
- *Konsulent-rolle*: At arbejde konsulterende er at stille sig til rådighed for kolleger, der henvender sig for at få støtte til at håndtere en specifik faglig udfordring. Denne form for samarbejde vil som regel foregå i en-en-relationer, og der vil være et aftalt indhold for samarbejdet. Det centrale i denne proces er, at det er den videnssøgende pædagog, der tager initiativet til samarbejdsprocessen. Denne rolle kan også omfatte et længere samarbejdsforhold, hvor pædagogen arbejder konsultativt i forhold til at udvikle den pædagogiske praksis i en personalegruppe eller et team. Denne rolle er især udbredt blandt pædagogiske vejledere, der er ansat i forvaltningen.
- *Rollen som sparringspartner*: Når der arbejdes sparrende sker dette ud fra en kollegas behov for at få en målrettet feedback på et meget specifikt forhold, der kan være fagligt rettet, rettet mod relationen til et barn eller rettet mod dennes egen pædagogiske praksis og den tvivl, der kan opstå i forhold hertil. Denne rolle er meget udbredt i pædagogernes hverdagspraksis, hvor man bruger hinanden som sparringspartnere – ofte i forhold til spontant opståede behov for overvejelser over alternative handlestrategier fx efter en kollegial observation.
- *Supervisor-rolle*: At arbejde superviserende er den mest komplekse proces i de monofaglige samarbejdsflader, hvilket forudsætter en særlig viden, uddannelse og kompetence hos den fagperson, der yder supervisionen. Når en pædagog med en specialviden skal supervisere kolleger i forbindelsen med løsningen af opgaver, er det nødvendigt med klare aftaler om, hvad der skal superviseres omkring og hvilke regler der skal gælde for processen. Det er afgørende for supervisionsprocessen at den er rammesat med opbakning fra ledelsen. Kollegial supervision er

mest udbredt på familieområdet, fordi mange pædagoger i det dagbehandlende arbejde har uddannelser som supervisor.

Interviewmaterialet viser, at alle fire typer af samarbejdsrelationer indgår som en betydningsfuld dimension i varetagelsen af specialpædagogiske opgaver, hvor indholdet i processen har karakter af både videndeling og praksisnær kompetenceudvikling. Interviewmaterialet afspejler en række variationer i de roller pædagoger indtager i vejledning, konsultation, sparring og supervision.

Her kan desuden skelnes mellem om pædagogen optræder i rollen som den *videns-søgende* eller som den *videns-ydende* fagperson i forholdet. I mange tilfælde handler pædagoger skiftevis i begge roller. På den ene side opsøges de af kolleger, der søger vejledning eller sparring og på den anden side tager de selv initiativer til vidensformidling og praksisudvikling.

Det er imidlertid iøjnefaldende at pædagogerne kun sporadisk selv nævner, at varetagelsen af disse roller og funktioner stiller krav om særlige voksenpædagogiske kompetencer, hvilket kunne tyde på at det opleves som en "naturlig" rolle i varetagelsen af specialpædagogiske opgaver. Eller at denne side af samarbejdet i mange tilfælde ikke er særligt formaliseret eller rammesat af ledelsen.

6.6. Positioner og modsætningsforhold i tværfagligt samarbejde

Det er markant at pædagogerne så entydigt modstiller egen pædagogisk faglighed i forhold til eksterne faggruppers faglighed - både med hensyn til samarbejdspartners børne-beskrivelser, deres faglige tilgange og deres råd og vejledning om handlemuligheder i forhold til børn der vækker bekymring. Her brydes forskellige faglige selvforståelser og værdier, hvilket kommer til syne som en række udfordringer i samarbejdet.

6.6.1. Dagtilbudsområdet

Nogle pædagoger på dagtilbudsområdet indtager en ret kritisk position i samarbejdet, hvilket sker på baggrund af en stærk værdiorientering i forståelsen af egen faglighed:

"De (tværfaglige samarbejdspartnere) ser vores børn som objekter, som genstande, og der har de en metode og en behandlingsform, som vi slet ikke kan acceptere, vi ser det (barnet) som et subjekt, og derfor kommer vi mange gange i clinch med dem" (Leder, dagtilbud)

Lederens udsagn er i øvrigt samstemmende med forskning i inklusion på dagtilbudsområdet. Munck (2016) har undersøgt det tværprofessionelle samarbejde i vuggestuen og problematiserer bla. det dilemma, at pædagoger kan have brug for sparring i forhold inklusionsudfordringer i arbejdet med det almene børneliv, men erfarer, at en forudsætning for tværfaglig sparring er, at det anderledes er udpeget og at det bekymringsvækkende børneliv er italesat og synliggjort (Munck i Hamre og Larsen, red. 2016).

Nogle af pædagogerne tilkendegiver desuden, at de ikke synes det tværfaglige samarbejde tilfører dem en indsigt, der giver dem nye handlemuligheder:

"I kraft af det inkluderende arbejde er vi blevet så supergode, at meget af det jeg får af tværfaglige samarbejdspartnere, altså så sidder jeg til møde og hører dét, jeg har tænkt" (Pædagog, dagtilbud)

Derudover er nogle pædagoger inde på, at de anvisninger, som gives af tværfaglige samarbejdspartnere fremstår uforenelig med den pædagogiske hverdag og deres prioritering af børnenes fællesskaber og leg. Dette gælder fx når samarbejdspartnere foreslår enetid og faste træningsprogrammer:

"Jeg har da tit mødt talepædagoger, der har sagt, at det her skal du lave hver dag hele ugen og jeg har det sådan, hvad skal du så lave? Jeg har ikke hendes uddannelse, men jeg laver stort set det samme stykke arbejde som hun gør, og det samme siger fys og ergo og psykologen" (Pædagog, specialgruppe)

Et andet markant træk for pædagoger i dagtilbud er deres fortællinger om den position de har i tværfagligt samarbejde, hvor de oplever et dominansforhold:

"Det er jo helt klart, at det altid har været et hierarki. Vi bliver hørt, men vi er lidt nederst kan man sige, fordi socialrådgiverne er højere, sygeplejersken har mere respekt, psykologen har i hvert fald" (Leder, dagtilbud)

Ofte oplever pædagogerne ikke at blive mødt med interesse og respekt for den viden, de har om barn og familie af deres tværfaglige samarbejdspartnere. Den pædagogiske faglighed repræsenterer en viden om barnet, der har lav status og som derfor ikke tillægges samme betydning, når beslutninger om støtteforanstaltninger skal træffes. Derudover ser det ud til, at det tværfaglige samarbejde ofte udfolder sig i en kommunikation om barnets vanskeligheder, der mere har karakter en af flerfaglig udveksling end en tværfaglig drøftelse:

"Vi er tit de eneste, der har en viden, og så kan folk godt sidde og snakke, men de har jo aldrig mødt barnet. De siger "så prøv det her", men vi er jo tit de eneste, der sidder med en viden. De andre er for langt væk, de er jo ikke inde i det" (Pædagog, specialpædagogisk team)

6.6.2. Skole/SFO-området

Det er karakteristisk at pædagoger i skolen har andre erfaringer med flerfagligt samarbejde end pædagoger på de øvrige praksisområder:

"Vi er vant til tværfagligt samarbejde, fordi vi har været en heldagsskole så længe jeg kan huske. Vi har meget selvstyrende teams, vi går direkte til vores vejledere, vi skal ikke indover nogen først, så vi har en bred palet at kunne sparre med hurtigt" (Pædagog, heldagsskole)

Pædagogen omtaler her sig selv i et vi-fællesskab med lærerne som et symbol på en fællesgørelse af opgaven, hvilket kan ses som et eksempel på at samarbejdet med lærerne er en integreret del af daglig praksis omkring eleverne.

Et markant tema er hvordan pædagogerne opfatter deres faglighed og kompetencer i forhold til lærerne med særlig fokus på den del af fagligheden, der angår de specialpædagogiske kompetencer:

"Det er nogle af de ting, der ligger i lærer-pædagog-samarbejdet, hvor læreren ved, hvordan det faglige niveau skal være og hvordan pædagogen så hjælper med at få relationen opbygget, så man er i stand til at lære at modtage, det der skal modtages" (Pædagog, heldagsskole)

Samarbejdet giver også anledning til en høj grad af bevidsthed om, hvad der typisk kendetegner forskellen mellem en pædagoguddannet og en læreruddannet med hensyn til, hvad de hver især bidrager med:

"Lærerne er skidedygtige fagligt, de har mange værktøjer, jeg er meget imponeret over hvad de kan, men de mangler den pædagogiske indsigt, den der med hvordan får vi skabt relationer og hvor vigtigt er det i forhold til at få barnet til at tro på, at det vi laver lige nu er rigtig spændende og sjovt. Det er lærerne rigtig glade for fordi, egentlig tror jeg ikke de er klar over at det er en pædagog, der tale. De

tror jeg er noget stort fordi jeg kommer fra PPR, det er jo fordi det er nogle pædagogiske måder at anskue tingene på". (Pædagog med konsultativ funktion i skolen)

Pædagogen omtaler her sin pædagogfaglighed som noget bestemt andet end en lærerfaglighed, og udtrykker samtidigt hvordan de to fagligheder supplerer hinanden i arbejdet med udsatte børn i skolen. Forskellen på lærer- og pædagogfaglighed giver dog også anledning til faglige værdikampe, hvilket kommer til udtryk som grundlæggende forskelle i de to professioners forståelse af læring:

"Men der er stadigvæk forskel på lærere og pædagoger, hvor forskellen kommer til udtryk i diskussionen om, hvad kommer først, læringen eller motivationen...Matematik eller relationen først"
(Pædagog, heldagsskole)

Et markant tema i datamaterialet er de lovgivningsmæssige rammer og betingelser for pædagogernes specialpædagogiske indsatser i folkeskolen og i SFO-regi. Følgende citater understreger de mange niveauer, der er forbundet med at sikre kvalitet i den specialpædagogiske indsats. Og at der er nogle strukturelle vilkår, der lægger hindringer i vejen for lærernes og pædagogernes samarbejde:

"Vi har en læreroverenskomst på den ene side og en BUPL overenskomst på den anden side. Vi er fælles om gruppen, om barnet, om samarbejdet, men det er svært at finde luft og ressourcer til at lærerne kan gå fra om formiddagen, men det prøver vi". (Leder af SFO, pædagog)

Endnu en strukturel barriere trækkes op i dette citat, hvor dels lovgivningen og dels forskellige professionsopfattelser skaber udfordringer i samarbejdet:

"Det der er forskellen hos os, det er, at lærerne ved hvad de skal lave via lovgivningen, og nu er vi så skrevet ind i den, men det er jo ikke særlig specifikt. Vi har fået en berettigelse i loven, men nu skal den så implementeres og den kan fortolkes på alle mulige måder. Vi skal lave noget socialt og noget trivsel. Men man giver ikke hænder nok med til det. Det er nemmere at kunne måle på fag, men at måle på de bløde, det sociale, det menneskelige, det er langt sværere. Det gør det meget nemmere for lærerne at sige, hvorfor de skal gøre deres og langt sværere for pædagogerne, fordi man ikke kan måle på samme måde" (Pædagog, heldagsskole)

6.6.3. Fritids- og klubområdet

Pædagogernes udsagn vidner om, at de nogle steder lever en faglig skyggetilværelse, fordi skolens faglighed og lærerprofessionen dominerer, så pædagogerne oplever at være hensat i sekundære roller:

"Vi står bagerst når der skal lægges timetal, vi er en meget, meget lille gruppe, så der er ingen der rigtig regner med os. De (lærerne) blev ved at kalde os fritidshjems-pædagoger, men vi er jo klubpædagoger, de ved ikke engang hvilken alder, vi arbejder med. Du bliver fuldstændig mast i det der lærerhierarki, og det kunne jeg også holde et langt foredrag om. (Leder af fritids- og juniorklub)

Det opleves, at Skolereformen og den længere skoledag har betydet en indskrænkning af fritid uden for skolens regi, så børnene og de unge ikke har kræfter til at være særligt aktive, når de møder i klubben. Det er et tema, der fylder meget bandt pædagoger på fritids- og klub-området, fordi det nogle steder har skabt behov for en ændring af den pædagogiske tilgang til de unge:

"Vi havde en meget svag nedgang, men så slog vi hurtigt om; jeg tror jeg har fordoblet antallet af sofaer. Nu har vi 30 sofaer og jeg har lavet sofarum. Jeg overvejede faktisk på et tidspunkt at lave køjerum, så man kunne få sig et nap. Det var lige pludselig et tilbud, der var tiltrængt, for de var helt smadrede. Det kunne vi virkelig mærke i starten, de var fuldstændig mørbankede, når de kom. Samtidig med at vi fik at vide at nu skal vi ud i idrætslivet, og hvis man er træt, så skal man bare ud at løbe. (...)

Det er faktisk forældrene der har hjulpet os i den sag med at skoledagen er blevet for lang." (Leder, fritids- og juniorklub)

Selv om der er mange gode eksempler på et tæt og konstruktivt samarbejde om en sammenhængende skoledag giver samarbejdet imidlertid også anledning til at modsætninger mellem skole og fritid skærpes, fordi pædagogerne så entydigt modstiller børne- og ungeperspektivet med skolens fagligheds-perspektiv.

6.6.4. Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

En familiechef nævner at det kan være en barriere i det tværfaglige samarbejde, at pædagogerne i deres relationsarbejde med fx unge oplever at de er uerstattelige, hvilket gør det vanskeligt for andre fagpersoner at træde til med rådgivning. Ligeledes kan pædagogernes forankring i bestemte metoder vanskeliggøre en åben dialog med andre fagprofessionelle. Her kan en meget snæver forståelse af relationsarbejdet føre til fastlåste tilknytningsmønstre mellem pædagogen og den unge, så andre metodiske tilgange ikke er til diskussion i det tværfaglige samarbejde.

Det er gennemgående for pædagogerne på dette område, at de i høj grad værdsætter udbyttet af samarbejdet med andre fagprofessionelle og flere nævner, at samarbejdet er en direkte forudsætning i deres familiearbejde, mens andre nævner at et tættere samarbejde med psykologer og sagsbehandlere på netværksmøderne ville styrke familieindsatserne.

6.7. Pointer om tværfagligt samarbejde

Generelle tendenser

- *Første sammenfald* peger på, at *andre pædagoger* er den hyppigste samarbejdspartner. Samarbejde med andre pædagoger kan ses som et monofagligt samarbejde, som dog indebærer forskelle i *viden* og *kunnen* i kraft af forskelle i erfaringsgrundlag og faglige specialiseringer.
- *Andet sammenfald* viser, at inklusion og spredning i målgruppernes behov nødvendiggør, at specialpædagogisk viden integreres i den almene praksis, særligt på dagtilbuds- og skoleområdet. Undersøgelsen viser, at samarbejdet med andre pædagoger i form af konsultative opgaver og roller viser sig at være kernen i specialpædagogiske opgave for en del pædagoger.
- *Tredje sammenfald* handler om, at mødet med andre fagprofessionelle udvikler ikke blot nogle fælles faglige perspektiver, men også opmærksomhed på faglige forskelle, som undertiden leder til faglige uoverensstemmelser. I relation til at være *videns-søgende* og i forhold til at indgå i *netværkssamarbejde*, er det et gennemgående træk er, at pædagoger modstiller egen faglighed med andres. Der kan være en konflikt mellem pædagogers hverdags-viden om enkelte børn og andre fagpersoners rådgivning på baggrund af en ekspertviden, som bygger på dels generel teoretisk viden og dels øjebliksbilleder af de samme børn. I nogle tilfælde går denne erfaring hånd i hånd med oplevelsen af at stå inde med en viden om barnet, som ikke tildeles betydning i tværfagligt samarbejde med andre professioner og i børnesager generelt.
- *Fjerde sammenfald* fremkommer i pædagogernes vurderinger af de svære arbejdsbetingelser, som kolleger har i forhold til deres inklusionsarbejde med børn i almeninstitutioner. Her er udfordringerne: normering, klassekvotienter, fysiske rammer, ringe muligheder for tværfagligt samarbejde og faglig sparring. Tilsvarende lægges der vægt på, at ledelse i institutioner har en

markant betydning for, om tværfagligt samarbejdes kan gøres muligt og udvikles inden for institutionernes hverdagsliv.

Specifikt for praksisområder

- Når pædagoger med specialpædagogiske opgaver i *dagtilbud* optræder i rollen som de *videns-ydende* indgår de ofte i internt samarbejde om at dele viden i arbejdet med børn med særlige behov med kolleger, der arbejder med almene børnegrupper. Undersøgelsen viser ikke eksempler på den modsatte bevægelse.

Som *videns-søgende* hævder pædagoger med specialpædagogiske opgaver i dagtilbud, at det er en udfordring at omsætte andre fagpersoners viden (test og udredninger) til en pædagogisk praksis, der giver mening for pædagogerne og – i henhold til deres vurdering – kommer barnet til gavn. I pædagogernes selvforståelse befinder de sig ofte i rollen, som dem der skal udføre, hvad andre faglige autoriteter har besluttet. Det stiller krav om at kunne sætte sig ind i andre fags vidensfelter og metoder.

Det er særligt fra dette praksisområde, at pædagogerne udtrykker, at de kan være fanget i et felt af modsatrettede interesser og uklare betingelser, som skaber uklarhed om ansvar og roller knyttet til kerneopgaven i forhold til børn og familier med særlige behov.

- På *skole/SFO-området* tegner sig et mønster for et relativt tættere tværprofessionelt samarbejde mellem lærere og pædagoger om specialpædagogiske opgaver end det ses på de andre praksisområder. Et samarbejde der synes at blive mere naturligt og institutionaliseret, jo mere udsatte børnene er. Det er fra dette praksisområde, at der er udfoldede fortællinger om deling af viden om *fælles børn* på tværs af hverdagsarenaer og hvor pædagogernes *viden* og *kunnen* tildeles stor betydning hos lærere og ledelse.
- På *fritids- og klub-området* er det karakteristisk, at pædagogernes indsigt i det almindelige børneliv tendentielt overses og heller ikke værdsættes i det tværfaglige samarbejde, både i relation til organiserende forhold, som fx mødeindkaldelser fra forvaltning eller skole, og i det konkrete samarbejde om klassen og/eller børn med særlige behov. Pædagoger forholder sig stærkt kritisk til det børne- og læringssyn, som tværfaglige samarbejdspartnere giver udtryk for. Det er karakteristisk, at pædagogerne fra dette praksisområde indtager en markeret position som barnets og forældrenes talerør i samarbejdet - en position som disse pædagoger selv opfatter som værende i opposition til andre fagprofessionelle, der ifølge pædagogerne anlægger snævre monofaglige vinkler på den fælles sag.
- Også på det *forebyggende dagbehandlende* område er det et træk, at pædagoger indtager barnets og forældrenes perspektiv i samarbejdet med andre professioner. Derudover lægger pædagogerne også vægt på at skaffe sig indsigt i, hvorledes andre fagpersoner oplever og vurderer barnet. Pædagoger fra dette praksisområde indtræder i en mere central position i samarbejdet om børnesager med andre professioner end på andre praksisområder.

KAPITEL 7: Forældresamarbejde og familiearbejde

I dette kapitel beskrives og analyseres en række eksempler fra de fire praksisområder, der viser hvordan pædagogerne bevæger sig i grænsefladerne mellem det almene forældresamarbejde og et udvidet forældresamarbejde, hvor hele familien inddrages. Det er således ikke det almene lovpligtige forældresamarbejde (Jvf. Serviceloven § 19 og Folkeskoleloven § 1), der beskrives og analyseres her, men netop det udvidede forældresamarbejde, der følger af varetagelsen af specialpædagogiske opgaver. For hvert praksisområde belyses nogle tematiske problematikker, der af pædagogerne opleves som særlige opgaver, der ligger ud over det almindelige forældresamarbejde.

7.1. Et udvidet forældresamarbejde

I spørgeskemaundersøgelsen blandt pædagoger er der spurgt ind til, hvem arbejdet retter sig i mod. Det fremgår heraf, at mellem 50 og 58 % (N=954) af pædagogerne i de fire praksisområder angiver forældrene som målgruppe for det pædagogiske arbejde. I den kvantitative undersøgelse kan dette dog ikke tages som udtryk for, at der er tale om et udvidet forældresamarbejde. Derimod findes mange eksempler i interviewmaterialet, hvor pædagoger fortæller om omfang og indhold i forældresamarbejdet, som overskrider det formaliserede forældresamarbejde.

Et hovedtema i alle undersøgelsens dele har været samarbejdet med forældre - både i form af det lovgivningsbestemte forældresamarbejde i dagtilbud, skole og fritid, men især i form af et udvidet forældresamarbejde, der af pædagogerne opleves som en nødvendig og integreret del af den specialpædagogiske opgave. Dette familieorienterede samarbejde på almen- og specialområdet kan undertiden antage form af familiearbejde, som ikke lader sig klart afgrænse i forhold til det forebyggende og behandlende familiearbejde, der varetages af socialforvaltningernes familieafdelinger.

Det samlede undersøgelsesmateriale giver et generelt indtryk af, at der blandt pædagogerne hersker stor enighed om, at inddragelse af forældre og samarbejde med hele familien er en særlig specialpædagogisk opgave. Nogle pædagoger taler fx om, at når et barn med særlige behov bliver indskrevet i institutionen betragter de hele familien som indskrevet, fordi den specialpædagogiske indsats omfatter forældrenes aktive medvirken og støtte til barnet derhjemme. Hjemmet og familien ses i denne sammenhæng som en udvidelse af de institutionelle indsatser for læring, udvikling og trivsel.

Indledningsvist skal det påpeges, at baggrunden for forældresamarbejdet i de fire praksisområder hviler på forskellige lovgivningsmæssige grundlag og strukturelle rammer, hvilket betyder at opgaver og mål i samarbejdet er forskellige. Generelt viser interviewmaterialet nogle overordnede forskelle i de fire praksisområder:

På det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) udtrykkes det som en opgave, der handler om at udvikle forældres ansvar og kompetencer til at varetage basale omsorgs- og opdragelsesopgaver, mens der på dagtilbudsområdet udtrykkes et stigende behov for vejledning og rådgivning af forældre i forhold til krisituationer i samliv og børneopdragelse. På skoleområdet er skolehjem-samarbejdet primært centreret om, hvordan forældre kan inddrages, så de er i stand til at støtte børnenes læring derhjemme.

7.1.1. Dagtilbudsområdet

På dagtilbudsområdet opleves et stigende behov for at udvide de specialpædagogiske indsatser til at omfatte forældrene:

”Jeg arbejder i almindeligt dagtilbud, men her udvider vi med to tilbud til hele familien. Det er noget vi selv har fundet på fordi behovet er stort i de almene tilbud for børn i udsatte positioner. Det begynder at udligne sig det felt mellem almene dagtilbud og familietilbud. Det er ikke en specifik specialpædagogisk indsats, men den hører også hjemme på almenområdet på grund af udviklingen.”
(*pædagog i almen dagtilbud*)

Der er flere eksempler på at pædagogerne overtager dele af forældreopgaven, som angår den almindelige omsorg for børnene, hvor pædagogerne træder i forældrenes sted, når de ikke magter opgaven:

”Vi havde et barn der ikke havde været til læge i 3 år. Bare man nævnte ordet læge, så var barnet i panik, men så tager vi med på sygehuset. Og han var helt brugt bagefter, men han skreg ikke og det var første gang lægen kunne se ham. Og bagefter kunne mor og far så selv tage til deres praktiserende læge med ham, ikke. Men lægen var fuldstændig målløs for han havde aldrig set barnet - på den måde er der mange små ting hvor vi hjælper.” (*Pædagog i specialgruppe i almen institution*)

Det er karakteristisk, at samarbejdets former og indhold udvikles hen ad vejen for at imødekomme nogle specifikke behov hos forældrene. Her tager pædagogerne selv initiativer, som de anser for at være nødvendige og på denne måde bliver forældresamarbejdet i dagtilbud og familietilbud med flydende grænser. Det specialpædagogiske arbejde med børn med særlige behov kan i mange tilfælde ikke adskilles fra arbejdet med udsatte familier, og pædagogerne arbejder i stigende omfang med børn og forældre i hjemmet, så også grænserne mellem institution og familier bliver mere flydende:

”Støttepædagogerne arbejder ude i daginstitutionerne, men lige nu arbejder vi på at kunne få dem ud i familierne, hvor der er stort behov i de mere milde forløb – fx hvordan leger du med dit barn og hvordan kommer man ud ad døren – det er sådan en pædagogisk tilgang til familien.” (*Støttepædagog i almen dagtilbud*)

I pædagogernes beretninger er der mange eksempler på, at de af egen drift påtager sig familie-arbejde som ligger uden for, hvad der regnes for et normalt forældresamarbejde i dagtilbuddene. Og at de godt ved at de overskrider deres kompetence-område, især i forhold til familieafdelingen. Det sker fx når de modtager et barn af en enlig mor, hvis sociale og psykiske situation de mener, kræver hjemme-hos-arbejde, men på trods af henvendelser til forvaltningen trækker en akut-indsats i langdrag. Så påtager pædagogerne sig forældresamtaler med besøg og støtte i hjemmet, fordi de er alvorligt bekymret ikke bare for barnets udvikling, men for morens psykiske situation:

”Vi har eksempler på enlige mødre hvor vi egentlig er startet med at arbejde med børnene og moren, men hvor det så kræver noget mere, altså at vi arbejder som hjemmehosser i familien, sådan mere holistisk hele vejen rundt så det batter noget. Men der kan man sige, at der er vi jo så også gået ud over det vi egentlig skal, hvor vi også har arbejdet direkte med familien og det er jo stort set ikke vores opgave, men vi har da nogle gange stået og været frustreret, fordi der ikke rigtig skete noget når vi underretter om at der foregår nogle ting som gør os bekymret for barnet.”

SP: Så I tager hjem til familien?

”Jo, det har vi eksempler på at vi har gjort, men det er ikke det der er normalen, men selvfølgelig når vi har oplevet at der ikke er andre der hjælper, jo så har vi haft nogle tilfælde hvor vi faktisk også er taget ud i hjemmet. Vi har også sådan været ude akut, fx ved en mor der i forvejen var meget ressourcetag, bl.a. fordi hendes den ældste der har en diagnose. Moren var så også selv ret presset på et tidspunkt, og hun kommer så her hen i institutionen og beder om hjælp, og vil hun simpelthen bare tage livet af sig selv? Så der var det også noget med at gribe ind med det samme når det er os hun kommer til. Det er en familie der er udfordret på alle leder og kanter.”
(*Pædagog der arbejder med resursebørn i almen institution*)

Et gennemgående tema i pædagogernes fortællinger handler om *den gensidige afstemning af forventninger og krav*: hvad skal pædagogerne udtrykke som forventninger og hvad skal udtrykkes som krav til forældrene. Især er der overvejelser over, hvad konsekvenserne skal være, hvis forældrene ikke lever op til basale krav om fx passende påklædning til årstiderne eller overholdelse af aftaler. Skal samarbejdet så ophøre eller er det i sidste ende pædagogernes ansvar at få samarbejdet til at fungere? Det handler om dilemmaer i en samarbejds-proces, hvor forventninger og krav skal være gensidige. For det erkendes også, at forældrene er i deres gode ret til at stille krav til pædagogerne. Og at de skal inviteres ind med deres resurser og viden. Ofte henter pædagoger faglig rådgivning hos eksterne resursepersoner, fx psykologer for at kunne opretholde konstruktive samarbejdsrelationer:

”Vi havde en psykolog der sagde, at forældrene også skubber nogle opgaver og ansvar fra sig, og at vi som pædagoger tit siger, at så tager vi det ansvar. Og når det så kommer til at knibe fordi vi ikke magter det ansvar, så får vi hug. Han sagde: lad være med at tage det, det er ikke dit ansvar at der ikke er det der skiftetøj. Så må jeg bare gøre opmærksom på at nu skal der være skiftetøj med, for ellers er konsekvensen at dit barn ikke kommer ud, eller jeg må spørge: hvad har du tænkt dig?” (*pædagog i specialgruppe i almen institution*)

Pædagogerne beretter, at forældre til børn i specialgrupper generelt er glade og tilfredse med tilbuddet - især hvis de sammenligner barnets trivsel og udvikling med dets tidligere situation i det almene tilbud, det er overført fra. I specialtilbuddene oplever de sig hørt og lyttet til, fordi pædagogerne besidder en specialpædagogisk viden, som skaber tryghed blandt forældrene. Og når forældrene oplever at deres barn trives i specialgruppen er der skabt gode betingelser for dialog og gensidig forståelse i hverdagen. Det fremgår, at vilkårene for samarbejdet er betydeligt bedre i specialgrupperne end i almene grupper, idet der ofte er afsat særlige resurser til forældresamarbejdet. Det betyder, at der er tid til det enkelte barn og arbejde med dets samspil med børnegruppen, hvilket ifølge pædagogerne også skaber trivsel i familien. Ofte har forældrene mødt en del negative fortællinger om deres barn i det tidligere almene tilbud eller er blevet mødt med belæringer:

”Jeg har gennem årene mødt kolleger der er kommet fra almenområdet ind i specialgruppen. De er ikke vant til at rumme hele barnet og hele familien. De sætter det meget i systemer og der skal være styr på garderoben. Og hvis ikke forældrene gør, hvad de siger, så får de den der lidt belærende tone. De kigger ikke på, hvordan de kan gøre det lidt nemmere for denne her familie at komme ind eller ud af døren om eftermiddagen. Så menneskesynet synes jeg faktisk er meget sigende for den specialpædagogiske tilgang i arbejdet med børn og familierne.” (*pædagog i specialgruppe i almen dagtilbud*)

Pædagogernes fortællinger om deres særlige faglige tilgang foretages ofte med almenområdet som sammenligningsgrundlag. Den udbredte selvforståelse er, at pædagoger i specialtilbud arbejder med en udpræget anerkendende tilgang, og at de har tid til at arbejde med individuelle relationer, så de opnår stort kendskab til det enkelte barn og dets familie. De tilkendegiver, at de organisatoriske vilkår er meget forskellige for specialpædagogisk arbejde på almen- og specialområdet.

På dagtilbudsområdet oplever pædagoger at der er et voksende behov for akutte indsatser og mere intensiverede samtaler, som de ser forældrene ikke har umiddelbar adgang til. Derfor påtager pædagogerne sig en række akut-opgaver, som ligger i et uafklaret grænsfelt mellem dagtilbuds- og skoleforvaltning på den ene side og socialforvaltningens familieafdelinger på den anden side:

”Jeg sidder som specialpædagog i en daginstitution med forældre, der har brug for rigtig meget rådgivning, men må jeg det? - for det det hører jo under familieafdelingen, hvor nogen skal komme ud til forældrene. Det er et stort problem lige nu. Hvem må hvad?” (*specialpædagog i almen dagtilbud*)

Citatet illustrerer, at det udvidede forældresamarbejde på specialområdet medfører et stort behov for at afklare grænsefladerne mellem forskellige forvaltnings- og institutionsområder.

7.1.2. Skole og SFO-området

Et andet centralt tema i samarbejdet er *hvem der definerer forældrenes problemer* og hvad de skal støttes i at udvikle. Her nævner pædagogerne forskellige pædagogiske tilgange og metoder, der gør det muligt at inddrage forældrene som samarbejdspartnere. Det handler om at skabe motivation for forandring:

”Jeg arbejder som gruppeleder på et program, der hedder De Utrolige År. Vi har en gruppe forældre der er inde i 22 uger og de mødes en gang om ugen med en gruppeleder for at lære nogle nye strategier for at være sammen med deres børn. (...) Så har jeg opdaget, at når vi arbejder som specialpædagoger så er det ofte os der definerer forældrenes og børnenes udfordringer. Men i DUÅ vender man det om. Her er det forældrene selv der definerer hvad de gerne vil arbejde med og deres udviklingsmål. Det gør hele forskellen, fordi det betyder at forældrene er enormt motiverede. Det er ikke os der siger hvad de skal arbejde med. Vi sætter rammen for hvad vi skal arbejde med, men de bestemmer selv målet.”
(*specialpædagogisk vejleder i skolen*)

Denne fortælling er et eksempel på, at samarbejdet med forældre bygger på indsigt i, hvordan der skabes motivation for forandring og hvordan forældre kan støttes i at overtage en udviklingsopgave. Pædagogerne nævner en lang række metoder, som de tillægger stor betydning for at kunne varetage voksen-pædagogiske med voksnes lære- og udviklingsprocesser. Disse kompetencer anses generelt ikke for at være en del af deres grundfaglighed, men noget, der skal tilegnes gennem erfaringer og kompetencegivende kurser. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at en stor andel af specialpædagogerne har mange års erfaringer inden for området, og mange har tidligere erfaringer fra det socialpædagogiske område i arbejdet med børn og forældre i anbringelses-sammenhænge.

Lige som pædagogerne oplever børnegrupper med stadig større spredning i personlige og sociale forudsætninger, sådan oplever de en tilsvarende *spredning i forældrenes forsætninger for deltagelse i forældresamarbejdet*. De skelner typisk mellem resurssvage- og resursetærke forældre, og det kan være en udfordring at skabe et fællesskab blandt forældrene om inklusionsopgaver, deltagelse i arrangementer og udformning af regler og aftaler for forældres ansvar. Samarbejdet skal tilpasses de skiftende resurser og behov i forældre-gruppen:

”Det gør det rigtig, rigtig svært at lave noget i fællesskab med de her forældre. Før havde vi sådan nogle aftner hvor vi spiste sammen, fordi vi havde et meget stort hold svage forældre som så skulle lære hvordan det er man spiser sammen. De skal blive på deres pladser, for der skal være noget struktur over det, og det gik godt i lang tid, men så fik vi to hold ressourcestærke forældre. De kunne simpelthen ikke have det, det endte med at sprænge det hele, så vi kunne ikke være i det.” (*pædagog i specialgruppe i indskoling*)

Pædagogerne nævner, at inklusionsopgaven kræver, at forældrene skal lære, hvordan de kan tage ansvar ikke bare for deres eget barn, men også for at inddrage de andre børn i fx legeaftaler og fødselsdags-arrangementer. Og hvordan forældre kan bidrage til at skabe et inkluderende børnefællesskab.

Et betydningsfuldt tema er desuden varetagelse af *den daglige kommunikation med forældre*. De stiller generelt store krav til informationsniveauet, fordi børnene i specialskoler og specialklasser ikke altid selv er i stand til at fortælle hvordan dagen er gået og hvad de har oplevet. Derfor foregår den løbende kommunikation fx med SMS-beskeder om hvad forældre skal huske til næste dag eller hvad de gerne må tale med barnet om derhjemme. Og hvis der iværksættes nye tiltag omkring en enkelt elev sendes daglige SMS-beretninger de næste to uger med korte beskrivelser af dagens forløb og hvad der skal ske næste dag, så forældrene kan bakke op derhjemme:

”Men det kan også være at vi har fået en ny dreng, og så har vi gjort et forarbejde med faren inden han starter. Her har vi lavet en særlig ordning med at vi henter ham derhjemme, i stedet for at det bliver i taxa. Det gør vi den første to og en halv uge. Og efter han tog hjem i dag skrev vi at han har deltaget fint i dag, og at køreturen herud i morges gik fint og at han kom rolig herfra igen. I pauserne lavede kan det og det. Så får vi svar tilbage, at det var fint, og at faren vil tale med barnet derhjemme for også at høre om dagen. Og i morgen giver vi en ny lille dagsrapport.” (*pædagog i heldagsskole*)

I stedet for at sætte hårdt mod hårdt har pædagoger og lærere besluttet at det vigtigste er at drengen kommer i skole – og at det ikke er et ansvar faderen er i stand til at leve op til i den nuværende situation.

Et voksende problemfelt i forældre-samarbejdet er, at pædagogerne ofte bliver inddraget i fraskilte *forældres indbyrdes uenigheder* om et barn. Pædagogerne oplever at den type konflikter fylder mere og mere. De kommer til udtryk ved at forældrene kommunikerer deres uenigheder gennem barnet. Det stiller store krav til pædagogernes konflikthåndtering, hvor de skal kunne indtage en mæglerrolle og forsøge at få forældrene bragt på talefod. Ligeledes skal pædagogerne være i stand til at håndtere forældres meget negative omtale af skolens tilbud til deres barn, hvilket er fortællinger børnene overtager og viderebringer. Pædagogerne tolker den type konflikter som forårsaget af forældres afmagt over, at skolen ikke kan få barnet til at trives eller skabe motivation for at komme i skolen. Igen nævner pædagogerne, at det kræver en masse erfaring at kunne værne barnet mod at blive gidsel i de voksnes kamp om dets skolegang.

7.1.3. Fritids- og klub-området

Også på fritids- og klubområdet ses tendensen til at udvide institutionens pædagogiske tiltag til at inddrage hjemmet, når der er bekymring for et barn:

”Vi har også været hjemme-hossere - hvis man kan kalde det det - hvor der var et barn, der trak sig mere og mere fra omverdenen. Han isolerede sig og der var forskellige problematikker både med lærere og forældre, og det endte med at han blev overført til specialskole. Ja, vi var lidt bange for at miste ham, og så arbejdede vi på at inddrage børnene heroppe på en eller anden form. Det var noget med at få sneget ham herop ved at inddrage nogle af hans interesser. Det var computerspil sammen med børn han kendte i forvejen. Så kunne han få lov til at sidde derhjemme, men have kontakten til andre gennem spillet og gennem mig. Så prøvede vi at få ham herop i institutionen. Der var så kontakt til forældre og skole undervejs ” (*Pædagog i fritids- og ungdomsklub*)

På fritids- og klubområdet kan de *unges indbyrdes konflikter* også involvere forældrene, når der har fundet alvorlige episoder sted blandt de unge. Så indkaldes forældre og unge til akut-møde:

”Vi har lige haft en episode med en dreng, der har trukket en kniv mod nogle andre. Så bliver børn og forældre samlet med det samme, og det var en søndag aften. To af dem havde både mor og far med, hvorimod de fire andre kun havde én forældre med. Det er mig, der sætter rammen dér. Så tager vi en snak om, hvordan vi kan løse konflikten, og der er nogle regler, der skal overholdes: at det er sandheden, der skal frem, vi lytter til hinanden, vi har respekt og vi taler ordentligt. Og så kommer man videre den vej. Så er konflikten måske ikke løst, men man har lært at håndtere den, og når jeg så slipper sagen med forældrene og børnene, så følger jeg op på den og orienterer selvfølgelig alle medarbejderne.” (*leder af fritids- og ungdomsklub*)

I dette tilfælde fortæller pædagogerne, at der er et særligt hensyn at tage til forældrene til den dreng, der har truet de andre unge. Hvis ikke alle forældrene involveres og ser hinanden i øjnene kan det ske, at nogle forældre begynder at udelukke og skabe rygter om andre forældre – og det er stemplingsprocesser, der hurtigt spreder sig i en forældregruppe. I nogle tilfælde tager fritidspædagogerne på hjemmebesøg, hvis de oplever uheldige gruppedannelser med tilløb til bandedannelser blandt unge.

Flere pædagoger med specialpædagogiske opgaver på klubområdet nævner, at deres arbejde bedst kan karakteriseres som socialpædagogisk arbejde, fordi der arbejdes med både børn, unge og forældres normalitets-opfattelser. Og når klubtilbuddet også skal tilgodese børn og unge med særlige behov rettes indsatserne også mod familien. Pædagogerne forbinder specialpædagogisk arbejde med at arbejde med "læring for livet" ved at inddrage de unges forskellige læringsmiljøer, hvilket også involverer familien som social arena.

7.1.4. Det forebyggende og dagbehandlede område (familieområdet)

På det forebyggende og behandlede område er indsatsen rettet mod forebyggelse (Serviceloven § 11) og behandling (Serviceloven § 52) med det formål at holde familien samlet, så børnene kan forblive i deres lokale dagtilbud og skoler.

Familiearbejdet indebærer at pædagogerne indleder et tæt samarbejde med forældrene om, hvordan de kan styrke forældrerollen. Det kan ske som et længere vejledningsforløb eller som et behandlingsforløb, hvor der indgås kontrakt med forældrene om deres opgaver i samarbejds-forløbet. Følgende er et eksempel på hvordan pædagogen arbejder med praktisk pædagogisk støtte i hjemmet sideløbende med vejledningssamtaler:

"På det efterfølgende møde med forældrene her i huset giver jeg en tilbagemelding, som også indeholder ideer til hvad de kan gøre. Ville det være en ide at lave noget sammen med barnet når I kommer hjem i stedet for at barnet trækker sig tilbage med sin iPad på værelset. At I bliver sammen i stuen, men den roder så meget at man ikke kan være nogen steder. Så skal der ryddes op så der er et bord man kan sidde ved. Det får de som opgave og så kommer jeg hjem igen – og sådan fortsætter forløbet. Somme tider op til to år i sjældne tilfælde. Det er jo forebyggende i forhold til at undgå en anbringelse." (*Familiebehandler i børne- og familiecenter*)

I pædagogernes fortællinger understreges betydningen af, at forældrene skal inddrages så de påtager sig særlige udviklingsopgaver i samarbejdet:

"Fx havde jeg en familie hvor problemet var at den 10 årige så for meget TV. Hvad vil være rimeligt for jer? Vi startede ud med at vedtage at der skulle være et kvarter hvor hun ikke så TV. Vi er slet ikke i nærheden af at grænsen er en halv eller hel times TV dagligt. Vi landede på at det kvarter hvor hun ikke må se TV, er der hvor vi spiser aftensmad sammen. Så går det et par uger hvorefter vi øger den TV-frie tid til en halv time. Det er hele tiden et spørgsmål om hvad forældre er i stand til at udføre på det her givne tidspunkt. Uden deres medvirken kan intet forandres i en familie." (*Familiebehandler*)

Denne forældremedvirken fremstår som noget meget centralt i familiearbejde, fordi pædagogen arbejder med relationerne mellem børn og forældre uden selv at træde i forældrenes sted i samarbejdet.

Det *dagbehandlede arbejde* er ofte organiseret med udgangspunkt i dagtilbud og skoler som et særligt specialpædagogisk tilbud, hvor forældrene involveres i behandlingen af børn med særlige behov:

"Vi kobler jo også familien på, fx når en mor skal have noget mere samspil med sit barn. Så vi laver også familiebehandling som en del af behandlingstilbuddet. Forældrene kommer her, og vi tager også på hjemmebesøg (...) Men når vi taler om familiebehandling – så er det måske heller ikke familiebehandling – jeg tænker ikke vi kan lave familiebehandling, men vi kan understøtte samspillet i en familie og arbejde med deres relationer (...) Men vi kan jo ikke klare alkoholproblemer, vi kan ikke hjælpe en meget psykisk syg mor. Det har vi ikke kompetencer til." (*pædagog i dagbehandlingstilbud i almen skole*)

Denne grænseproblematik mellem dagbehandling i almene institutioner og skoler og familiebehandling i socialforvaltningsregi er et gennemgående tema i pædagogernes fortællinger. Flere pædagoger oplever et stærkt pres fra ledere, der ønsker et mere intensivt forældresamarbejde, som pædagogerne ser som et egentligt familiebehandlingsarbejde, de ikke er klædt på til at varetage. Her efterlyser pædagogerne bedre kompetencer til at gennemføre forældresamtaler om svære problemer, og mere generelle kompetencer i rollen som rådgiver og vejleder for forældre, der har brug for støtte til at klare opdragelse og omsorg og hjælp til at skabe et forudsigeligt hverdagsliv for børnene.

Forskellen på samarbejdet med forældre til børn i dagbehandling og familiebehandling i socialforvaltningerne er, at dagbehandlingspædagogerne har det direkte relationsarbejde med børnene som deres primære opgave, mens pædagoger i socialforvaltningens familieafdelinger har forældrene som primære samarbejdspartnere, hvilket fordrer ret forskellige faglige kompetencer.

På spørgsmålet om, hvilke aktuelle tendenser familiebehandlere ser i deres opgaver nævner de det stigende antal skilsmisser, og især de *samarbejdsproblemer der opstår mellem forældrene*. De oplever et voksende konfliktpotentiale og en mere uforsonlig tone blandt fraskilte forældre. Det er et tema, som også pædagoger på dagtilbudsområdet nævner som en aktuell tendens.

7.2. Pointer om forældresamarbejde og familiearbejde

Generelle træk

- Der viser sig tre tydelige sammenfald på tværs af områderne *dagtilbud, skole-SFO samt fritids- og klubområdet*, hvad angår det udvidede forældresamarbejde:

Første sammenfald: Pædagogerne og lederne tager selv initiativer til at udvikle familieorienterede tilbud, som tager form hen ad vejen i et tæt samarbejde med andre fagprofessionelle og forvaltninger samt andre typer af initiativer der fx iværksættes som akutte indsatser på grund af sociale nødsituationer, som ifølge pædagogerne ikke kan afvente den forvaltningsmæssige sagsbehandling.

Andet sammenfald: Det udvidede forældresamarbejde er udviklet som en naturlig følge af den specialpædagogiske opgave og finder sted i grænsfeltet mellem det almene lovpligtige forældresamarbejde og familiebehandlingsarbejdet, der varetages af socialforvaltningernes familieafdelinger.

Tredje sammenfald: Pædagogerne oplever, at de bevæger sig ind på et fagligt felt i familiearbejdet, som forekommer temmelig ureguleret, hvilket kan gøre en forvaltningsmæssig afklaring af kompetenceområder og en bedre koordinering påkrævet.

Specifikt for praksisområder

- På såvel *dagtilbud som i skole-SFO* er det en udbredt opfattelse blandt pædagogerne, at børn med særlige behov skal mødes som børn, hvis familie er socialt udsat. Og at det derfor er hele familien der indskrives i specialpædagogiske tilbud som målgruppe. Hertil kommer at inden for både almen- og specialområdet vokser det udvidede forældresamarbejde i retning af familiearbejde, som iværksættes under mange former med udgangspunkt i de specifikke behov, der viser sig i den enkelte institution og skole.

Pædagogerne i almene dagtilbud og skoler nævner kun sporadisk, at de mangler kompetencer i arbejdet med familierne, og de skelner heller ikke eksplicit mellem børnefaglige kompetencer og voksenpædagogiske kompetencer, hvilket kan tyde på at inddragelse af familien ses som en selvfølgelig specialpædagogisk opgave.

- Særligt for pædagogerne på *dagtilbudsområdet* udtrykkes et stigende behov for vejledning og rådgivning af forældre i forhold til krisesituationer i samliv og børneopdragelse.
- På *skole-SFO-området* nævner pædagogerne at skole-hjem-samarbejdet primært er centreret om, hvordan forældre kan inddrages, så de er i stand til at støtte børnenes læring.
- På *fritids- og klubområdet* har forældresamarbejdet en lidt anderledes vinkel, men udgør en lige så betydningsfuld del af de specialpædagogiske opgaver som i dagtilbud og skole. Samarbejdet omfatter bl.a. særlige aftaler med forældre om, hvordan børn og unges inklusion i det organiserede fritidsliv er en fælles opgave for forældre og pædagoger og ligeledes samarbejde i mere kriminalitetsforebyggende øjemed, hvor det af pædagogerne skønnes vigtigt at handle tidligt og forebyggende i forhold til enkelte unge eller grupper af unge, så forældre kan inddrages fx gennem netværks-arbejde.
- På det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) udtrykkes opgaven som værende at udvikle forældres ansvar og kompetencer til at varetage basale omsorgs- og opdragelsesopgaver. Det dagbehandlende område repræsenterer et særligt grænsefelt i forhold til familiearbejdet, når dagbehandlingstilbud etableres i almene dagtilbud og skoler, hvor pædagogerne oplever et øget pres for at arbejde med børn og familier, hvis problematikker hører hjemme i socialforvaltningen. Pædagoger på det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet) formulerer behov for udvikling af særlige kompetencer til varetagelse af forældresamarbejdet.

KAPITEL 8: Signalement af specialpædagogisk faglighed

I dette afsluttende kapitel sammenfattes undersøgelsens hovedresultater ved at give en karakteristik af specialpædagogisk virksomhed, der i kapitel 2 er formuleret som undersøgelsens genstandsfelt. Her defineres specialpædagogisk virksomhed som en samfundsmæssigt institutionaliseret aktivitet, som er kendetegnet ved kontinuitet, specielle motiver, definerede opgaver og særlige deltagere med forskellige roller (Nilholm 2010). I undersøgelsen er de faglige elementer af denne virksomhed belyst gennem fire undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad karakteriserer *specialpædagogisk virksomhed* på almen- og specialområdet i dagtilbud, skole og fritid samt på det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)?
- Hvad karakteriserer *specialpædagogiske opgaver og målgrupper* i de pædagogiske tilbud til børn og unge med særlige behov?
- Hvad karakteriserer *specialpædagogers faglige tilgange og kompetencer*?
- Hvad karakteriserer *den organisatoriske forankring* af specialpædagogiske opgaver og pædagogers deltagelse i *tværfagligt samarbejde og forældresamarbejdet*?

I kapitlerne 3-7 beskrives en række specifikke træk, der karakteriserer specialpædagogisk faglighed på undersøgelsens fire praksisområder: dagtilbud, skole/SFO, fritid og klub samt det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet). Tilsammen danner disse specifikke fagligheder grundlaget for at identificere en række generelle træk ved specialpædagogisk faglighed. Når vi i det følgende anvender begrebet *signalement* refererer det til, at undersøgelsen gør det muligt at udpege en række særlige kendetegn ved specialpædagogisk virksomhed, som den udøves af pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver.

I det følgende tegnes et signalement af specialpædagogisk faglighed gennem to analytiske perspektiver:

- *Specialpædagogisk faglighed i et lovgivnings- og et institutionelt perspektiv* med fokus på rammesætningen af specialpædagogiske opgaver og målgrupper.
- *Specialpædagogisk faglighed i et professionsperspektiv* med fokus på opgave, målgrupper og tværfagligt samarbejde.

8.1. Specialpædagogisk faglighed i et lovgivnings- og institutionelt perspektiv

I dette afsnit tegnes et signalement af specialpædagogisk faglighed belyst ved lovgivning og de institutionelle organiseringsformer, der udgør de grundlæggende rammevilkår for pædagogernes løsning af specialpædagogiske opgaver.

8.1.1. Lovgivningen som rammevilkår omkring opgave og målgruppe

Specialpædagogisk virksomhed er en pædagogisk praksis, der udøves under forskellige lovkomplekser (kapitel 3), hvilket betyder at virksomheden også rammesættes under forskellige vilkår i institutioner og skoler. Her ses et komplekst samspil mellem implementering af lovgivning og udformningen af den lokale praksis i kommunerne igennem en periode med et omfattende implementeringspres. Således har "Sammenhængende Børn og Unge politikker" (2011), "Inklusionsloven" (2012) og "Folkeskolereformen" (2014), tilsammen dannet afgørende strukturelle betingelser for organiseringen af det specialpædagogiske område.

Udgangspunktet for at identificere specialpædagogisk virksomhed i denne undersøgelse har været gennem definerings af specialpædagogiske målgrupper som de formuleres i lovgivningen. Her er grundlaget for specialpædagogik tydeligst formuleret i Folkeskoleloven, hvor specialpædagogikkens målgrupper defineres ved deres særlige behov for støtte efter kvantitative og organisatoriske kriterier, hvilket gør det muligt at udpege en specialpædagogisk målgruppe og de professionelle fagpersoner der knyttes til opgaven. Som det fremgår af lovgivningen udøves specialpædagogisk virksomhed både i den almene undervisning og i segrerede tilbud.

Folkeskolen er således både formelt og reelt specialpædagogikkens kerneområde, idet Folkeskoleloven direkte definerer begrebet specialpædagogik, omfanget og indholdet af specialpædagogisk bistand samtidig med at målgrupperne for indsatsene defineres ved forskellige grader af behov for specialpædagogisk støtte. Samtidig angives også organisatoriske rammer for specialpædagogiske indsatser, idet der skelnes mellem specialpædagogik i almen undervisning og specialpædagogik i specialklasser og-skoler.

Med skolereformen ophører skolen formelt set med at være en monofaglig pædagogisk institution, idet pædagoger som profession indskrives som formelle samarbejdspartnere i planlægning, gennemførelse og evaluering af skolens aktiviteter. Her udgør understøttende undervisning et specifikt praksisområde for pædagoger med tydelige specialpædagogiske perspektiver. Undersøgelsen viser dog, at skolen som fælles praksisområde for lærere og pædagoger er en pædagogisk institution, der af pædagogerne generelt opfattes som domineret af lærer-professionen.

Selv om skolereformen formelt set ligestiller lærer- og pædagogprofessionen peger forskning dog på at samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke tillægges sammen værdi. Mens 91% af pædagogerne i høj grad eller nogen grad tillægger samarbejdet med lærerne værdi, er det kun halvdelen af lærerne der vurderer det samme. Og 80 % af lærerne i matematik og dansk bruger under 15 minutter om ugen til fælles forberedelse og evaluering sammen med pædagoger. 45 % heraf bruger slet ikke tid på fælles forberedelse med pædagoger(EVA 2017).

Defineringen af specialpædagogiske målgrupper på dagtilbuds- samt fritids- og klubområdet forekommer ikke direkte. Hverken i Dagtilbudsloven eller Serviceloven forekommer begrebet specialpædagogik. Her tales samstemmende om "børn med særlig behov for støtte" og det fremgår af begge lovkomplekser, at arbejdet med denne målgruppe skal være en integreret del af de generelle tilbud. Fraværet af begrebet specialpædagogik på disse områder betyder, at specialpædagogisk praksis er mindre reguleret end det er tilfældet på skoleområdet. Det fremgår af datamaterialet, at begrebet specialpædagogik heller ikke af pædagogerne anvendes som et begreb, der byder sig til i forståelsen af specialpædagogiske opgaver.

Det er iøjnefaldende at begrebet *socialpædagogik* nævnes i dagtilbudsloven (§ 65) som synonym for en pædagogik, der er rettet mod børn og unge, der har behov for særlig støtte. Dette har konsekvenser for pædagogernes forståelse af opgaven, der af pædagogerne formuleres som en almenpædagogisk opgave med livsduelighed som dominerende målperspektiv.

8.1.2. Udviklingen i målgrupper

Såvel chefer som pædagoger giver udtryk for, at der inden for de seneste år er sket en udvikling i specialpædagogiske målgrupper. Især pædagogerne fortæller om en stadig mere sammensat børnegruppe inden for samme organisatoriske enhed (almene grupper, specialgrupper, almene klasser og specialklasser) "Vi har alt" er et typisk udsagn. Pædagogerne giver udtryk for, at flere børn på almenområderne har særlige behov af samme karakter som det gælder for børn på specialområderne, der nogle steder fungerer som opsamlingsheats for børn med mange typer af behov og diagnoser. "Det er vores eneste tilbud til børn med særlige behov i kommunen" er et udtryk for denne problematik. Der opleves således en stigende problemkompleksitet på både almen- og specialområderne, og det er en udvikling, der stiller stigende krav

til den løbende kompetenceudvikling i hverdagen, så man selv må udvikle ny viden og nye metoder i takt med forandringer i børne- og forældregruppens sammensætning. Denne udvikling er antagelig en væsentlig drivkraft bag mangfoldigheden af organiseringsformer for specialpædagogiske tilbud.

8.1.3. Institutionelle organiseringsformer

Et grundlæggende vilkår for udviklingen af specialpædagogiske fagligheder er samspillet mellem pædagoger og den institutionelle kontekst, hvori opgaven løses. Her udgør de fire praksisområder fire forskellige organisatoriske kontekster, der øver indflydelse på udviklingen af de specifikke fagligheder:

- På *dagtilbudsområdet* varetages specialpædagogiske opgaver i stigende omfang som inklusionsopgaver af inklusionspædagoger, resursepædagoger, inklusionsvejledere. Med disse funktionsbetegnelser varetages specialpædagogiske opgaver især med fokus på børns deltagelse i forskellige typer af fællesskaber med stor vægt på trivsel og udvikling af sociale kompetencer.
- På *skoleområdet* varetages specialpædagogiske opgaver i almenundervisningen i stort omfang af pædagoger i skolen som inklusionspædagoger og trivselspædagoger. De oplever ofte store udfordringer med anerkendelse af deres faglighed. I specialklasser og specialskoler (heldagsskoler) er op mod halvdelen af de ansatte pædagoger, som generelt oplever at deres faglighed nyder anerkendelse. Udbredte funktionsbetegnelser er her inklusionspædagoger, AKT-pædagoger, resursepædagoger og pædagogiske vejledere. Med disse funktionsbetegnelser varetages specialpædagogiske opgaver især med fokus på trivsel og sociale kompetencer, der af pædagogerne fremhæves som forudsætningen for at kunne deltage aktivt i undervisningen
- På *fritids- og klubområdet* ser pædagogerne generelt deres opgave som en almenpædagogisk opgave, hvis indhold er at udvikle børn og unges livsduelighed. Der iværksættes ofte ikke særlige indsatser med handleplaner, men derimod aktiviteter, der giver adgang til fællesskaber med fælles oplevelser. Her tales om socialpædagogiske opgaver, fordi der arbejdes med børnenes indbyrdes relationer og deltagelse i forskellige typer af fællesskaber - især med en distance til skolens læringsrum. Med denne opgaveforståelse er specialpædagogiske opgaver gjort identiske med socialpædagogiske opgaver. Pædagogernes fortællinger er domineret af, at de oplever at eksisterende fritids- og klubtilbud er lukningstruede som følge af skolereformens omorganisering af børn og unges fritidsliv, hvilket pædagogerne også oplever som en trussel mod en særlig faglighed.
- *Det forebyggende og dagbehandling område (familieområdet)* omtales hverken af chefer eller pædagoger som et specialpædagogisk område, men derimod i termer af forebyggelse og behandling med et meget klart familieperspektiv i arbejdet. Pædagoger på dette område arbejder udpræget med voksenpædagogiske problemstillinger, hvor fagligheden er rettet mod udvikling af basale omsorgs- og opdragelseskompetencer.

Undersøgelsen tegner konturerne af et pædagogisk område, der løser specialpædagogiske opgaver som løbende udvikles i de forskellige sociale og organisatoriske kontekster, den udfoldes i. Det betyder at der ikke kan tales om *én* specialpædagogisk faglighed, men snarere om *flere specialpædagogiske fagligheder*, der i daglig tale udøves under begrebet specialpædagogik.

På kommunalt plan kan det konstateres, at der er et relativt stort lokalt råderum med muligheder for at tilpasse løsninger af specialpædagogiske opgaver til de lokale politiske og økonomiske forhold. Det betyder at der i disse år er udviklet og stadig udvikles en række lokale organiseringer og modeller for resursetildeling, stillingsbetegnelser, kompetenceudvikling, tværfagligt samarbejde samt forældre- og familiearbejde på det specialpædagogiske område.

På det institutionelle plan er det et karakteristisk træk i organiseringen, at pædagogerne selv er med til at skabe jobfunktionen og definere rollen som pædagog på det specialpædagogiske område. Meget tyder på, at der er et relativt stort råderum for den enkelte pædagog til at udnytte og udvikle sine kompetencer i forhold til opgaverne og de specifikke målgrupper. Dette gælder måske især inden for skolen, hvor pædagoger repræsenterer en ny profession i roller og med opgaver, der befinder sig i en tilblivelsesproces. Selv om undervisningsrummet er relativt stærkt rammesat giver det alligevel mulighed for at udforme pædagogrollen på mange måder. Især lokale ledelsesforhold udgør en vigtig faktor.

Samtidig ses det, at mange specialpædagogiske opgaver indebærer en relativ stor faglig autonomi, hvor det ofte er nødvendigt for pædagogerne at træffe situationsbetingede valg for at prioritere mellem akutte opgaver. Det er betingelser, der af pædagogerne selv italesættes som forskellige fra arbejdet på almenområderne, hvor det pædagogiske arbejde i forhold til enkelt børn og grupper af børn er mere synkroniseret.

Sammenfattende kan det konstateres, at specialpædagogisk faglighed udvikler sig i dialog med den specifikke kontekst, hvor især de institutionelle organiseringer af indsatserne synes at være dominerende faktorer for udvikling af specifikke fagligheder.

8.1.4. Flydende grænser mellem almen- og specialområder

Undersøgelsen kan konstatere som en generel tendens, at skellet mellem almen- og specialområderne udviskes som følge af forskellige lovgivninger, institutionelle organiseringer og den konkrete pædagogiske praksis. Som det fremgår af dagtilbudsloven og serviceloven skal både den forebyggende og støttende indsats integreres med den generelle pædagogiske indsats. Det betyder at specialpædagogisk faglighed ikke på entydige måder kan afgrænses i forhold til en almenpædagogisk faglighed på dagtilbuds- og fritids- og klubområdet, mens der på skoleområdet kan trækkes grænser med organisatoriske og resurse-mæssige kriterier. På alle områder kan det konstateres, at den aktuelle inklusionsdagsorden har medvirket til en overskridelse af grænsen mellem almen- og specialområder.

Denne tendens til opløsning af grænser understøttes i vidt omfang af, at pædagogerne ikke selv tillægger det afgørende betydning om en opgave eller en funktion betegnes som almen- eller specialpædagogisk. Derimod er det målgruppen og den pædagogiske opgave, der bestemmer indsatsen og fagligheden, sådan som den defineres i den konkrete pædagogiske kontekst.

Pædagogerne nævner dog selv to forhold, der markerer en forskel mellem almen- og specialområderne: tidsstruktur og resurse-mæssige rammer. Specialpædagogisk praksis er kendetegnet ved at vægte processer, individuel tid, tætte relationer og personligt kendskab – hvilket er betingelser, der ikke uden videre kan overføres til almenområdet, hvor deltagelse og præstationer er langt mere synkroniseret for at fastholde fælles lærings- og udviklingsmål for alle børn. På specialområderne er det derimod karakteristisk at de pædagogiske processer tillægges samme betydning som målet og resultaterne i arbejdet, hvilket begrundes med at det netop er børnenes *særlige* behov. Især fremhæves den individuelle kontakt som noget særligt ved en specialpædagogisk kontekst, hvilket kræver rådighed over tid og pædagogiske resurser.

Pædagoger, der arbejder i specialpædagogiske enheder (grupper, klasser) tilkendegiver, at de har en særlig viden, der vil være til gavn for almenområdet, mens pædagoger der har specialpædagogiske opgaver på almenområdet sjældent taler om, at de besidder en viden, der vil være til gavn for specialområdet. Når der tales om videndeling mellem special- og almenområderne er det derfor ofte underforstået, at vidensbehovet alene tilskrives almenområderne.

8.1.5. Centrale koncepter – decentral kompetenceudvikling

Samtidig med at cheferne anerkender pædagogernes kompetencer på det specialpædagogiske område, er der bred enighed om at fortsat kompetenceudvikling er nødvendigt, fordi målgrupper og opgaver ændrer sig løbende, hvilket kræver ny viden og udvikling af nye metoder. Undersøgelsen viser, at kompetenceudvikling besluttet og gennemføres i et samspil mellem det centrale og det decentrale niveau i kommunerne:

- På den ene side fremhæver cheferne nytten af fælles koncepter, der gælder for hele kommunen og som derfor kræver en central beslutning
- og på den anden side en stor opmærksomhed på at inddrage medarbejderne lokalt, så de er med til at vurdere, hvilke kompetencer der skal udvikles i forhold til lokale opgaver og målgrupper.

Undersøgelsen viser, at antallet af pædagoger i specialklasser og på specialskoler udgør op mod halvdelen af de ansatte, hvilket tyder på at pædagogfagligheden værdsættes i netop dette regi, mens dette ikke er tilfældet i samme omfang for pædagoger i den almene undervisning.

8.2. Specialpædagogisk faglighed i et professions-perspektiv

I dette afsnit gives et signalement af specialpædagogisk faglighed i et professionsperspektiv med *viden, kunnen og villen* som begreber der kendetegner en professions-baseret praksis.

8.2.1. Specialpædagogisk faglighed i et forvaltningsperspektiv

I dette afsnit gives et signalement af specialpædagogisk faglighed belyst ved forvaltningschefernes vurdering af pædagogernes kompetencer.

Interviewundersøgelsen med forvaltningschefer viser, at de har stor opmærksomhed på, hvilke faglige elementer pædagoger tilføjer både almen- og specialområderne, når det gælder arbejdet med børn, andre fagprofessionelle og forældre. Cheferne henviser bl.a. til den bevidsthed pædagoger har om roller og relationers betydning, den nysgerrighed de møder børn, kolleger og forældre med og deres generelle handleduelighed, som til tider har innovative elementer i sig. Pædagogernes engagement, åbenhed og sensitive tilgang til opgaverne kan dog også udfordre bestemmelser om fx forældres retssikkerhed og kommunal myndighedsforvaltning.

Chefernes positive tilkendegivelser om pædagogernes kompetencer indenfor det specialpædagogiske område, vidner om anerkendelse og en generel stor respekt for pædagogernes faglighed, og at pædagogerne besidder særlige kompetencer, som er til stor gavn for området. Eksempelvis fremhæver cheferne følgende om pædagoger, der varetager specialpædagogiske opgaver:

Handleduelige, bevidste om egen betydning i forhold til barnet og børnegruppen, gode til at se barnets perspektiv, stærke i at observere og analysere børnegrupper, reflekterende over egen praksis, gode til at vejlede, mestrer relationsarbejde i forhold til enkelte børn og børnegruppen, inddrager forældre gennem samtaler, fleksible, åbne og nysgerrige, bruger sig selv som arbejdsredskab i forhold til hvordan de virker på andre.

Sådanne kompetencer fremhæves ofte som noget særligt i sammenligning med andre professioner og det almenpædagogiske område.

Pædagogernes opgaver og kompetencer på det specialpædagogiske område rækker ifølge cheferne ud over arbejdet med børn og unge, men omfatter også betydelige opgaver i forhold til kolleger og forældre. Dette

voksenpædagogiske kompetencefelt afspejler angiveligt en udvidelse af den specialpædagogiske opgavevaretagelse i sammenligning med den almene pædagogiske virksomhed

8.2.2. Det udvidede forældresamarbejde

Pædagogernes varetagelse af specialpædagogiske opgaver indebærer som noget karakteristisk en udvidelse af det lovpligtige forældresamarbejde, der undertiden antager form af et egentligt familiearbejde. Det er ofte udviklet som svar på akut opståede behov for tidlige indsatser og som efterhånden etableres som mere formaliserede tilbud til udsatte familier med dagtilbud, skoler og fritidsinstitutioner som organisatoriske rammer. Her arbejder pædagogerne dels med forældres vanskeligheder med at varetage almene opdragelses- og omsorgsopgaver og dels med voksenpædagogiske problemstillinger, der stiller krav om faglige kompetencer som rådgiver og vejleder - især når det gælder hjemme-hos-opgaver. Pædagogerne oplever, at de bevæger sig ind på et fagligt felt i familiearbejdet, som forekommer temmelig ureguleret, hvilket ifølge pædagogerne kan gøre en forvaltningsmæssig afklaring af kompetenceområder og en bedre koordinering påkrævet.

8.2.3. Fornemmelsen for relationen

At arbejde med relationer er den grundlæggende forståelse af fagligheden blandt pædagoger på tværs af praksisområderne. Pædagogerne orienterer sig mod at møde barn og forældre i en menneske-menneske-relation - uanset om deres indsats i øvrigt indebærer ydelser i form af guidning, vejledning, rådgivning, træning eller behandling. I deres praksis i forhold til børn og forældrene lader de sig guide af en "fornemmelse for relationen" der er en sammensat oplevelse af den konkrete situation og hvad situationen involverer af ressourcer, følelser, interesser i barnet – alt sammen noget der varierer fra situation til situation, fra dag til dag, fra kontekst til kontekst og som udvikler sig over tid. Som en ledetråd i pædagogernes fortællinger står det frem, at relationsarbejde er det de *ved*, det de *vil* og det de *kan*. Relationen er således både arbejdets mål, middel og proces og kan derfor ses som en samlekategori for professionens *viden, villen og kunnen*.

Den fremherskende *vidensform* synes at være en faglig erfaringsbaseret viden, der først og fremmest befordrer handledueligheden, hvorimod mere teoretisk baserede vidensformer ikke umiddelbart kommer til udtryk eller italesættes som betydningsfulde for praksis. Dette kan være en af flere årsager til at pædagogernes situerede, kontekstafhængige og relationelle viden om det enkelte barn eller børnegruppe tilsyneladende ikke vægtes særligt højt i tværfaglig sammenhæng, hvis det ikke af pædagogerne selv italesættes i relation til en mere generel teoretisk viden omkring børn og unges opvækst og liv. Denne form for praksisviden står ofte i modsætning til pædagogernes egen efterspørgsel af generel viden om børn med særlige behov og især i forhold til børn med diagnoser.

Det er ikke kun i pædagogernes egne fortællinger at relationsarbejdet fremstår som selve kernen i fagligheden. Også gennem interviews med pædagogernes nærmeste samarbejdspartnere, fx i teams på skole/SFO-området, anerkender lærere og ledere, at relationsarbejdet er et særkende for pædagoger i specialpædagogisk praksis.

En generel bemærkning hertil er, at denne undersøgelse ikke bygger på data indhentet gennem situerede iagttagelser af pædagogiske handlinger. Det betyder, at de specialpædagogiske fagligheder, som undersøgelsen beskriver alene baseres på pædagogers sproglige formuleringer om egen praksis. I hvilket omfang og på hvilke måder disse sproglige formuleringer også stemmer overens med den faktiske praksis kan ikke vurderes på baggrund af denne undersøgelse.

8.2.4. Specialpædagogiske fagligheder – signalementer for praksisområderne

I dette afsnit tegnes et signalement af specialpædagogisk faglighed for de enkelte praksisområder. Her beskrives faglighederne på tværs af undersøgelsestemaer (opgave, målgruppe, tværfagligt samarbejde og forældresamarbejde)

Dagtilbudsområdet

For pædagoger der varetager specialpædagogiske opgaver på *dagtilbudsområdet* synes fortællingen om egen faglighed at afspejle en karakteristisk dobbelthed: På den ene side tilsiger den faglige tilgang at møde børn med særlige behov som alle andre børn, uden at forholde sig til deres særlighed - på den anden side tilsiger den faglige tilgang netop at møde det enkelte barn som en person, der er forskellig fra alle andre.

Pædagogernes omtale af målgrupper og opgaver er karakteriseret ved en almengørelse af *det særlige*, og der ses et stort engagement i ikke at ville udpege børn og forældre i nedvurderende eller stigmatiserende termer. Pædagogernes fortællinger om udvidet forældresamarbejde vidner om, at de har blik for, at børn og familier kan have særlige behov eller være i vanskeligheder af mange forskellige grunde, som de behøver støtte til at overvinde, mens der samtidigt tales om særlige behov eller vanskeligheder som noget, der også hører det almindelige familie- og børneliv til. Det er således karakteristisk, at pædagogerne i deres fortællinger søger at balancere mellem det særlige og det almene – uden at dette forhold dog reflekteres som grundlæggende dilemmaer.

I kraft af, at pædagogerne *ser* og dermed *skønner*, at der kan være brug for særlig støtte, kan man antage, at de også agerer i henhold til dette skøn og derfor i praksis udviser et beredskab – en *kunnen* - som de dog ikke beskriver nærmere, fordi de generelt lægger vægt på deres *villen*.

Pædagogerne har indsigt i børns hverdagsliv og til dels i barnets familieliv, men udtrykker ikke en generel erfaring om, at denne viden har status som et fagligt element, der får betydning for problemforståelse og tilrettelæggelse af indsatser i det tværfaglige arbejde. Det ser ud til at kunne have den betydning, at tværfagligt samarbejde om et barn kan have karakter af monofaglige udvekslinger om parternes viden og erfaring med det almindelige og det særlige børneliv, men som ikke forbindes med hinanden i tværfaglige refleksioner og handlemuligheder knyttet til børn med særlige behov

Skole/SFO-området

I undersøgelsen er skole/SFO-området beskrevet som ét samlet praksisområde, der er reguleret af Folkeskoleloven. Det er imidlertid tydeligt i pædagogernes fortællinger, at rammer og mål for *skoletid* og for *fritid* udgør to meget forskellige handlerum for pædagogerne. Det karakteristiske for pædagogers faglige tilgange i skole-tiden er, at de gennem deres relationsarbejde i høj grad bidrager til, at lærerne får bedre muligheder for at undervise i skole-rummet.

Ny forskning viser, at det har afgørende betydning for børns udbytte af undervisningen, at de bliver mødt med en relationsfaglig tilgang, som vægter en fornemmelse for barnet, som viser interesse og omsorg for barnets trivsel og som giver plads til barnets selvbestemmelse (Klinge 2016). Det er der nogle lærere, der kan, men denne undersøgelse kan fremhæve, at det i særdeleshed er dét, pædagoger bidrager med i undervisningsrummet.

I SFO-tiden er pædagogerne selv dagsordensættende og det karakteristiske for den faglige tilgang i fri-tiden er knyttet til at fremme livsduelighed, hvor målet er at fremme barnets kompetencer til at kunne færdes i hverdagslivets rammer og fællesskaber med relationen til pædagogen selv og til andre børn som udgangspunkt.

Som på dagtilbudsområdet er pædagoger fra skole/SFO-området også orienteret mod barnets forældre og tilrettelægger gerne deres indsats, så også forældrene støttes og bakkes op i deres forældrerolle for at

fremme barnets deltagelse i skolen. Forskellen til dagtilbud ligger i den specialpædagogiske tilgang, idet pædagoger på skole/SFO-området i udpræget grad begrundes deres indsats kompensatorisk, dvs. i barnets manglende individuelle egenskaber og forældrenes mangelfulde kompetencer.

Et særligt træk ved dette praksisområde er pædagogernes tværfaglige samarbejde med lærerne. I modsætning til de udfordringer, som knytter sig til samarbejdet mellem disse to professioner i folkeskolen generelt, så synes udfordringerne at træde i baggrunden, når der samarbejdes om specialpædagogiske opgaver. Her fortælles om et samarbejde med vægt på gensidig anerkendelse. Dette træk synes særligt stærkt i specialskoler/SFOer.

Fritids- og klub-området

Undersøgelsen viser, at pædagoger med specialpædagogiske opgaver på fritids- og klubområdet arbejder på at fremme børns og unges deltagelsesmuligheder i deres fællesskaber med hinanden og derudover i skolen, i det øvrige fritidsliv (sport og kultur), på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemer. Derved kan man sige, at denne faglighed repræsenterer en indsigt og en position i børnelivet, der kan karakteriseres som den røde tråd – ikke blot i barnets nutid på tværs af hverdagsarenaer, men også i barnets historiske livsfaser, som en kontinuerlig relation fra skolestart til voksenliv.

At arbejde for deltagelsesmuligheder på tværs af institutionelle grænser kræver samarbejde med forældre og med andre professioner. Ifølge pædagogerne selv er de den opsøgende part i samarbejdet, idet den viden de har om barnet og dets forældre ikke ser ud til at have status som vigtig viden for de institutioner og professionelle som er dagsordensættende på andre arenaer i barnets liv.

Karakteristisk for den specialpædagogiske faglighed i dette felt er, at pædagoger investerer deres opmærksomhed og deres tid i de relationer, hvor de skønner, at et barn eller en ung har brug for en særlig indsats, hvor de fortæller om deres indsats gennem afvejninger af særlige hensyn. Problemforståelsen i forhold til at forholde sig til *det særlige* er beslægtet med den, som gælder for pædagoger på dagtilbudsområdet, idet et barns særlige behov ikke betragtes som særlige, men som en del af en udvidet normalitetsforståelse.

Forældresamarbejdet i dette praksisområde er af udvidet karakter i det omfang, det skønnes nødvendigt for barnet. Den særlige indsats indebærer forskellige roller - fra at være talerør for forældre og børn ved netværksmøder og til at inddrage udsatte familier i generelle inkluderende indsatser.

Det forebyggende og dagbehandlende område (familieområdet)

Det særlige ved dette praksisområde er, at pædagogerne arbejder med reference til Serviceloven i forhold til børn, unge og familier, hvor særlige behov ofte er identificeret af andre fagpersoner. Pædagoger fra dette praksisområde har særligt fokus på at øge kvaliteten af relationerne internt i familier, så børnene får bedre vilkår for trivsel og udvikling. Pædagogerne fremhæver selv, at deres sociale og pædagogiske indsats i høj grad er rettet mod at støtte forældrene til at kunne varetage basale forældre- og omsorgsopgaver. Blandt cheferne er der udsagn om, at pædagogerne dog kan komme til at være for meget advokat for barnet og deri skabe en problematisk opposition til barnets forældre. Problemet skal ses i sammenhæng med, at også her fremhæves arbejdet med relationer som et særkende, og at relationer mellem pædagoger og fx udsatte unge kan antage form af personlige relationer, som ifølge pædagogerne ikke uden videre kan erstattes eller overtages af andre fagprofessionelle.

Nogle af pædagogerne i dette praksisområde arbejder med at støtte børn og unges deltagelse i skole og fritid inden for skolens rammer, hvor de bliver en nøglefigur med et udstrakt samarbejde med børnenes lærere og pædagoger til den ene side og forældrene til den anden.

Pædagoger fra dette praksisområde har en faglig profil med et tydeligt fagsprog og stor metodebevidsthed og deres faglighed er markeret ved at være mere eksplicit vidensbaseret og mindre værdiorienteret i forhold til de øvrige praksisområder.

8.2.5. Personlig autoritet og værdier i professionsforståelsen

Relationsarbejde og personlig autoritet

Pædagoger på specialområderne har nogle særlige vilkår for arbejdet, idet de organisatoriske rammer i sig selv giver mulighed for at vægte forholdet til enkelte børn og mindre grupper højt. Pædagoger tillægger kendskabet til det enkelte barn en særlig betydning, hvilket er et markant træk i forståelsen af deres faglighed. Det er karakteristisk at relationen i mange tilfælde bliver et mål i sig selv for at skabe tryghed, overskuelighed, nærhed og trivsel, mens indholdet og målperspektivet ofte fortoner sig. Denne viden fremhæver pædagoger selv som deres særlige bidrag i samarbejdet med andre fagprofessionelle, der ifølge pædagoger er underlagt strukturer og mål, der ikke muliggør relationen som en personlig relation. Pædagogerne giver udtryk for, at de repræsenterer et børneperspektiv, der i denne sammenhæng fremstilles i modsætning til andre professioner, der ikke ser "det hele barn". At inddrage barnet og følge dets perspektiv er grundlæggende for selvforståelsen, hvilket ifølge pædagogerne er forudsætningen for at kunne se tegn på mistrivsel og barnets behov for støtte.

I dette perspektiv kan pædagogens autoritet siges at være forankret i selve personen (Qvortrup 2014). Det er en autoritetsform, der kommer indefra og udtrykker sig gennem relationen ved personlig engagement og autencitet. Det er en autoritetsform, der hele tiden skal vedligeholdes og genskabes i den konkrete situation. Modsat den institutionelle autoritet, der udtrykker sig i ydre former og legitimerer sig gennem institutionelle regler, procedurer og mål for opgaven, hvor der kan iværksættes sanktioner over for børn og forældre. En sådan autoritetsform hviler i faste rutiner og formelle roller. Over for disse to autoritetsformer står den faglige autoritet, som er rodfæstet i en fælles faglig viden om praksis, der er teoretisk funderet. Denne autoritetsform udøves med et fagligt forhold mellem deltagerne, så deltagerne forholder sig til hinanden gennem en fælles sag.

Når den personlige autoritet er så fremtrædende en autoritetsform kan det være medvirkende årsag til at pædagogernes deltagelse i tværfagligt samarbejde ikke altid opleves berigende eller fagligt udviklende af pædagogerne selv. Her antyder pædagogernes tilkendegivelser, at den viden der cirkuleres blandt deltagerne ikke altid er lige relevant, fordi den ikke opleves at have særlig stor anvendelsesværdi i pædagogernes varetagelse af børneperspektivet.

Til grund for det tværfaglige samarbejde ligger en antagelse om at overskridelse af faglige og institutionelle grænser frigør resurser og viden, der kan bringes i spil på nye måder (Pors 2014). Netop det specialpædagogiske område er kendetegnet ved at indsatser organiseres på tværs af almen- og specialområder og på tværs af institutionelle grænser. I dette tværfaglige samarbejdsrum er det et ideal, at fagpersonerne er i stand til at frigøre sig fra snævre professionsinteresser og bindinger og i stedet identificere sig med en fælles sag eller opgave. Det kan derfor antages at personbårne vidensformer er på vej til at få større betydning end de professionsbårne. Og at den enkelte fagpersons identitet snarere bliver koblet til individuelle erfaringer og udviklingsforløb end til kollektive professions-identiteter (Madsen 2016)

Undersøgelsen afdækker her en række funktionsbetegnelser, der dukker op på det specialpædagogiske område i form af resursepersoner med specialpædagogiske opgaver og kompetencer: Inklusionsvejledere, inklusionspædagoger, AKT-pædagoger, pædagogiske vejledere og specialpædagoger. De varetager særlige opgaver og besidder særlige kompetencer, der matcher de lokale institutioners og skolers aktuelle behov for specialpædagogiske indsatser. Her er faglig og personlig fleksibilitet en særlig kompetence, der kan flyttes rundt i forhold til forskellige specialpædagogiske opgaver i forhold til identificerede behov hos børn og

forældre samt udsatte grupper af børn og unge – en fleksibilitet, der forudsætter ikke alt for tætte bindinger til snævre professionsidentiteter.

I undersøgelsen er der imidlertid også en række eksempler på, at pædagoger i det velfungerende tværfaglige samarbejde oplever, at deres viden er efterspurgt, når de optræder i rollen som resurseperson eller vejleder, hvor de netop bidrager med viden, der er forankret i egen monofaglighed.

Værdier og faglighed

Undersøgelsen peger på, at specialpædagogisk faglighed er en praksisform, der er indlejret i en række andre pædagogiske praksisformer, fordi den udøves på tværs af almen- og specialområder og på tværs af institutionelle kontekster og med tværfagligt samarbejde som et væsentligt arbejdsrum. På den ene side gør disse strukturelle betingelser det vanskeligt at udpege faglige karakteristika for specialpædagogisk faglighed, så den kan adskilles fra pædagogisk faglighed i almen- eller socialpædagogisk virksomhed. På den anden side viser undersøgelsen også at specialpædagogisk faglighed i dens segregerede former (specialgrupper, specialklasser, specialinstitutioner og specialskoler) har en række fælles træk, der af pædagogerne på disse områder defineres som en modsætning til almenområderne. Her formulerer pædagogerne en faglighed, der udspringer af en særlig hensyntagen til det enkelte barns særlige behov og med en særlig viden om børnenes personlige egenskaber og sociale situation. Denne faglige tilgang muliggøres og understøttes af forskelle i organisatoriske strukturer med flere fagpersoner til færre børn i forhold til almenområderne. Det er således langt hen ad vejen organisatoriske forhold, der medvirker til at definere forskelle i faglige profiler mellem områderne.

Det gennemgående perspektiv i fagligheden er at pædagogernes *villen* og *kunnen* realiseres i relationen til barnet. Denne relationelle tilgang er også påvist som en dominerende faglig tilgang i anden forskning både på almenområdet og i socialpædagogiske arbejder (Kristensen 2011; Bryderup 2011; Frørup 2011).

Der er dog dimensioner i relationsarbejdet som her skal fremhæves, fordi de afspejler væsentlige nuancer, som viser sig ved en sammenligning af praksisområderne. Forskellene fremtræder i forhold til, hvilken betydning relationen tillægges i den pædagogiske praksis: At skabe en relation kan være et mål i sig selv; det kan være en metode til udvikling af livsduelighed (dagtilbud, SFO); et fundament for undervisning (skole); en måde at skabe deltagelsesmuligheder i fællesskaber (fritid/klub). Endelig udgør samarbejdsrelationer i forældresamarbejde en pædagogisk tilgang, der skal understøtte barnets trivsel og udvikling som et fælles projekt for pædagoger og forældre. Disse forskellige tilgange til relationsarbejdet viser *bredden* i specialpædagogisk faglighed, som udvikles og differentieres i forhold til pædagogernes forståelser af målgruppens behov, deres stillingsfunktioner og opgaver samt de organisatoriske rammer.

Undersøgelse viser også, at der knytter sig et tydeligt værdisæt til pædagogers relationsarbejde, som kommer til udtryk gennem en særlig *villen*. Det strider mod pædagogernes forståelse af opgaven at udpege *det særlige* ved barnet, selv om de i deres praksis også viser udstrakte hensyn til det enkelte barn. Frørup (2011) fremhæver i sin forskning i socialpædagogisk arbejde, at pædagogers hensigter, tænkning og værdier stiller sig i forgrunden når de skal beskrive handlinger i socialpædagogisk praksis. Frørup konkluderer, at for pædagoger synes der at være en klar forbindelse mellem forståelsen af praksis (måden hvorpå opgaven synes at skulle løses) og handlinger i praksis, som er forbundet med det sprog, som pædagogerne anvender. Her stilles ideologien i forgrunden og placerer de konkrete handlinger i baggrunden. Herved italesættes pædagogiske initiativer som hverdagsfænomener, hvilket betyder, at det er selve ideen med praksis og ideen med det man gør, der omsættes til formålet. På denne måde bliver de pædagogiske intentioner det bærende element, som omdanner dagligdagsaktiviteter til en praksis, som tilskrives noget *særligt* (Frørup 2011). Det betyder med andre ord, at når pædagoger i denne undersøgelse formidler sig så tydeligt gennem deres *tilgang* til børn med særlige behov, så er det i disse formuleringer, den specialpædagogiske faglighed træder frem.

Kompetencer og praksisfællesskaber

Et særligt fund i undersøgelsen (kapitel 5) er, at pædagogerne på tværs af praksisområdeer i udstrakt grad oplever, at de besidder de fornødne kompetencer til at løse specialpædagogiske opgaver. Undersøgelsen viser, at et stort flertal mener, at de ”i høj grad” eller ”i meget høj grad” er kompetente til at udføre deres opgaver. Det er overraskende i sammenligning med anden forskning på området, der peger på, at pædagoger og lærere, der arbejder med inklusionsopgaver efterlyser mere kompetenceudvikling - især i forhold til børn med særlige behov (EVA 2011; 2014)

En nærliggende forklaring kan være knyttet til karakteren af de vidensformer, som pædagogerne gør brug af i deres arbejde med børn og unge med særlige behov. Daglige vurderinger af hvad der er nødvendigt og rigtigt at gøre baserer sig på fornemmelser og oplevelser - vidensformer som kan karakteriseres som ”den praktiske sans” der er knyttet til pædagogers habitus som en praktisk orienteringssans (Bourdieu 2007). Når den pædagogiske orientering finder sted med udgangspunkt i den praktiske sans knyttes umiddelbare og kontekstbestemte oplevelser af børnene til de umiddelbare handlemuligheder i den aktuelle situation. At handle hensigtsmæssigt er således at handle som situationen muliggør, hvilket så kan være kilden til overvejelser over, hvorvidt noget *virker*. Når der viser sig tegn på udvikling hos barnet, så bekræfter det pædagogerne i, at de handler kompetent. Hermed sker der en kobling mellem pædagogernes intentioner med børnenes adfærd og tilkendegivelser.

En anden mulig forklaring kan have sammenhæng med det pædagogiske arbejdes kollektive karakter hvor langt det meste af arbejdet udføres med kollegers tilstedeværelse i samme rum, ofte med en flydende arbejdsdeling (Ahrenkiel 2012). Det tætte kollegiale samarbejde giver mulighed for at oparbejde et fælles sprog om erfaringer i arbejdet. Når pædagogerne oplever sig kompetente til opgaven, kan det henvise til, at pædagogerne oplever sig som fuldgyldige deltagere i et praksisfællesskab, hvor de deler fælles virksomhed, engagement og faglige repertoarer (Wenger 2004). En del af den læring, der sker i praksisfællesskaber har værdier som omdrejningspunkt, hvilket betyder, at pædagogernes *villen* formidles og forhandles gennem deltagelse i den samme praksis om børnene. I og med tilgangen til børn med særlige behov ser ud til at konstituere specialpædagogisk faglighed, så kan selve oplevelsen af at være fuldgyldig deltager i et værdifællesskab være tilsvarende befordrende for at opleve sig kompetent i arbejdet.

LITTERATUR-REFERENCER

Ahrenkiel, A., m.fl. (2012a). Pædagogers deltagelse i efteruddannelse. University College Sjælland.

Ahrenkiel, A. m.fl. (2012b). Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed. Frydenlund.

Bourdieu, P. (2007). Den praktiske sans. Hans Reitzels Forlag.

Bryderup, I. (2011). Den socialpædagogiske profession og diagnoser. I: Bryderup, I. (red.) Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik. Hans Reitzels Forlag

Højholt, C. (2011). Børn i vanskeligheder - samarbejde på tværs. Dansk Psykologisk Forlag.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (2013). Elever med særlige behov i almenskolen. Inklusion, trivsel og selvværd. En kortfattet systematisk forskningskortlægning.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011). Indsatser for inklusion i folkeskolen.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012). Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner.

Danmarks Evalueringsinstitut (2013). Strategier for lærere og pædagogers kompetenceudvikling.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje.

Danmarks Evalueringsinstitut (2016). Understøttende undervisning.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017a). Forældreperspektiver på folkeskolen.

Danmarks Evalueringsinstitut (2017b). Lærere og pædagogers samarbejde om undervisningen.

Hansen, J. H., m.fl. (2014). Afdækning af forskning og viden i relation til resursepersoner og teamsamarbejde. Undervisningsministeriet.

Holstein, B. m. fl. (2014). Anbefalinger fra ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen. Undervisningsministeriet.

Hamre, B. & Larsen, V. (red) (2016). Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde. Frydenlund.

- Hjort, K. (2002). Moderniseringen af den offentlige sektor. Roskilde Universitetsforlag.
- Kjær, B. (2010). Inkluderende pædagogik – god praksis og gode praktikere. Akademisk Forlag.
- Klinge, L. (2016). Lærerens relationskompetence er en nødvendig innovativ kompetence. Gjallerhorn, 2016 (23). VIA UC.
- Kommunernes Landsforening (2011). Mere inklusion med bedre styring. KL.
- Kristensen, R. (2011). Anerkendende relationer i skolen. I: Christensen, J. m. fl. (red). Specialpædagogik. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2013). Socialpædagogik – at hjælpe mennesker i udsatte positioner. I: Erlandsen, T. m. fl. Socialpædagogik – en grundbog. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2014). Udsathed. I: Jørgensen, C. m. fl. (red.). Ny pædagogisk opslagsbog. Hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. & Brønsted, C. (2016). Inklusion i dagtilbud – en undersøgelse af det pædagogiske arbejde med inklusion i fem dagtilbud. Inklusionsakademiet.
- Madsen, B. (2016). Pædagogik i en inklusions-tid. Vera Tidsskrift for pædagoger, 2016 (77).
- Nilholm, C. (2010). Perspektiver på specialpædagogik. KLIM.
- Pors, J. G. (2015). Støjende styring - genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Qvortrup, L. (2011). Den moderne pædagog – dannelse, relevans og autoritet. I: Næsby, T. og Kornerup, I. (red). Pædagogens grundfaglighed. Dafolo.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev. Hans Reitzels Forlag.
- Ratner, H. (2013). Inklusion – dilemmaer i organisation, profession og praksis. Akademisk Forlag.
- Rådet for børns læring (2014a). Inkluderende fællesskaber i dagtilbud.
- Rådet for børns læring (2014b). Inkluderende læringsfællesskaber for alle børn.
- SFI (2015). Metoder i botilbud.

Skidmore, D. (2004). Inclusion – the dynamic of school development. Open University Press.

Undervisningsministeriet (2013). Pejlemærker for kompetenceudviklingen i folkeskolen.

Undervisningsministeriet (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet.

Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber. Hans Reitzels Forlag.