

Afdækning af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov

af

**Jørn Nielsen
Søren Langager
Lotte Hedegaard-Sørensen
Hanne Forsberg**

**Videns arbejdsgruppe
Nedsat af Undervisningsministeriet
Marts 2014**

Indhold

1. Forord.....	2
2. Resumé.....	3
3. Indledning	4
3.1 Baggrund.....	4
3.2 Forskning, viden og praksis	5
3.3 Om: særlige undervisningsmæssige behov	5
3.4 Fra kategorier til diversitet.....	7
3.5 Søgning og søgeprocessen	7
4. Pædagogik og pædagogiske miljøer	9
4.1 Effekt og forudsætninger	9
4.2 Special- og almenpædagogik: multiple perspektiver	17
4.3 Barrierer, udfordringer og perspektiver	20
4.4 Samarbejds betydning	24
4.5 Et inkluderende pædagogisk miljø.....	26
4.6 Relationernes betydning.....	28
4.7 Betydningen af børnefællesskaber	30
4.8 Klasseledelse.....	33
4.9 Intensive, målrettede undervisningsforløb	34
4.10 Andet – men relevant	37
5. Organisatoriske forhold og anvendelsen af ressourcepersoner.....	39
5.1 Håndteringen af udfordringerne	39
5.2. Tolærerordning, undervisningsassistenter og lærer-pædagog samarbejdet	41
5.3 Ledelsens samarbejde med medarbejderne	44
5.4 Støtte fra andre ressourcepersoner (PPR, lærere med specialpædagogisk kompetence m.v.)	45
5.5 Forældresamarbejdet	45
5.6 Efteruddannelse.....	46
6. Opsummering.....	46
7. Afslutning og perspektivering.....	51
8. Referencer	55
9. Bilag	60

1. Forord

Denne rapport er udarbejdet af en videns arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet. Baggrunden for gruppens arbejde skal findes i Regeringens Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning (nu: Ressourcecenter for Folkeskolen), der har til opgave at sikre mere viden om, hvordan lærere og ledere skaber inkluderende læringsmiljøer og god specialundervisning. Som led i ressourcecentrets arbejde med at skabe overblik over eksisterende viden og formidle den til praksis har styregruppen repræsenteret af KL og Ministeriet for Børn og Undervisning nedsat tre videns arbejdsgrupper, der skal afdække eksisterende forskning indenfor de tre områder: forældresamarbejde, teamsamarbejde og ressourcepersoner samt særlige undervisningsmæssige behov.

Nærværende rapport er produktet fra den sidst nævnte arbejdsgruppe.

Af ministeriets opdrag fremgår, at: ”Det er arbejdsgruppens formål at beskrive eksisterende forskning og viden om centrale temaer og indsamle konkrete metoder og redskaber. Beskrivelserne skal indeholde konkrete praksisrettede eksempler og anbefalinger til målgrupperne, som kan kommunikeres via hjemmesiden Inklusionsudvikling.dk, workshopper, konferencer m.m.” Opdraget har således et klart praksisudviklende sigte.

Videns arbejdsgruppen blev nedsat i oktober 2013, og rapporten er afsluttet i februar 2014. Arbejdsprocessen har således været gennemført hurtigere end en traditionel, fuld videns- og forskningskortlægning. Derfor hævder rapporten ikke at give en total dækning af det brede felt, der kaldes særlige undervisningsmæssige behov. Hensigten har været gennem afdækningen at kvalificere centrale temaer og kerneområder indenfor feltet på en måde, der kan bidrage til udvikling af daglig pædagogisk praksis. Det er vores håb men også klare forventning, at rapporten opfylder dette formål.

Videns arbejdsgruppen har bestået af

Jørn Nielsen, privatpraktiserende aut. psykolog, Ph.d., Vejle (tovholder)
Lotte Hedegaard-Sørensen, Lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, AU
Søren Langager, Lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, AU
Hanne Forsberg, Lektor, Master i Specialpædagogik, VIA UC

Søgningen efter projekter har været udført med bistand fra forskningsbibliotekar Kirsten Lauritzen fra Det Administrative Bibliotek. Der skal lyde en stor tak til hende.

2. Resumé

Denne rapport afdækker forskning om særlige undervisningsmæssige behov – ikke om børn med særlige behov.

Rapporten har til hensigt at kvalificere den undervisningsmæssige praksis gennem afdækning af forsknings- og videns baserede tilgange, metoder og redskaber. Den søger at skabe overblik over væsentlige dele af dansk og international forskning og praksiserfaring om inklusion og inkluderende specialpædagogik på en måde, der kan formidles og være til gavn for kommuners og skoles praksis på handleanvisende og værdiskabende vis. Den søger at give kvalificerede svar på det ofte stillede spørgsmål: hvad gør vi så i praksis?

Ønsket om øget inklusion og bevægelsen væk fra kategoriale beskrivelers betydning fører til et bredere perspektiv, hvor barnet og dets vanskeligheder ses i kontekst. Udvikling af den undervisningsmæssige praksis i samspil med udviklingen i andre arenaer muliggør trivsel, læring og udvikling.

Særlige undervisningsmæssige behov i et inkluderende perspektiv er et meget bredt og komplekst begreb, der omfatter både almen- og specialpædagogiske forhold. Det dækker både almene områder og særlige forhold knyttet til enkelte børn, og det dækker forståelsen af særlige problemstillinger sammenholdt med blikket for de potentialer og ressourcer, som kan udvikles i kraft af samspillet og samarbejdet i de afgørende kontekster. Varetagelsen af særlige undervisningsmæssige behov omfatter derfor et bredt spektrum af tiltag.

På baggrund af afdækning af eksisterende forskning om særlige undervisningsmæssige behov har arbejdsgruppen fundet tilgange og metoder, der har positiv effekt på elevernes læring, trivsel og/eller sociale udvikling. Fundene er meget sammensat og rummer forskellige tilgange. Praksisanbefalingerne får derfor karakter af udpegninger på centrale områder, der i forskellige former for forskning har vist sig virksomme.

Afdækningen viser, at skoler i almenområdet har brug for at udvikle innovative og aktive indsatser, bl.a. ved at genkende og fremhæve forskelle og måder at håndtere forskelligheder på. Den forskning, der afdækkes i rapporten fremhæver, at virksomme tilgange og metoder især findes indenfor områderne:

- Samspillet mellem special- og almenpædagogik
- Udviklende pædagogiske læringsmiljøer
- Pædagogiske tiltag
- Børnefællesskaber
- Ledelsens rolle
- Lærersamarbejdet
- Lærernes kompetencer
- PPR
- Anvendelsen af særlige programmer
- Supplerende undervisning, fleksible holdstørrelser
- Forældresamarbejdet

Rapporten konkretiserer og perspektiverer de ovenfor nævnte områder.

3. Indledning

3.1 Baggrund

”Hvad gør vi”? Hvorledes udvikler vi en foretrukken pædagogisk praksis”? Sådanne spørgsmål stilles ofte af pædagogisk personale og aktører i både det almen- og specialpædagogiske felt. Spørgsmålene er måske mere relevante end nogensinde i en tid, hvor inklusion er på dagsordenen, og hvor vi skal bidrage til alle elevers læring og udvikling.

Nærværende rapport om særlige undervisningsmæssige behov har til hensigt at kvalificere den undervisningsmæssige praksis gennem afdækning og beskrivelse af forsknings- og vidensbaserede tilgange, metoder og redskaber. Afdækningen har som sin ambition at skabe et overblik over væsentlige dele af eksisterende dansk og international forskning og praksiserfaring om inklusion og inkluderende specialpædagogik samt formidle dette overblik til gavn for kommuners og skolars praksis på vedkommende, håndgribelig og værdiskabende vis. Formidlingen tilstræber at være handleanvisende og have et fokus på, hvorledes målgrupperne kan ændre og udvikle praksis.

Ønsket om omstilling til øget inklusion medfører i opdraget for afdækningen af eksisterende viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov et bredere fokus som grundlag for en specialpædagogisk indsats. I opdraget for afdækningen ønskes en bevægelse fra en klassisk individorienteret diagnosticering og kategorisering som grundlag for en specialpædagogisk indsats til et fokus på særlige undervisningsmæssige behov, der fremmer trivsel og udvikling for alle og med særligt blik for børn og unge med særlige problemstillinger.

I afdækningen af den eksisterende forskning og viden er der ønsket fokus på redskaber og metoder, der allerede er blevet evalueret, således at det er muligt at sige noget om, hvorvidt de har en positiv effekt på elevernes læring, trivsel og/eller sociale udvikling. Afdækningen skal understøtte, at der tages velfunderede valg omkring støtte til elever med særlige behov i den almene undervisning, fremfor det er diagnosen, der er styrende for indsatsen.

Der er i opdraget ønsket en afdækning af forskning og viden indenfor områderne:

- Pædagogik (eksempelvis undervisning i sociale mestringsstrategier, læringsaktiviteter, som understøtter, at eleven monitorerer sin læring, struktur i undervisningen, fokus på udviklingsfrem for adfærdsproblematikker m.v.)
- Pædagogiske miljøer (eksempelvis værdigrundlag, adgang til og anvendelse af ressourcer, undervisningsredskaber m.v.)
- Ressourcepersoner (eksempelvis anvendelsen af resourcepersoner ansat både på og udenfor skolen i forbindelse med udredning og støtte m.v.)
- Organisering (eksempelvis ledelsens rolle, samarbejde mellem forskellige aktører m.v.)
- Hvilken betydning har det for elevernes læring, at eleverne modtager intensiv undervisning - herunder undervisning i sociale mestringsstrategier?
- Hvilken betydning har det for elevernes læring, at eleverne modtager supplerende undervisning i tilknytning til den almene undervisning?

Ønskerne er meget ambitiøse, og i sidste ende kan de sammenfattes som et ønske om at få forskningsbaseret viden om tilgange, metoder og redskaber, der laver god undervisning for alle børn.

3.2 Forskning, viden og praksis

Rapporten søger at give kvalificerede forsknings- og videns baserede bud på spørgsmålet om udviklingen af en foretrukken pædagogisk praksis baseret på proaktive strategier, der har til hensigt at skabe et klasse miljø med engagement og motivation, hensigtsmæssig adfærd og samspil samt udbytte for alle.

Afdækningen af en videns- og forskningsbaseret praksis er ikke et forsøg på at bevise, hvilken pædagogik, der er den rigtige. Dertil er undervisning for situeret, kontekstuel og relationel. Et komplekst felt kan ikke reduceres til enkle svar og metodiske, nærmest manualagtige anvisninger, og forbindelsen mellem forskning og praksis er ikke direkte og enkel.

Der findes meget få, hvis nogen, universelle metoder, der virker i alle tilfælde, i alle pædagogiske situationer og overfor alle elever. Hver ledelse, den enkelte lærer og det enkelte team må derfor i sidste ende afgøre, om metoderne er anvendelige i den konkrete situation, de befinder sig i. Den enkelte lærer og det enkelte team må udvikle et repertoire af strategier indenfor rammerne af sin egen foretrukne praksis, ideologi, personlighed, engagement og faglighed. Spørgsmålet om den konkrete implementering og udmøntning af de tilgange, metoder og redskaber, der fremhæves i rapporten bliver helt afgørende.

Videns arbejdsgruppen har således i sin søgning ikke tilstræbt at give et ensartet, konsensuspræget bud på virksomme metoder og redskaber. Vi har tilstræbt at kvalificere feltet gennem afdækninger af, at "...nogle former for forskning viser, at...mens andre former for forskning siger, at...". Denne måde at forstå forsknings- og videns baseret pædagogisk praksis på indebærer på ingen måde, at alting kan være lige godt. Den indebærer, at de valg, der skal foretages for at udvikle en foretrukken praksis må være baseret på begrundet og velfunderet teori, på en systematisk opbygget praksis og på evaluering. De valg, der skal foretages må være underbyggede og række ud over traditioner, spekulationer og holdninger.

Forskningsbaseret viden kan kvalificere omsætningen af metoder m.v. ind i den konkrete pædagogiske praksis. Afdækningen af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov er således et forsøg på at kvalificere pædagogisk personales repertoire og anvendelse af virksomme strategier, metoder, principper, tiltag, teknikker m.v. – på flere forskellige niveauer (Ogden, 2013). Derfor vil rapporten ikke alene fokusere på simple metoder og redskaber men også på tilgange, praksisformer og processer, der fremmer en foretrukken, inkluderende undervisningsmæssig praksis med inddragelse af de sammenhænge, der har relevans og betydning.

3.3 Om: særlige undervisningsmæssige behov

Rapporten afdækker ikke viden og forskning om undervisning af *børn* med særlige behov. Den afdækker forskning og viden om særlige *undervisningsmæssige* behov.

Udtrykket "særlige behov" har en lang og særlig betydning indenfor lovgivning og indenfor beskrivelse af specialpædagogisk praksis. Udtrykket har gennem mange år været knyttet til *børn*, hvilket her vil sige *elever med særlige behov*. Udredninger og beskrivelser, især fra PPR's side, af børn med særlige behov har gennem mange år været grundlaget for tildeling af og visitation til specialpædagogiske foranstaltninger. Der har over en lang periode udviklet sig en praksis, der bygger på, at jo større vanskeligheder der har været beskrevet for det enkelte barn, des tydeligere har grundlaget for tildeling af støtte og placering i vidtrækkende specialpædagogiske foranstaltninger været. Lidt forenklet kan man sige, at selv udtrykket "børn med særlige behov" har

været det faglige grundlag for placering af børn i specialpædagogiske foranstaltninger - både indenfor men også i høj grad udenfor det såkaldt almindelige område.

Udtrykket "behov" stammer fra en udviklingspsykologisk tradition, hvis pointer har været, at barnet har en række iboende behov, som skal opfyldes af de primære voksne i barnets omgivelser for at undgå frustration og fejludvikling.

Udtrykket "børn med særlige behov" lægger op til et individorienteret fokus: Det er barnet, der beskrives. Og det lægger op til et fokus på vanskeligheder og på graden af det enkelte barns deficits, mangler etc. Den deficitbaserede diskurs har i praksis medført, at mange specialpædagogiske tiltag på baggrund af mangelbeskrivelserne har haft en kompenserende mere end en udviklingsorienteret karakter.

Selve begrebet "børn med særlige behov" risikerer at komme til kun i marginal grad at tillægge kontekstens betydning værdi for forståelsen af barnets vanskeligheder og fremtrædelsesformer og på barnet som aktiv medskaber af sin situation, på ressourcer, på udviklingspotentialer og på samarbejdet om etablering af de nødvendige kontekster for at muliggøre udviklingen.

Nærværende afdækning har et andet udgangspunkt. Den omhandler ikke tiltag, der snævert drejer sig om undervisning af individer, dvs. børn/elever med såkaldte særlige behov. Ønsket om øget inklusion og om en bevægelse væk fra kategoriale beskrivelser betydning fører til et bredere perspektiv, hvor barnet og vanskeligheder ses i kontekst. Fokus bliver på udvikling af den undervisningsmæssige praksis - i samspil med udviklingen i andre arenaer – som det, der muliggør trivsel, læring og udvikling.

På denne måde kan man sige, at jo mere komplekse og alvorlige vanskeligheder et eller flere børn udviser, des vigtige bliver det at fokusere på de afgørende kontekstens betydning for udviklingen. Barnets vanskeligheder inviterer så at sige til opmærksomheden på bl.a. kvaliteten i undervisningen som svar på invitationerne.

Ønsket om inklusion er ikke nyt. Det har der været fokus på gennem efterhånden flere år. Men fokus har ændret sig fra simple spørgsmål om placering af elever over et særligt fokus på en målrettet indsats overfor enkelte elever til et bredt fokus, hvor inklusion forstås som en tilgang, der gavner alle elever; dvs. både elever med særlige forhold og såkaldt almindelige elever – og til gavn for alle aktører i processen: inklusion drejser sig ikke alene om en fokuseret indsats rettet mod elever, men også om tilgange, der involverer børn, personale, forældre, lokalsamfund, organisatoriske og samfundsmæssige forhold. Inklusion er en tilgang, hvor alle bidrager og lærer på én og samme tid.

Særlige undervisningsmæssige behov i et inkluderende perspektiv bliver derved et meget bredt og komplekst begreb, der omfatter både almen- og specialpædagogiske forhold. Det søger at favne krydsfeltet

- Mellem det almene (de såkaldt almene områder og den såkaldte almene pædagogik) og det særlige (de konkrete fremtrædelsesformer og vanskeligheder knyttet til det enkelte barn og den såkaldte specialpædagogik)

- Mellem det alvorlige, som kendetegner særlige elevers fremtrædelsesformer og vanskeligheder og de potentialer og ressourcer, som kan udvikles i kraft af samspillet i de afgørende sammenhænge.

Særlige undervisningsmæssige behov dækker således over et meget bredt og komplekst felt.

3.4 Fra kategorier til diversitet

Med kompleksitet følger også diversitet. Et af perspektiverne på krydsfeltet mellem det særlige og det almene er forståelsen af, at særlige undervisningsmæssige behov handler om at kvalificere indsatsen og det pædagogiske miljø overfor den diversitet af børn, der findes i en klasse - eller i en børnegruppe i det hele taget. Udviklende undervisningsmiljøer retter sig mod alle børn og mod samspillet børnene imellem, og de retter sig også mod børn med særlige vanskeligheder, der kalder på særlige forholdemåder.

Den diversitet, der findes i børnegruppen skal ikke anvendes til at identificere og udpege enkelte individer men nærmere bruges til at forstå kompleksiteten, der findes i børnegruppen.

Diversiteten indeholder (her inspireret af WHO, 2007) børn med forskellige former for *disabilities* (funktionsvanskeligheder) forstået ud fra medicinske termer eller som organisk betingede vanskeligheder, børn med forskellige former for *difficulties* (vanskeligheder) i form af adfærdsmæssige og/eller emotionelle vanskeligheder eller specifikke indlæringsvanskeligheder, hvor problemstillingerne primært henføres til vanskeligheder i samspillet mellem eleven og den undervisningsmæssige kontekst samt børn med *disadvantages* (belastninger), hvor disse antages primært at stamme fra socioøkonomiske, kulturelle og/eller sproglige forhold.

De tre former for vanskeligheder, der her fremhæves, skal ikke ses som skarpt afgrænsede kategorier, og de skal ikke ses som uforanderlige størrelser. Alle former for vanskeligheder skal forstås ud fra den kontekst, de meningsgivende sammenhænge, de optræder i, og de skal ses som øjeblikksbilleder, som foranderlige tilstande. Forandringsmulighederne afhænger af den dominerende forståelse og praksis i de afgørende sammenhænge.

3.5 Søgning og søgeprocessen

Videns arbejdsgruppen har på denne baggrund søgt viden og forskning, der kan belyse og kvalificere det brede og komplekse felt. På baggrund af feltets kompleksitet og ikke mindst på baggrund af det praksisudviklende perspektiv har vi søgt ud fra en bred forståelse af forskningsbaserede projekter. Vi har således både medtaget kontrollerede, kvantitative studier, som er de studier der oftest indgår som grundlag for såkaldt evidensbaseret praksis. Men feltets kompleksitet vanskeliggør at finde mange sammenlignelige studier af denne karakter. Hertil kommer, at et snævert fokus på kontrollerede, kvantitative studier vil medføre, at viden fra betydningsfulde projekter baseret på andre former for forskning og med stor inspirationsværdi for praksis spildes. Derfor har vi også medtaget en række projekter baseret på andre forskningstraditioner: systematiske litteraturreviews, antropologiske studier, sociometriske studier, longitudinelle studier, aktionsforskning, mindre empiriske studier og kvalitative studier. Flere undersøgelser har kombineret kvalitative og kvantitative data.

De medtagne fund er således alle forskningsbaserede men ikke nødvendigvis kontrollerede kvantitative studier. Vi har medtaget forskningsbaserede projekter, som måske ikke kvantitativt er særligt omfattende, men som indholdsmæssigt påpeger væsentlige perspektiver for praksis - og for videre afprøvning og ikke mindst udforskning. Denne tilgang er inspireret af den såkaldte "Black

Swan Theory” (se f.eks. Taleb, 2001), der peger på, at der kan være beskrivelser af særlige, uventede og vigtige begivenheder og forhold, som ikke kan identificeres via traditionelle kvantitative studier. De kan komme som overraskelser og have en stor effekt begrundet i den særlige indsigt og betydning, begivenheden medfører. Store randomiserede studier, baseret på gennemsnitlige fund og effektmål kan være uopmærksomme overfor det interessante i afvigelserne fra gennemsnittet; uopmærksomme overfor de positive undtagelser.

Søgningen har på baggrund af feltets kompleksitet ikke været enkel. Søgningen viste, at den stillede opgave har været stor – for ikke at sige umulig indenfor de givne rammer. Opgaven har som perspektiv tilstræbt at kortlægge et relativt uudforsket område, og den har indenfor det komplekse felt ”særlige undervisningsmæssige behov” ønsket at få forskningsmæssigt begrundede og konkrete handleanvisninger.

I forhold til de enkelte børn/elever har videns arbejdsgruppen ud fra ønsket om, at det ikke er diagnoserne der skal styre indsatsen *ikke* inddraget de efterhånden talrige og mere eller mindre forskningsbaserede programmer, handleplaner, nationale referenceprogrammer m.v., der er udarbejdet i forhold til specifikke og kategoriale, eksempelvis diagnostiske kategorier.

Der blev søgt efter både dansk, nordisk og øvrig international litteratur, og søgningen har fundet sted i tre omgange. I bilag 1 ses en oversigt over de tre søgerunder med søgeord, afgrænsning, databaser og hits. Søgeordene blev udarbejdet på baggrund af de områder, der var ønsket afdækning af.

I de første to søgerunder udvalgte vi titler, der lå så tæt på opdraget som muligt. Men resultaterne fandt vi på mange måder var utilstrækkelige, upræcise og mangelfulde. Det viste sig, at dette i høj grad havde sammenhæng med, at vi kombinerede alle søgeordene med ”inklusion”, hvilket medførte et for smalt grundlag. I tredje søgerunde fravalgte vi begrebet inklusion, hvilket medførte et betydeligt bredere sigte på pædagogiske miljøer og handleanvisninger. Dette gav bedre fund både kvantitativt og kvalitativt og gav grundlag for materiale, der kan være praksisudviklende.

Af i alt 651 titler, der blev fundet via de tre søgninger blev 148 i første omgang udvalgt som relevante på baggrund af deres titler og abstracts relevans for opgaven. Fravalgskriterierne her var: ikke-relevante titler (eksempelvis titler, der ikke rettede sig mod skolen), lærebøger, artikler på et ikke-akademisk niveau, ikke-forskningsbaserede publikationer og fund, der må siges at være baseret alene på teori eller ideologiske betragtninger.

De 148 artikler blev vurderet ud fra høj grad af relevans, middel grad af relevans og lav grad af relevans. Kriterierne for vurderingen af relevans har været, at projekterne har været forskningsbaserede og at de kan bidrage til rapportens mål: at afdække og beskrive forsknings- og videns baserede metoder, redskaber og tilgange til inkluderende, specialpædagogiske tilgange, der retter sig mod alle elever og udvikling af de sammenhænge, de indgår i. Det er endvidere vurderet, om projekterne har kunnet udsige noget relevant i forhold til målgruppen (lærere, pædagoger, forældre, ressourcepersoner, ledere m.v.), om de kan udsige noget om effekt og om de kan udsige noget om anvendelsesområdet: hvordan og hvorledes kan resultaterne forventes at have en positiv effekt i praksis?

Efter denne selektionsproces blev 91 artikler med høj og middel relevans udvalgt og bearbejdet på den måde, at videns arbejdsgruppen udarbejdede reviews på disse med sammenfatning af det

enkelte projekts problemformulering; dvs. forskningens/projektets opgave og mål, metode, design, resultater, implikationer for praksis samt en vurdering af projektets relevans for nærværende rapportens formål. På denne baggrund er 43 ud af de 91 reviews fundet relevante for rapporten.

De 43 studier kommer fra forskellige lande:

Område	Antal studier
Danske studier	14
Svenske studier	2
Norske studier	4
Engelske studier	3
Amerikanske studier	11
Hollandske studier	1
Slovenske studier	1
Skotske studier	1
Afrikanske studier	2
Canadiske studier	2
Blandede europæiske studier	2
I alt	43

I den følgende gennemgang er de inddragne studier tematisk opdelt i to:

- Pædagogik og pædagogiske miljøer
- Organisatoriske forhold og ressourcepersoner

Hvert tema indeholder en række undertemaer. Centrale fund fra de to hovedtemaer opsummeres samlet i afsnit 5 og sammenholdes med de områder, der er ønsket afdækning af forskning og viden om.

4. Pædagogik og pædagogiske miljøer

4.1 Effekt og forudsætninger

Et dansk, systematisk litteraturreview (**Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013**) retter fokus på hvilken empirisk forskning, der er gennemført til belysning af effekten af inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Hvad er effekten og hvilke metoder anvendt hertil viser sig at have positiv effekt?

I alt blev 279 studier relateret til dette emne fundet. Disse er siden hen reduceret til 65 studier publiceret i 75 referencer med publiceringstidspunktet fra år 1994. 43 af disse studier blev vurderet til at være af medium eller høj forskningskvalitet. Det er disse 43 studier, som indgår i forskningssyntesen. 80% af disse studier stammer fra USA og England.

Reviewet konkluderer på denne baggrund, at det er muligt at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, og at det kan have en positiv effekt ikke blot for disse elever, men også for almene elevers faglige og sociale udvikling. Det er dog en afgørende forudsætning, at lærerne i

grundskolen har adgang til efteruddannelse, ressourcepersoner og kendskab til undervisningsmetoder og interventionstiltag. Tydelige målsætninger og en klar struktur er essentiel.

Reviewet konkluderer, at der ikke entydigt kan peges på, hvilket skoletilbud (special eller almen) der er mest effektivt i forhold til elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling. Det afhænger af flere faktorer.

Centralt fremhæver reviewet betydningen af bl.a.

- Skolens overordnede målsætning for og positive holdning til inklusion af elever med særlige behov som afgørende for denne gruppes sociale og faglige udvikling
- Målsætning for denne gruppes egen læring så de kan følge deres egen progression, viser sig at have en positiv effekt på deres aktivitetsniveau, faglige udvikling, selvtillid og selvsikkerhed i forhold til deres klassekammerater.
- Lærernes holdning til inklusion af elever med særlige behov i almenkolen er af afgørende betydning for elever med særlige behovs faglige og sociale udvikling
- Et effektivt interventionstiltag er at lære eleverne at benytte selvregistrering, hvor de gradvist bliver i stand til at korrigere egen adfærd. Interventionerne skal endvidere være målrettet elevernes faglige udvikling.

I forhold til eleverne med særlige behovs faglige motivation og selvopfattelse set i forhold til skolearbejde, peger resultaterne i reviewet på, at desto ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud, hvor de ikke konsekvent føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater.

I reviewet fremlægges resultater, der peger på, at tolærerordninger (en almen- og speciallærer) og lærerassistenter kan have en positiv effekt over for alle eleverne, men at de samme ordninger uden reel instruktion i/efteruddannelse til deres funktioner risikerer at have en stigmatiserende rolle overfor elever med særlige behov.

Dyssegaard, Larsen og Hald (2013) har lavet yderligere et systematisk litteraturreview. Rapporten er udarbejdet på baggrund af 37 ud af de 214 artikler, der ikke indgik i den oprindelige (ovenstående) rapport fra Clearinghouse (Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013). Rapporten er udkommet efter nærværende arbejdsgruppes litteratursøgning er afsluttet. Den er imidlertid inddraget her, idet de 37 artikler bidrager til besvarelse af spørgsmålet om trivsel og selvværd hos elever med særlige behov, og om hvilke pædagogiske forhold og tiltag i almenkolen, der har positive virkninger på eleverne.

Udvalgte resultater fra rapportens undersøgte temaer (komparative studier af elevgrupper, sammenligning af skolemiljøer, interventioner og lærerne og elevrelationer) viser bl.a., at

- Elever i inkluderende miljøer klarer sig lige så godt socialt som elever, der modtager støtte i et ressourcecenter udenfor klassen. Elever med adfærdsproblemer har brug for støtte uanset om de går i special- eller almenkole. Skole- og klassestørrelser har hverken positiv eller negativ effekt på elevers adfærd
- Almenkoler skal bruge innovative metoder og en aktiv indsats for at møde eleverne med særlige behovs sociale og faglige behov og trivsel bl.a. ved at lægge vægt på og genkende og fremhæve forskelle
- Elever med adfærdsvanskeligheder er mindre socialt inkluderet i klassen sammenlignet med deres klassekammerater. De har færre kammerater, en lavere status og betegnes sjældent som

populære. De har udbytte af støtte til at opbygge sociale relationer og venskaber i klassen – uanset om de går i special- eller almenskole

- Elever med moderate eller svære indlæringsvanskeligheder har brug for en meningsfuld kontakt til deres klassekammerater, hvis de ikke skal udvikle en lav faglig og social selvopfattelse
- Struktureret samarbejde mellem almenelever og elever med indlæringsvanskeligheder har en positiv effekt på alle elevers trivsel og faglige udbytte
- Elever, der mestrer selvreguleringsteknikker, får en større selvtillid, tillid til lærerne, kommunikerer mere med lærere og kammerater og er mere aktive i undervisningen
- Positive lærer-elev-relationer og faglige lærerforventninger til alle elever er en forudsætning for vellykket inklusion i almenklassen
- Vellykket inklusion afhænger af læreres tilgang til eleverne med særlige behov
- Almenelever har flere positive lærer-elev-interaktioner end elever med særlige behov
- Almenelever oplever større faglige forventninger fra deres lærere end elever med særlige behov, og de indgår mere aktivt i engagerende læreprocesser end elever med særlige behov
- Lærere, der har en tilgang til elever med særlige behov/forudsætninger om at disse burde segregeres til andre tilbud, påvirker alle elevers selvopfattelse i en signifikant negativ retning
- Lærere har brug for viden om, hvordan disse elevers sociale trivsel kan opbygges
- Elever med særlige behov trives bedre i klasser, hvor der forekommer forskellige undervisningsformer og interaktioner
- En kollaborativ undervisningsmodel har en signifikant positiv effekt på elever med indlæringsvanskeligheders accept og venskaber med almenelever, og lærere, der underviser efter en sådan model har høje faglige forventninger til alle elever
- Et inklusionsprogram, hvor almenlæreren samarbejder med en ressourceperson (fx en psykolog) om at tilpasse pensum, udvikle undervisningsstrategier, udarbejdelse af ugeplaner og evaluering af den foregående uges ugeplan medfører signifikante bedre faglige resultater hos elever med særlige behov end hos tilsvarende elever, som modtager en del af deres undervisning i et ressourcecenter
- Særligt udviklede programmer som fx ”Fast Friends” og ”Circle of Friends” har en positiv effekt på almenelevers sociale accept af elever med indlærings- og adfærdsproblemer. Interventionerne har ikke effekt på en ændring af adfærd hos eleven med adfærdsproblemer

Et dansk forskningsprojekt (**Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye og Andersen** i Egelund og Tetler, 2009) placerer sig i spændingsfeltet mellem erkendelsen af, at nogle børn vil have brug for særligt tilrettelagt støtte samtidig med, at der er en intention om at inkludere børn i lokale læringsmiljøer på måder, der optimerer deres udviklings- og læringsmuligheder. Forskningen om effekter af forskellige specialpædagogiske indsatser er ramme omkring dette kvalitative studie.

Her undersøges 26 fokuselever med funktionsnedsættelse (ADHD, ASF, blinde elever, cerebral Parese, omfattende læringsvanskeligheder, generelle læringsvanskeligheder), som er fordelt i tre forskellige læringsrum. Børnene er således enten 1) integreret i lokale skoler (almenpædagogiske læringsmiljøer), 2) i specialklasser/gruppeordninger (specialpædagogisk læringsmiljø) eller 3) i specialskole (specialpædagogisk læringsmiljø).

Analysen af, hvad der konstituerer og karakteriserer de 24 forskellige pædagogiske rum, som tilbydes undersøgelsens 26 fokuselever fra 1.-5. klasse, er baseret på tre aktørperspektiver: De professionelle, forældrene og eleverne. Af de 26 fokuselever er 15 elever tilknyttet almenpædagogiske læringsmiljøer, mens resterende 11 elever er tilknyttet specialpædagogiske miljøer. Undersøgelsen strækker sig over to år, fra 2006-2008.

Data indsamles gennem interview med fokuselevernes lærerteam (med to års mellemrum), med fokuselevernes forældre, med fokuseleverne om selvopfattelse og med fokuseleven og deres klassekammerater om deres mening om eget læringsmiljø. Derudover foretages korte observationer i klassen (med et års mellemrum), indsamling af succes historier og indsamling af pædagogiske elevmaterialer fx elev- og årsplaner.

Af resultaterne fremgår det,

- at forældreinvolvering kan forbedres gennem ikke-patologiserende, respektfulde og samarbejdende dialogformer
- at fokuseleverne alle er på overarbejde– eleverne skal uanset læringsmiljø arbejde med stof, der er vanskeligt for dem
- at den sociale side af skolelivet er lige så vigtig som den faglige set i elevernes perspektiv
- at eleverne oplever, at lærerne er gode til at tale med dem, men at de ikke har meget indflydelse på indholdet af skolearbejdet
- at det overordnet set lykkes det for skolen på tværs af de forskellige læringsmiljøer at skabe gode rammer for udvikling af en positiv selvopfattelse hos eleverne. Det ene læringsmiljø kan ikke siges at være bedre end det andet.
- at lærernes specialpædagogiske praksis (og faglighed i praksis) indeholder en lang række faglige, teoretiske tilgange. Det at undervise elever med funktionsnedsættelser rummer altså både pædagogiske og didaktiske teorier, specialpædagogiske teorier i bred forstand, samt teorier fra psykomedicinske paradigmer, der er rettet mod de specifikke udfordringer elever med nedsat funktionsevne står over for.

På baggrund af undersøgelsen anbefales det:

- At forældreinvolvering forbedres igennem ikke patologiserende og respektfulde og samarbejdende dialogformer.
- At niveau og form i undervisningen skal tilpasses elevernes forudsætninger.
- At undervisningsdifferentiering skal ses som en forudsætning for at imødekomme forskelligheden blandt eleverne.
- At lærer i almenpædagogiske miljøer sikres de nødvendige kompetencer (som de mener at savne) for at kunne tilrettelægge læringsmiljøer for en stor forskellighed af elever. Enten ved at de selv uddannes eller også ved at skolens medarbejdere tilføres specialpædagogiske fagpersoner (dvs. fagpersoner med specialpædagogisk viden).

Som det fremhæves i denne rapport er lærerne vigtige aktører, og deres holdning har stor betydning for inklusionsprocesser. Dette fremhæves også i **Dyssegaards** (2010) Ph.D-afhandling omkring, hvilke faktorer, der fremmer og hvilke der kan hæmme skolens ønske om at udvikle sig i en inkluderende retning.

Resultaterne er baseret på et mixed methods forskningsprojekt med både kvantitative og kvalitative data indsamlet gennem semi-struktureret selv-rapportering, spørgeskema, semi-strukturerede interviews og systematiske observationer. To skoler er udvalgt som grundlag. En 3. og en 4. klasse på hver skole deltog i undersøgelsen.

Resultaterne viser, at der er uoverensstemmelse mellem lærers formulerede (inklusions-)idealer og deres konkrete praksis. Det viste ligeledes, at lærerne ikke arbejdede med undervisningsdifferentiering. At tilgodese elever med særlige behov skete fortsat gennem en ekstra lærerstøtte.

Resultaterne peger på tre overordnede kategorier af barrierer for udvikling af inklusion:

Organisatoriske barrierer: lederne står i et paradoks, idet de både skal sikre udvikling og samtidig opretholde en stabilitet. De skal derudover tage ansvar for ledelsesrollen uden at overtage styringen af projektet.

Holdningsmæssige barrierer: ses især hos lærerne. De tilslutter sig idealet om inklusion, men føler sig ikke forberedte til at arbejde inkluderende. Derudover fremhæves som holdningsmæssig barriere, at lærerne skal gå fra at være selvbestemmende og have sit eget individuelle undervisningsforum til at indgå i et fælles læringsmiljø, som alle teammedlemmer er ansvarlige overfor.

Videns barrierer: fremhæves ofte af lærerne som ikke altid oplever, at de har den nødvendige viden om, hvordan inkluderende undervisning skal tilrettelægges.

På baggrund af disse resultater anbefales det, at man, i et forsøg på at lykkes med inklusionsprocesser, arbejder med fokus på:

Betydningen af etableringen af fælles værdier og målsætninger, som er udarbejdet, kendt og accepteret af medarbejderne.

Skoleledelsens samarbejde med medarbejderne skal være præget af en autentisk, konsultativ ledelse, der udviser integritet og indlevelse. De skal kunne give individuel støtte, skabe struktur, visioner og forventninger. De skal kunne sikre, at medarbejdere arbejder i teams og er kritisk reflekterende på egen praksis.

Lærernes teamsamarbejde. Resultaterne viser, at inklusion fremmes herigennem samt via supervision og støtte fra PPR. Der skal i højere grad indføres struktur og strategi til at samarbejde, herunder skabe målsætninger, modeller for supervision og evaluering og grundlag for at fokusere på professionel udvikling. Lærerne i et team, skal have mindst ét fælles mål og fælles værdigrundlag.

Som led i en større undersøgelse af, hvilken effekt specialundervisning har, fremlægger

Dyssegaard og Laustsen i Egelund og Tetler (2009) en undersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder i forhold til faglige, personlige og sociale forhold.

Fordelt på 4 kommuner undersøges 4 skoler med forskellige profiler. Undersøgelsen baseres på 39 klasser på mellemtrinnet - i alt 889 elever med frafald på 3- fordelt over de fire skoler. 95 af disse 889 deltagere er elever med særlige behov. Disse særlige behov fordeler sig som Hørehæmmede elever 1%, synshæmmede elever 0%, elever med ADHD 7%, elever med socioemotionelle vanskeligheder 19%, elever med specifikke indlæringsvanskeligheder 53%, elever med generelle indlæringsvanskeligheder 14%, elever med udviklingshæmning 1% og andet 4%.

Effektundersøgelsen undersøges gennem en mixed methods tilgang med vægtlægning på kvantitative data. De kvalitative data er indsamlet gennem lærerinterview, speciallærerinterview, lederinterview og skrifteligt materiale. De kvantitative data er indsamlet gennem bl.a. Elevspørgeskema, lærervurderinger, Observatørvurderinger, Achenbach, CORS, SMS.

Følgende indsattyper blev registreret: Støtte i klassen fra teamlærer 40%, støttecenter 37%, holddannelse uden ekstra lærer 34%, koncentreret kursus 31%, støtte i klassen fra speciallærer 29%, støtte før eller efter skoletid 15%, supervision af lærer. 11%.

Indsatsen viste sig at være højt individualiseret både organisatorisk, tids- og indholdsmæssigt: der er ikke to elever, der får helt den samme indsats.

Af positiv effekt vurderes: God brug af undervisningsmaterialer, høj grad af undervisningsdifferentiering, godt teamsamarbejde om eleven, kvalificeret løbende intern evaluering og god brug af elevplaner i undervisningen.

Af positiv effekt i forhold til elevens sociale udvikling ifølge lærerens opfattelse nævnes: Er kritisk over for uretfærdige regler, reagerer passende på drillerier, giver naturligt udtryk for skuffelse, er opmærksom når der undervises, indgår kompromisser, kan skifte aktivitet uden protest, kan kontrollere sin vrede i konflikter med voksne, ignorerer forstyrrelser fra andre elever, rydder op efter sig og reagerer passende på gruppepres.

Af positiv effekt på skoleniveau nævnes: Høje forventninger til elever, forebyggende arbejde, korte og koncentrerede indsatser, godt kendskab til specialpædagogik, elevbehov styrer indsatsen, god supervision fra videns centre, systematisk praksis med elevplaner og god praksis i forældresamarbejde.

Af positiv effekt på klasse niveau nævnes: forebyggende arbejde, god supervision fra specialklasse på skolen, god supervision fra videns centrene, god intern evaluering, god brug af elevplaner, støtte i støtte/ressourcecenter, supervision af lærer

Af negativ effekt nævnes: Støtte i klassen fra teamlærer og støtte før og efter skoletid. Den negative effekt ved støtte i klassen kunne begrundes i, at en støtte på et specifikt barn understøtter eksklusion. Samtidig viser resultaterne positiv effekt ved specialpædagogisk støtte ude af klassen ("støtte i støtte/ressourcecenter"). Peger det på, at risikoen for eksklusion er mere præsent inde i klasselokalet? Det kunne give anledning til at anbefale, at støttelærere hjælper klassen som helhed. På baggrund af observationer fremsættes forbehold også overfor tolærerordning. Det fremhæves, at lærernes tid ikke bruges effektivt. Der fremsættes ydermere skepsis i forhold til individuelle støttelærere med fokus på, at eleven føler sig ekskluderet. Undersøgelsens opmærksomhed på, hvordan tolærerordningen praktiseres giver anledning til at tydeliggøre, hvordan denne ekstra ressource skal bruges.

På baggrund af *klasserumsobservationer* konkluderes det, at de mest inkluderende lærere leder arbejdet i klassen med naturlig autoritet, indopererer inklusion i forhold til deres didaktiske overvejelser og har en klar ide om elevernes faglige og sociale kompetencer. De arbejder anerkendende, har faste rutiner (navneopråb og morgensang eks.) og skifter mellem aktiviteterne således, at der sker reel undervisningsdifferentiering. De sørger for tilstrækkelig bredde og variation i materiale, de bruger fælles mål og elevplaner i deres målsætning og evaluering. De begynder og afslutter aktiviteter i fællesskab og tager ansvar for grupperinger og aktiviteter i frikvarterne. Disse lærer kan ansvarliggøre eleverne overfor hinanden, arbejde med konflikthåndtering og overdrage disse strategier til eleverne.

På baggrund af *elevspørgeskema* fremsættes det, at børns ønsker først og fremmest centrerer sig om forældrenes omsorg og bistand. Men også ønsker i forhold til de andre kammerater om at være mere stille. Eleverne ønsker af sig selv, at de lytter mere til læreren og er mere deltagende i timerne.

Både de kvalitative og kvantitative resultater peger sammenlagt på, at iværksættelse af særlige indsatser som supplement til den almene undervisning overfor elever med særlige behov langt overvejende har en positiv effekt på elevniveau. Det er nødvendigt, at man har mulighed for at

iværksætte kvalificerede ekstra indsatser, dvs. fagligt funderede og strukturerede indsatser, som er fleksible i indhold, metode og omfang tilpasset den enkelte elev.

I tråd med denne danske undersøgelses opmærksomhed på effekten af indsatser overfor børn med særlige undervisningsmæssige behov, har man i et amerikansk studie (**Dessemontet, Bless, Morin, 2012**) undersøgt almenmiljøet kontra specialmiljøets indvirkning på børn med særlige behov. Her konkluderes, at almene inkluderende læringsmiljøer kan være mindst lige så hensigtsmæssige tilbud til elever med både kognitive og andre former for vanskeligheder (indlæringsvanskeligheder, mental retardering, sproglige og blandede vanskeligheder) som separate undervisningsmiljøer.

Det amerikanske studie er en komparativ undersøgelse, som retter fokus mod, hvorvidt børn med kognitive vanskeligheder i et inkluderende miljø med støtte kan gennemgå den samme form for faglige udvikling og udvikling af hensigtsmæssig adfærd som børn med kognitive vanskeligheder i special-miljø.

Dette spørgsmål undersøges gennem et Quasi-eksperiment over 2 år. Én gruppe på 34 børn med 'intellectual disabilities' inkluderet i en almindelig klasse med støtte sammenlignes med en kontrolgruppe med 34 børn med samme vanskeligheder i et special-miljø. Børnenes faglige udvikling samt udvikling af mere hensigtsmæssig adfærd sammenlignes de to grupper imellem. Deres faglige niveau blev vurderet gennem en standardiseret prøve (LEst 4-7 og LEst 6-9) tre gange over to skoleår. Deres adfærd blev målt med Adaptive Behavior Assessment System. Denne test blev udfyldt af forældre og lærere i starten og slutningen af begge skoleår.

Alle børnene udviklede sig på de tre områder: læsefærdigheder, matematiske færdigheder og adfærd. Børnene i det inkluderende miljø viste en lille, om end statistisk signifikant, fremgang i læsefærdigheder sammenlignet med kontrolgruppen. Man fandt ingen forskel de to grupper i mellem, når man målte på udvikling af børnenes matematiske færdigheder. Heller ingen forskel i udvikling af hensigtsmæssig adfærd.

Et inkluderende læringsmiljø fungerer altså som et passende tilbud til elever med kognitive vanskeligheder, der kræver ekstra støtte i skolen. Artiklen fremhæver og dokumenterer således, at et inkluderende miljø ikke er mere uhensigtsmæssigt end et separat miljø.

Det anbefales konkret, at inklusionsmiljøet bør have 4,5 – 6,5 timer ekstra støtte om ugen.

Også i et Canadisk studie (**Canadian Council on Learning, 2009**) sammenholdes almen- og specialmiljø i forhold til børn med særlige undervisningsmæssige behov. Gennem et omfattende litteraturreview af 30 relevante studier (fra USA, UK, Canada) sammenlignes 'academic outcome' hos børn med særlige undervisningsbehov ved henholdsvis undervisning i inkluderende miljø kontra undervisning i et separat miljø. Undersøgelsen fremsætter resultater omkring, hvilket undervisningsmiljø, der kommer børn med særlige behov mest til gode. De signifikante forskelle præsenteret i disse 30 studier blev vurderet i forhold til en udarbejdet effektstørrelse. Denne effektstørrelse siger noget om den reelle praktiske effekt ved en bestemt intervention.

Børn med 'særlige undervisningsbehov' bliver i undersøgelsen inddelt i 1) Learning Disabilities/Indlæringsvanskeligheder, 2) Intellectual disabilities/kognitive vanskeligheder, 3) language impairment/sproglige vanskeligheder, 4) mixed disabilities.

1) *Learning Disabilities*: De inkluderende miljøer viser sig mere hensigtsmæssige for disse børn- Dog var halvdelen af effektstørrelserne små, eller ubetydelige og de fleste uden statistisk

signifikans. Forskning favoriserer altså kun *forsøgsvis* det inkluderende miljø for disse børn.

2) *Intellectual disabilities*: Moderate eller høje effektstørrelser tyder på en høj grad af praktisk, konkret benefit af inkluderende miljøer for denne gruppe af børn. Der er imidlertid ikke foretaget tilstrækkelige undersøgelser til, at denne tendens kan anses som en definitiv konklusion.

3) *Language Impairment*: Tendens til favorisering af inkluderende miljø, men statistisk signifikans ikke opnået. Ingen effektstørrelser favoriserede separate miljøer.

4) *Mixed disabilities*: Favorisering af det inkluderende miljø. Selvom resultaterne var statistisk signifikante var kun få af studierne af tilstrækkelig høj kvalitet.

Idet den faglige præstation er tæt forbundet med sociale omstændigheder anbefaler forfatterne, at hvis elever med særlige undervisningsbehov føler sig bedre tilpas i de separate miljøer, da skal man være varsom som fagfolk, idet forskningsmæssige resultater til fordel for det inkluderende miljø ikke er overvældende.

Det anbefales ligeledes, at lærere skal uddannes og styrkes i at undervise børn med særlige undervisningsbehov i et inkluderende miljø. De skal undervises i dette allerede under deres uddannelse. Skolernes ledelse og bestyrelse kan desuden have brug for flere specialister, der har særlig viden om undervisning af børn med særlige behov. Lærere skal undervise i teams og/eller samarbejde med en kvalificeret speciallærer.

Der skal være ekstra støtte i det inkluderende miljø til børnene med særlige undervisningsbehov. Det anbefales ligeledes, at skolerne stiller forskellige tilbud til rådighed, idet inklusion 'passer bedre' til visse vanskeligheder end andre.

Børn med særlige undervisningsbehov bør fordeles i forskellige klasser for at understøtte lærernes mulighed for at hjælpe disse børn. Klassestørrelser skal være rimelige. Elevantal fremhæves som afgørende for inklusion.

Betydningen af læreres holdning til inklusion understreges i en afrikansk undersøgelse (**Fakolade & Adeniyi**, 2009). Målet med undersøgelsen er at belyse læreres holdning til inklusion af børn med særlige behov i overbygning i almindelige skoler i Nigeria.

Undersøgelsen er en beskrivende undersøgelse, hvor 60 lærere deltog, udvalgt fra overbygningsskoler i staten Oyo i Nigeria. Undersøgelsen anvender informanter der vurderes repræsentative for landet. I undersøgelsen fordeler det sig således; 41,6 % var mandlige lærere og 58,4 % var kvindelige lærere. 71,6 % lærere var gift, 28,4 % singler; 81,4 % af deltagerne var uddannet lærere, mens 18,4 % ikke var uddannede. I forhold til erfaringer havde ca. 50 % mere end 10 års erfaring med undervisning mens den anden halvdel havde mellem 1 – 9 års erfaring. I undersøgelsen blev fire hypoteser blev postuleret med et signifikant niveau på 0.05. Der blev anvendt spørgeskema til undersøgelse af læreres holdninger.

Tilgangen og holdninger til inklusion er kompliceret og varierer fra lærer til lærer og fra skole til skole. Undersøgelsen peger på, at succesfuld inklusion af børn med særlige behov i klasserum på almindelige skoler indebærer, at lærerne har positive holdninger og anvender systematiske indsatser i klassen. Studiet understøtter således andre undersøgelser, der peger på lærerne som forudsætning for at skabe et inkluderende miljø. Forskerne bag undersøgelsen anbefaler, at man prioriterer efteruddannelse af lærere.

I en stor undersøgelse foretaget af **European Agency for Development in Special Needs Education** (2013) konkluderes det ligefrem, at det inkluderende miljø er til *gavn* for alle elever. I

dette omfattende litteraturreview udformes forskellige betragtninger på, hvordan støttetilbud i forbindelse med inklusion bedst organiseres. Data findes gennem søgning på akademiske artikler, kapitler, bøger og internetkilder. Det bør fremhæves, at man i dette litteraturreview primært lægger vægt på at fremhæve undersøgelser, som fokuserer på de positive aspekter ved udviklingen af inkluderende miljøer og undersøgelser, der fokuserer på at bekæmpe segregering.

På baggrund af litteraturgennemgangen fremhæver Agenturet, at inklusion er en proces, der kræver ændringer i hele uddannelsessystemet og ikke kun der, hvor børnene undervises. Den almene skoles kapacitet skal forbedres, således at disse kan respondere på forskelligheden blandt eleverne, og det anbefales bl.a., at specialskoler udvikles i retning af at kunne tilbyde uddannelse, støtte og specialiserede ressourcer ind i det almene område. Der peges på:

- ændring i terminologien: tidligere var der fokus på hvorledes en særlig gruppe af børn med særlige behov skulle inkluderes i almene tilbud. Nu fokuseres der i højere grad på inklusion som en bestræbelse på at skabe læringssystemer, der responderer på alles forskellighed
- nødvendige forandringer: en bevægelse mod en inkluderende praksis kræver forandring i tænkning, hvilket igen kræver diskussion omkring formål og outcome involverende alle deltagene parter/aktører; inkl. lærere, familier, elever m.v. Sociale processer og praksisfællesskaber ser ud til at være det bedste bud på, hvordan man skaber forandring mod en inkluderende almenskole.
- Inklusion ses som en fordel for alle: ”Research in the area of inclusive education has shown that meeting the requirements of learners with disabilities in mainstream settings is not only possible, but that it benefits learners both with and without disabilities” (s. 23).
- Styrkelse af kapaciteten i de almene tilbud: lokalt samarbejde mellem forskellige aktører ser ud til at være en væsentlig styrkelse af mulighederne for at inklusion skal lykkes
- Specialskolernes resiliens: specialskoler synes at vedbliver med at have en lang levetid bl.a. på baggrund af forældre præference for specialiseret viden og ønsket om at fastholde ekspertisen i medarbejderstaben. Dette kan pege på nødvendigheden af at udbrede og forbinde deres viden med det almene område.
- Økonomisk støtte: uden den nødvendige økonomiske støtte kan elever med særlige behov ikke deltage i almene tilbud og dermed senere ikke i samfundet

4.2 Special- og almenpædagogik: multiple perspektiver

Et dansk empirisk studie af praksis i både special- og almenpædagogiske miljøer (**Hedegaard-Sørensen, 2013**) behandler bl.a. spørgsmålet om, hvorledes specialpædagogisk kompetence og viden kan indgå i inkluderende pædagogik og didaktisk arbejde i klasserummets praksis.

Undersøgelsen baserer sig på feltarbejde i fire forskellige læringsmiljøer. To specialpædagogiske læringsmiljøer (specialklasse og klasse på specialskole) og i to almenpædagogiske læringsmiljøer (en klasse på en folkeskole og en klasse på en lilleskole). Feltarbejdet består af observation af undervisningssituationer, interviews og interviews med afsæt i observationer om læreres faglighed i undervisningen. Observationerne var af 1,5 måneders varighed pr. læringsmiljø.

Observationsmetoden er en Bourdieuinspireret tilgang som analyserer samspillet mellem felt, tale (selvforståelse hos lærere) og handlinger (agens i klasserummet).

Det påpeges, at lærerens faglighed i undervisningssituationer involverer en kombination af almen- og specialpædagogiske kompetencer og almen- og specialpædagogiske vidensområder. Der er altså

ikke tale om en særlig specialpædagogisk faglighed for undervisning i det almindelige område og en anden specialpædagogisk faglighed for undervisning i specialpædagogiske miljøer.

Dette indebærer, at barnet og undervisningen må ses fra flere forskellige perspektiver og afgørende for den kompetente lærer er at kunne se og forfølge forskellige perspektiver i håndteringen af de dilemmaer, der opstår i undervisningssituationer i forhold til inkluderende og specialpædagogisk praksis.

For den kompetente lærer består kompetencen bl.a. af:

- Situeret professionalisme som udtryk for en flerfaglig, multidisciplinær og handlekompetent beredskab, der med flere undersøgende blikke og handlemuligheder kan forholde sig til og håndtere en kompleks hverdag. Viden udfolder sig i relation til praktiske situationer, hvor lærere handler, skønner, justerer, vurderer, reflekterer og teoretiserer i situationer. Der fordres med andre ord en øget opmærksomhed, en øget sensitivitet med betydning for de tankemønstre og metoder, der bruges på skolen, i teamet og af den enkelte lærer.
- Procesdidaktik, der bygger på, at ved komplicerede læringsituationer, hvor elever har brug for særligt tilrettelagte læringsrum og –planer er det ikke tilstrækkeligt at tale om elevens særlige behov og forudsætninger, idet vanskelighederne lige såvel kan bero på, at eleven af omgivelserne utilsigtet placeres eller fanges i komplicerede læringsituationer. En elevs tilsyneladende vanskeligheder er relationelle og kontekstuelle, hvilket grundlæggende giver den professionsopgave at tilpasse aktiviteterne og undervisningen, så der gives mulighed for læring og udvikling. Den faglige opmærksomhed må rettes mod de konkrete undervisningssituationer og mod en løbende undersøgelse af disse.

I tråd hermed retter en anden dansk undersøgelse (EVA, 2013a) fokus på, hvordan skoler kan skabe fælles undervisning og fleksible læringsmuligheder for elever på tværs af almen- og specialklasser, og hvordan lærerne på skoler med specialklasser kan videns dele og samarbejde bedst muligt om inklusion

Undersøgelsen bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt 311 ledelsesrepræsentanter på skoler med specialklasser og en kvalitativ undersøgelse af fem skolers praksis. På de fem skoler, som har erfaring med at udsluse elever fra specialklasser til almenklasser, er der lavet interviews med skoleledere, lærere, som primært underviser i specialklasser, og lærere, som primært underviser i almenklasser.

Undersøgelsen viser, at:

- lederne finder, at det at have specialklasser styrker skolens muligheder for at skabe inkluderende læringsmiljøer for alle elever. Samarbejdet vurderes således positivt og kan styrkes yderligere
- tæt fysisk placering mellem special- og almenklasser styrker samspillet og samarbejdet
- specialklasseeleverne profiterer af fælles undervisning med almenklasser, både fagligt og socialt. De gives muligheder for nye relationer, øget forståelse og tolerance. Der kræves dog stor organisering, skemalægning og fælles faglige temaer.
- udslusning og overførsel fra special- til almenklasser må ske gradvist og i en tilrettelagt proces. Det er afgørende at almenlæreren kender eleverne og at processen sker i samarbejde med forældrene
- speciallærernes viden om eleverne må i nogen grad bringes i spil i almenklasserne i form af rådgivning og fælles kompetenceudvikling

- speciallærernes kan bidrage med forskellige former for kompetence: relations kompetencer, gennemførelse af en struktureret og forudsigelig undervisning og håndtering af udfordringer i hverdagen.

En måde at arbejde på tværs af det almene og specialmiljøet kan være at rette fokus mod udvikling af børns sociale færdigheder. I en amerikansk kvantitativ statistisk undersøgelse (**Duran, Zhou, Frew, Kwok, Benz, 2013**) fremhæves vigtigheden af sociale færdigheder i forhold til, hvorvidt elever bliver ekskluderet eller ej. Undersøgelsen har til hensigt at afdække hvilken rolle sociale færdigheder spiller i forhold til ”disciplinær eksklusion” (ex. bortvisning, udvisning, eftersidning). Her ser man på hvorvidt forbindelsen mellem forskellige elev-karakteristika og disciplinær eksklusion er medieret af sociale færdigheder.

Undersøgelsen kan siges at være individorienteret, idet den forholder sig til den enkelte elevs karakteristika, egenskaber og adfærd. Den kaster ikke lys på omgivelsernes –eks. skolens – karakteristika (pædagogiske tilgang, kultur o. lign.) som medierende faktorer for disciplinær eksklusion.

Forskerne anvender eksterne data fra Special Education Elementary Longitudinal Study, som er et større studie af elever i specialtilbud gennemført i 1999. I nærværende undersøgelse udtrækkes fra denne ’pulje’ data på 438 elever ud fra forskellige kriterier. Disse data giver information omkring elev-karakteristika, disciplinære eksklusioner og elevernes sociale færdigheder. Informationerne bliver kombineret og ud fra statistisk kvantitativ analyse fremkommer forskellige resultater.

Resultaterne indikerer, at sociale færdigheder medierer disciplinær eksklusion for elever med følgende karakteristika: hankøn, afroamerikaner, elever med emotionelle og adfærdsvanskeligheder, ADHD og elever med social lavindkomst baggrund. Hvorvidt elever med disse karakteristika oplever disciplinær eksklusion er altså i høj grad påvirket af disse elevers sociale færdigheder.

I tråd hermed oplever elever med høj grad af sociale færdigheder, disciplinær eksklusion langt sjældnere end jævnaldrende med dårligere sociale færdigheder. De sociale færdigheder kan altså gøre en stor forskel - også for elever med demografiske risiko-karakteristika - i forhold til, hvorvidt elever de oplever disciplinær eksklusion eller ej.

På linje hermed sætter et amerikansk studie (**Lake, Otaiba og Guidry, 2010**) fokus på sociale kompetencer sat i forhold til faglig udvikling. Undersøgelsens formål er at undersøge sociale færdighedsprogrammets indvirkning på undervisere og elever. Her rettes opmærksomheden mod såkaldte Service Learning-programmer (TAILS og BP) sat i forhold til børn, der i førskolen identificeres som udfordret i forhold til skriftlighedsudvikling.

Studiet følger 27 underpræsterende elever (her var alle af hunkøn og med forskellige etniciteter) fordelt over forskellige skoler. Førskoleunderviserne anvendte enten TAILS eller BP-programmet. Lærerne indrapporterede løbende noter fra forløbet. Disse noter blev analyseret. Derudover indsamles data igennem fokusgruppeinterviews.

Undersøgelsen peger på, at børn som evner positive sociale kompetencer udviser større muligheder for faglig udvikling. Det modsatte er også tilfældet: børn med svage sociale kompetencer har sværere ved at udvikle faglige kompetencer.

Undersøgelsen tillægger det stor betydning at lærere skaber et socialt og omsorgsfuldt miljø, via deres behandling og attitude overfor eleverne, og at de eksplicit modulerer og underviser i de sociale kompetencer, de ønsker eleverne har i klasseværelset.

I en amerikansk kvantitativ undersøgelse (**Wiley, Siperstein, Forness & Brigham, 2010**) antages det, at variation i social- og adfærds karakteristika hos elever med -af skolen konstateret- emotionelle vanskeligheder muligvis påvirker effekten af specialundervisning. Der sættes fokus på, hvordan man kan forstå disse variationer med fokus på skolekonteksten som indvirkende på variabiliteten. Her er primært fokus på skolens generelle faglige niveau og skolens indkomstniveau.

I forskningsprojektet undersøges 140 børn (fra 0. til 6. klasse) fra forskellige skoler, men som alle modtager specialundervisning rettet mod børn med emotionelle vanskeligheder. For hvert barn indsamlede forskerne lærer-ratings vedr. barnets problemadfærd og sociale færdigheder. Derudover indsamler forskerne deltagende skolers testresultater fra 'state achievement testing' samt information omkring de enkelte skolers indkomstniveau.

De kvantitative indsamlede data blev behandlet gennem regressionsanalyser.

På den baggrund konkluderer forskerne, at der eksisterer en signifikant sammenhæng mellem skolekontekst og børns eksternaliserende eller internaliserende adfærd. Det fremhæves, at typerne af adfærd og mangler som ses hos de af skolen definerede emotionelt forstyrrede børn varierer fra skole til skole. Dét som definerer 'emotionelle vanskeligheder' i skolen synes at være relateret til karakteristika ved elevpopulationen (eks. de andre børns adfærd), samt andre faktorer relateret til skolens overordnede faglige niveau. Børn, der karakteriseres som emotionelt forstyrrede, er altså ikke en homogen gruppe konkluderer forskerne.

Det generelle indkomst-niveau på skolen og det generelle faglige niveau påvirker

- 1) hvilke elever skolerne giver den special-undervisning som er rettet mod børn med emotionelle vanskeligheder, samt
- 2) resultaterne af denne undervisning.

Ved lavindkomst skoler var markant eksternaliserende adfærd relateret til lavt fagligt niveau. Omvendt i høj-indkomst skoler var eksternaliserende adfærd relateret til høj faglig præstation. Ifølge resultaterne er internaliserende adfærd kun relateret til faglige resultater og ikke til indkomstniveau. Her ses en korrelation mellem høj-indkomsts skoler og internaliserende adfærd hos børn identificeret med emotionelle vanskeligheder.

Sociale færdigheder hos børn som har emotionelle vanskeligheder synes ikke relateret til skolekontekst.

Undersøgelsen peger på vigtigheden af at holde fokus på, at børn der bliver klassificeret som havende emotionelle vanskeligheder ikke er en homogen gruppe. Forskning og praksis må tage højde for den forskel. Undersøgelsen finder statistisk signifikante resultater, primært korrelationer, men den giver imidlertid ikke nogle underbyggede svar på, hvorfor disse sammenhænge eksisterer, ej heller kausalitetsforklaringer.

4.3 Barrierer, udfordringer og perspektiver

En eksplorativ undersøgelse foretaget af **EVA (2013b.)** kortlægger centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen. Undersøgelsens resultater baserer sig på indledende interview med repræsentanter fra forskellige aktørgrupper, tre fokusgruppeinterview med lærere, tre fokusgruppeinterview med SFO-pædagoger, tre fokusgruppeinterview med forældre, en elevcafé,

individuelle interview med 10 forskere, individuelle interview med 5 kommunalpolitikere, en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, en totalundersøgelse blandt skolechefer, samt en totalundersøgelse blandt skoleledere.

Undersøgelsens resultater fokuseres omkring to væsentlige temaer; inklusion og undervisningsdifferentiering.

Om inklusion:

- Inklusion er et sympatisk ideal, og den største udfordring er arbejdet med at inkludere børn med særlige behov.
- Inklusion har en pris: Det at skulle rumme flere elever med særlige behov sker på bekostning af andre, og det har en konsekvens for fagligheden at inkludere.
- Behov for viden: Viden om inklusion, viden om specialpædagogik og om børn med særlige behov, metoder og redskaber til at håndtere udfordringer. Der er behov for viden om læringsfællesskaber, og om forskning, der har et elevperspektiv og viden, der ser på barndommen i et helhedsperspektiv. Endvidere er det et ønske, at viden skal være anvendelig for skolen – ex. hvordan praktikere kan blive en del af videns produktionen, ex. gennem styrkelse af forholdet mellem forskning, folkeskole og professionshøjskole.

Om Undervisningsdifferentiering:

- Forskere mener, at der hvor man lykkes med inklusion er der, hvor man lykkes med undervisningsdifferentiering. Samtidig præsenteres en relativ smal forståelse af undervisningsdifferentiering. Når lærerne arbejder med niveaudelt holdundervisning er det et eksempel på, at eleverne differentieres, så de passer til undervisningen i højere grad end det er undervisningen, der differentieres, så den modsvarer elevernes forskellige forudsætninger og behov. Eller er knyttet til tidspunkter og organisering af undervisningen - ex. i tværsuger.
- Kulturen for sparring mellem pædagoger, ledelse og lærere betinger fx hvordan det lykkes at differentiere undervisningen – stor sparring giver mere differentiering. Det nævnes at observation af kollegaers undervisning og det at få feedback på undervisning er centrale elementer i en udvikling af undervisningen.
- Skemaet er en styrende struktur, der kan virke begrænsende og styrende for indholdet – en rigid struktur, der har konsekvenser for den måde, der kan undervises på.
- Uklare roller i samarbejdet. Der er en opfattelse af uklare roller og implicite forventninger i forældresamarbejdet, ligesom samarbejdet mellem pædagoger-lærere vanskeliggøres af uklare roller og forventninger, om end samarbejdsrelationerne mellem disse aktører vurderes væsentlige.

På tværs af disse to temaer fremtræder, at skolens særlige logik er svær at udfordre, når der eksisterer et fokus på funktion, organisering og på logistik som en indgroet del af skolens kultur og væsen. Endvidere italesætter forskere og lokalpolitikere den udfordring, skolen har med at ramme alle elever – at for mange forlader skolen uden tilstrækkelige faglige færdigheder.

I den tidligere omtalte effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder (Egelund og Tetler, 2009) fremgår det, på linjen med den forskning, der refereres til i ovenstående undersøgelse, at høj grad af undervisningsdifferentiering har positiv effekt.

En specifik værdi som har indvirkning på kreationen af et inkluderende læringsmiljø er organisationens forståelse af forskelle. En svensk undersøgelse (Nilholm & Alm, 2009) peger

eksplicit på, at det i den forbindelse er af afgørende betydning om forskelle bliver opfattet som et aktiv eller forstået som et problem.

Formålet med denne undersøgelse var at definere karakteristika for et inkluderende klasserum og se på, hvilke strategier, der er centrale for at skabe inkluderende processer i klassen. Dataene som leder frem til resultaterne, herunder understregningen af synet på forskelle, består af interviews med lærere og elever, sociogrammer, spørgeskemaer til elever, observationer og digte fra eleverne. 15 elever på 5.-6. klasses niveau, heraf 5 elever med diagnoser, og 6 lærere deltog i undersøgelsen.

Lærerne bestræbte sig på at skabe et læringsfællesskab, hvor forskellighed er en berigelse. To forskellige syn på forskellighed fremkom af data: At opfatte forskelle som et aktiv eller at forstå forskelle som et problem. Næsten alle deltagerne udtrykte positive opfattelser i synet på at opfatte forskelle som et aktiv, men nogle opfattede samtidig forskelligheder som et problem. Nogle få børn påpegede, at andre børn havde karaktertræk som var problematiske og enkelte pegede på deres egne karakteristika som problematiske. I modsætning hertil var lærerens opfattelse, at de forstod børnenes forskelle som et aktiv, og så på deres mangler som individuelle forskelle i forhold til eksempelvis vanskeligheder ved teoretisk tænkning, eller vanskeligheder ved at forstå instruktioner.

Alle børnene gav udtryk for, at de følte sig godt tilpas i klassen, at de næsten altid havde nogen at være sammen med i pauserne, og at de følte sig trygge. Måske er det vigtigt, ikke at forstå inklusion som et enten-eller fænomen, men snarere se på at klassen kan være mere eller mindre inkluderende.

En norsk evaluering (**Knudsmoen**, et.al., 2012) af tilpasset eller differentieret læring set i forhold til normal – og specialundervisning retter fokus mod hvilke faktorer, der kan forklare den høje forekomst af specialundervisning. Derudover ses der på, hvorvidt de tildelte ressourcer bruges rimeligt i forhold til øvrige elever, samt hvilke tiltag, der kan forbedre kvaliteten i både almen- og specialundervisning.

I undersøgelsen anvendes kvalitative og kvantitative metoder. Data er indsamlet i Lillehammer kommunes 9 grundskoler. De kvalitative data er knyttet til interview af skolechefer, skoleledere, lærere og PPR og et casestudie af specialundervisning gennemført på en børne- og en ungdomsskole. Der er endvidere foretaget dokumentanalyse af sagkyndige vurderinger, individuelle læringsplaner og halvårsrapporter. De kvantitative data indbefatter resultater fra nationale prøver, eksaminer, elevundersøgelser og GSI data relateret til specialundervisning.

Den høje forekomst af specialundervisning kan på baggrund af undersøgelsen forklares ved:

- Normalitetsbegrebet bliver på mange skoler praktiseret i en for snæver forståelsesramme således, at mange elever bliver vurderet til at have behov for specialundervisning.
- Skolerne og PPR-tjenesten har ikke udviklet et godt nok systemrettet arbejde
- Det er store mangler ved vurderingsarbejdet af specialundervisningen. Dette fører til at specialundervisning sjældent afsluttes og at eleverne modtager specialundervisning gennem hele grundskolen, mens mange børn formentlig kunne gavne af almenundervisning.
- Den store andel af ressourcer til specialundervisning skyldes til dels juridiske og økonomiske faktorer og ikke pædagogiske eller didaktiske begrundelser.
- Som resultat af, at det kan være svært for ledere og lærere at 'se på sig selv' rettes fokus oftere mod barnet og dennes udfordringer, fremfor fagfolkens egen praksis.
- Manglende kompetence til at se børns forskellighed er en væsentlig forklaring på det høje antal af specialtilbud.

Ifølge undersøgelsen er der behov for at arbejde med at udvikle en analytisk og situationsorienteret tilgang til pædagogiske udfordringer blandt ansatte i skolerne og PPR-tjenesten. Der må desuden implementeres en højere grad af resultatorienteret kultur og praksis. Der er behov for at udvikle systematisk kvalitetsvurdering af læringsudbyttet hos elever, der får specialundervisning.

PPR's rolle skal i højere grad basere sig på pædagogisk forskning og mindre på udredning af individuelle vanskeligheder med forskellige testværktøjer, der er udviklet på baggrund af videnskabelige præmisser.

Skolebaseret udviklingsarbejde forudsætter en systematisk udvikling på organisations- og individniveau over tid. Både forvaltning, PPR, skoleledelsen og personalet skal være involveret i et forpligtende samarbejde.

Et slovensk forskningsstudie (**Peček, Čuk & Lesar, 2008**) har som mål at belyse læreres syn på inklusion som målestok for graden af inklusionsfleksibilitet i mainstream skoler. Selvom der er tale om et Slovensk skoleprojekt, gør de gældende, at på tværs af landegrænsen og nationale forskelle er netop lærerne og deres syn på inklusion en nøgelfaktor i inklusionsprocesser. Studiets arbejdstitel var "Retfærdighed i uddannelsessystemer - en kontrasterende tilgang".

Metodisk bygges på en kombination af kvantitative (spørgeskemaundersøgelse) og kvalitative (semistrukturerede interview) data. I alt indgår 414 Slovenske lærer (halvdelen klasselærere og halvdelen faglærere) valgt ud fra randomiserede kriterier og dækkende 10 % af alle skoler i Slovenien.

Forskerne når frem til en række konklusioner, hvoraf kan fremhæves:

- Folkeskolelærere (i Slovenien) mener selv at have en meget lav grad af ansvar for inklusion og inddragelse af de udsatte og marginaliserede grupper af børn i skolen.
- I grupper af særlige børn – dog mindst ift. børn med specialpædagogiske behov sammenlignet med børn fra fattige økonomiske kår og 'Roma-børn' – ser disse børn ud til at være meget overladt til sig selv.
- Ud fra data ser det sandsynligt ud, at lærerne ikke kan genkende/acceptere deres rolle som ansvarlige for at skabe et klasserumsfællesskab med gode relationer mellem alle grupper af elever. Derfor mangler eleverne en mulighed for at lære accept og respekt for dem, der er anderledes i samfundet.
- Lærerne er fagligt tilbøjelige til at sænke læringsniveau og disciplinkrav i forhold til børn med særlige behov. De føler samtidigt, de er de mindst kvalificerede til at undervise elever med 'special needs', og ser disse børn som mindre duelige end de andre elever.

Dette forskningsstudie sætter fokus på sociokulturelle og socioøkonomiske baggrundsfaktorer for overhyppighed af inklusionsvanskeligheder – belyst ud fra lærernes synsvinkel; dvs. et spørgsmål om lærernes 'forhåndsforventninger' til deres elever.

Paliokosta og Blandford (2010) beskriver tre casestudies som undersøger implementeringen af inkluderende praktikker på tre meget forskellige skoler i kulturel forstand i England.

Undersøgelsens fokus er forholdet mellem teorier, politik og oversættelsen af disse til praksis og konsekvenser heraf for den lærende. Data kommer fra et toårigt kvalitativt studium, hvor 43 semistrukturerede interviews samt 'thick descriptions' gennem observationer er indsamlet.

Derudover blev data indsamlet gennem løbende samtaler med relevante informanter i skolerne med fokus på, hvilke barrierer der forhindrer at inklusion oversættes til praksis.

Resultaterne viser, at på trods af forskellene i de forskellige skolars kulturer kunne de samme problemstillinger identificeres. På trods af introduktionen af politiske initiativer forblev skolekulturen relativt statisk i forhold til at forstå, acceptere og udvikle forskelligheder. Det gjorde sig særligt gældende i forhold til fokus på inklusion, at denne diskurs ikke etablerede sig som noget, lærerne har ejerskab over.

Som kvalitativt casestudy er der ingen håndfaste fund eller konklusioner, men der peges bl.a. på:

- Det gennemgående indtryk er en stor kompleksitet mellem retorik og virkelighed omkring begrebet inklusion i skolerne.
- Tendens til at inklusion bliver identisk med integration (fokus på elevens individuelle problemer), selvom alle bruger udtrykket 'inklusion'.
- Inklusion i den ordinære klasse/skole forudsætter ekstra støtte fra supplerende voksne. Det er fremhævet i alle cases.
- Mest interessant er nok, at en del lærere tilsyneladende opfatter skolepolitikker/organisationstiltag som konstant skiftende, hvorfor der ser ud til at være en vis 'pragmatisk minimalisme' i lærernes undervisningstilgang (forandringer resulterer sjældent i varige nye strukturer).
- Selvom de tre skoler har en betydelige strukturelle og kulturelle forskelle, er forståelsen af inklusionens succes tæt knyttet til vurdering af elevernes særlige behov og tyngden heraf.

Afslutningsvist når forfatterne frem til, at inklusion kan fremmes ved at eliminere det medicinsk-diagnostiske paradigme, og ved at støtte op om en socialt lighedsorienteret pædagogik (empowerment).

4.4 Samarbejdets betydning

Resultaterne fra den tidligere nævnte rapport af Dyssegaard (2010) viser, at inklusion fremmes igennem lærersamarbejde i teams. Det anbefales imidlertid, at man indfører højere grad af struktur og strategi til at samarbejde, herunder skabe målsætninger, modeller for supervision og evaluering samt grundlag for at fokusere på professionel udvikling. Lærerne i et team, skal have mindst ét fælles mål og fælles værdigrundlag (ibid.).

I en svensk kvalitativ undersøgelse (**Lindqvist & Nilholm, 2013**) af hvilke strategier, der kan gøre skolen mere inkluderende og effektiv fremsætter ledere også et lignende perspektiv, nemlig vigtigheden af, at man i teams omkring klassen arbejder aktivt og fremadrettet med fælles holdninger og værdier i forhold til at udvikle inkluderende indsatser i skolen.

I et forsøg på bidrage til forståelsen for, hvordan ledelsen kan fremme inkluderende processer i klasserne har man i denne undersøgelse (ibid.) interviewet fem skoleledere udvalgt fra en større undersøgelse af skoleledere som arbejder i grundskolen. Alle fem ledere udvalgt til dette studie opfylder specifikke kriterier med hensyn til at anvende effektive og inkluderende værdier i et relationelt perspektiv. Interviewsene var semistruktureret og en tematisk analyse blev udformet på baggrund heraf. Skolelederne rapporterede, at mellem 5 – 15 % af eleverne havde særlige behov. Der blev indsamlet informationer om disse elever mindst 3 gange årligt vedrørende målsætning, nationale eksamener og dokumentation.

Alle skolelederne udtrykker vigtigheden af, at indsatsen gives i klassen og foretrækker, at denne indsats gives af faglærere. Ifølge ledelsen er det af afgørende betydning, at de lærere der

supporterer, har et bredt repertoire af varierende læringsmetoder for at understøtte den enkelte elev bedst muligt. Skolelederens opgave og funktion er at skabe de bedst mulige forhold, som åbner op for forskellige løsninger. Nogle af skolelederne nævner vigtigheden af, at teamet omkring klassen har muligheder for at træffe deres egne beslutninger, at organisere undervisningen og supplere med løsninger de finder mest effektive.

I fleksible organisationer, kan én klasse have 2 lærere i samme klasseværelse og én lærer kan undervise flere klasser på samme tid.

Skolelederne argumenterede især for netop fleksible løsninger for elever med særlige behov i forhold til at kunne gå til og fra det almindelige klasserum med support fra andre lærere. En vigtig partner i arbejdet er specialunderviserkoordinatoren, som understøttede arbejdet mod en mere inkluderende praksis. Det påpeges ligeledes, at der i teamet skal være konsensus omkring opgaven. Skoleledelsens betydning i forhold til at udvikle et inkluderende og fleksibelt læringsmiljø i klasserne betones.

Alle skolerne havde assistenter til udførelse af indsatser i forhold til elever med særlige behov, men mange havde reduceret denne assistance for at prioriterer indsatser med 2 lærere i klassen. De tilkendegiver dog nødvendigheden af både at have specialundervisningskoordinatører og specialundervisningslærere til rådighed på skolen.

Som nævnt udtrykker alle ledelserne hvor vigtigt det er, at teamet omkring klassen aktivt og fremadrettet arbejder med fælles holdninger og værdier i forhold til at udvikle inkluderende indsatser i skolen.

Flere projekter fremhæver betydningen af at skabe systematisk reflekterede praksis –både individuelt og i samarbejdet. **Miles** (2011) beskriver et kvalitativt aktionsforskningsstudie fra Zambia og Tanzania, der undersøger, hvad der hindrer praktikere i at dokumentere deres oplevelser og i at lære fra andres erfaringer omkring inkluderende specialundervisning. Undersøgelsen forsøger at fremsætte metoder, der kan opbygge færdigheder hos personalet, der arbejder inkluderende; færdigheder i forhold til at reflektere, dokumentere og analysere deres inklusionsarbejde.

Forsøget blev koordineret af engelske forskere, men blev på daglig basis ledet af én lærer i Zambia, som dækkede 12 skoler, og én forsker i Tanzania, som dækkede 5 skoler i Tanzania.

Lærerne på skolerne blev i starten af projektet bedt om holde følgende spørgsmål for øje: ”Hvordan kan personer med forskellig viden, færdigheder og perspektiver hjælpes til at reflektere over, dokumentere og lære af deres forsøg på at adressere barrierer for læring og deltagelse hos alle børn?”

Forsøgslederne skabte kontekster, hvor lærernes evner til at reflektere over egen praksis blev understøttet. Dette skete gennem workshops, fastlagte møder, øvelser og undervisningsobservationer. Lærerne blev opfordret til at holde fokus på holdningsmæssige, institutionelle og miljømæssige barrierer, som forhindrer marginaliserede grupper i fuld deltagelse i undervisningen. Ideen var, at observationerne omkring barriererne skulle skrives ned. Lærerne blev undervist i, hvordan sådanne observationer kunne struktureres skriftligt. Observationerne indeholdte refleksioner over lærernes strategier, læringer og deres fejl.

Udover skriftelig refleksion forsøgte man i undersøgelsen at introducere brug af fotografier som oplæg til diskussion og refleksion over praksis. Dette skete på to måder:

- 1) Forskellige fotografier af Zambisk undervisningsmiljø blev taget af en engelsk fotograf. Billederne belyste forskellige aspekter af inkluderende miljøer. Deltagere fra undersøgelsen, lærere, forældre, elever, elever med handicap, blev inviteret til en workshop dag, og blev blandet i diskussionsgrupper. En gruppe fik mulighed for at diskutere fotografierne. De andre gjorde ikke.
- 2) Deltagere i undersøgelsen tog selv billeder og fortolkede disse, hvilket skabte mulighed for at dele og evaluere på aspekter af deres liv. Eleverne blev opdelt i teams og skulle fotografere 'velkommende' eller 'ikke-velkommende' miljøer i deres skole. Disse fotos dannede baggrund for refleksioner, og blev udstillet på skolen. Med denne tilgang forsøger man at understøtte børnenes mulighed for at give udtryk for deres oplevelser.

Det er forskernes konklusion på baggrund af denne kvalitative undersøgelse, at lærerne fik adgang til deres skjulte viden og genererede ny viden ved at nedskrive og reflektere over deres praksis. Undersøgelsen viser dermed, at refleksion kan medføre en opmærksomhed på det, som barrikaderer inklusion. Denne refleksion kan faciliteres gennem skriftligt arbejde og diskussion. Det fremhæves, at kontekst-relevant forståelse af nærmiljøets inkluderende eller ikke-inkluderende aspekter med fordel kan udfoldes ved diskussion mellem lærerne, men også mellem eleverne og mellem lærere, elever og forældre. Skriftlig refleksion samt anvendelse af fotografier fungerede som redskaber til at facilitere refleksion.

Forsøget sætter fokus på og giver konkrete forslag til, hvordan man kan imødekomme en af de største udfordringer ved inklusionsopgaven, nemlig at få refleksion over praksis iværksat, herunder identificere lokal-relevante inklusionsbarrierer.

4.5 Et inkluderende pædagogisk miljø

I en norsk undersøgelse udformet af **Nordahl, Løken, Knudsmoen, Aasen og Sunnevåg** (2011) forsøger forfatterne at identificere, hvad som organisatorisk og indholdsmæssigt kendetegner skolekulturer, hvor drenge klarer sig relativt godt fagligt og socialt sammenlignet med pigerne, hvilket i skoleverdenen som helhed er atypisk. De er ligeledes interesserede i, hvad der kendetegner undervisningen og læringsmiljøet i klasser, hvor samme atypiske små kønsforskelle gør sig gældende.

Via kvantitative data identificeres skoler, hvor der kun er lille forskel i pigers og drenges faglige og sociale 'standpunkt', hvorefter de identificerede skoler inspiceres via kvalitative metoder (interview mv.).

I alt er 4 skoler undersøgt nærmere via kvalitative metoder, først og fremmest interview, hvor der samlet er gennemført 4 lederinterview, 36 lærerinterview, 21 interview med piger og 19 med drenge ud fra følgende grundtemaer (side 23): Baggrundsvariabler, skolekultur, organisering, læringsmiljø, undervisning, relationer, køn, social og skolefaglig udvikling.

Forskerne fremsætter på baggrund af de omtalte interviews forskellige resultater. Der findes en sammenhæng mellem små kønsforskelle og at skolen har en generelt god almenpædagogik. Ligeledes fremhæves, at de små kønsforskelle er knyttet sammen med, at lærerne på skolerne tager ansvar og fremstår som tydelige voksne. Der er en støttende og positiv relation mellem lærer og elev. Eleverne oplever anerkendelse fra lærerne, samtidig med at der er eksplicite forventninger til alle elever. Undervisningen er godt struktureret. Fællesskab mellem eleverne er ligeledes

kendetegnende for skoler med lav grad af kønsforskel. Disse fællesskaber opstår gennem specifikke tiltag fra skolens side. Forfatterne fremhæver, at disse karakteristika stemmer overens med international pædagogisk forsknings påpeging af, at netop disse faktorer har effekt på læringsudbyttet.

På disse skoler, hvor der er en lille kønsforskel ser forskerne lav grad af 'ansvar for egen læring', arbejdsplaner og andre former for selvreguleret læring. Det er lærerne, der regulerer undervisningen. Derudover fremhæves det, at en tydelig ledelse som er involveret i pædagogiske spørgsmål er et centralt element. Sidst men ikke mindst fremhæves vigtigheden af at der åbent diskuteres maskuline værdier og at disse repræsenteres gennem mandlige ansatte.

Med afsæt i en række andre forskningsstudier, der peger på, at Special Educational Needs-eleverne (SEN-elever) ikke er inkluderet socialt på forskellige parametre som venskaber, samarbejde mv. i samme omfang som 'normal-elever', er følgende norsk/hollandske forskningsstudie (**Pijl, Frostad & Flem, 2008**) en kvantitativ undersøgelse af dette spørgsmål. Den sociometriske undersøgelsesmodel bygges op om spørgeskemaer målrettet eleverne med faste spørgsmål under tre hovedspørgsmål baseret på peer-nominering. Eleverne skal markere: (1) hvem i klassen er dine bedste venner? (2) hvilke andre eleverne i klassen vil du helst arbejde sammen med? (3) hvilke andre eleverne vil du gerne tilbringe frikvartererne sammen med?

Undersøgelsen er gennemført blandt skoler i Trondheim (N) med samlet 14 klasser med elever i 9-10 årsalderen, og 13 klasser med elever i 12-13 årsalderen. I alt 989 deltagende elever, men forfatterne gør opmærksom på, at der ikke er tale om 'randomised' design eller repræsentativt udsnit af norske skoler. Elevundersøgelsen suppleredes med at klasselærerne blev bedt om at notere ned hvilke 'normalelever', de troede ville vælge at være sammen med/venner med i SEN-gruppen.

Forskergruppen konkluderer, at "Data viser klart, at sammenlignet med deres typiske jævnaldrende, er elever med særlige behov mere sårbare over for at blive socialt ekskluderede. Hvor mange af dem er i fare for eksklusion afhænger af hvilke eksklusionskriterier, som anvendes, men et forsigtigt skøn giver 15 % for 9-10 årige og 25 % for 12-13 årige. Det overstiger klart procentsatser i deres klasse som helhed, og også de elever i klassen som er i gruppen af fagligt lavt præsterende elever." og at "Resultaterne af denne undersøgelse bekræfter endnu en gang, at fysisk integration kun er en meget grundlæggende betingelse - at blive en del af klassefællesskabet ikke er en automatisk følge heraf.." (side 403).

Black-Hawkins og Florian (2012) forsøger i dette engelske eksplorative og kvalitative studie at undersøge hvilke undervisningsstrategier, der hjælper til at forøge deltagelsen og præstationen hos alle børn, inklusiv dem som er defineret med særlige uddannelsesmæssige behov.

Undersøgelsen baserer sig på et mindre empirisk materiale bestående af klasseobservationer og interview med lærere i en 6 måneders periode. To skoler, der allerede definerede sig som skoler, der arbejder inkluderende, deltog. Efter de seks måneder arbejdede forskerne videre med fem klasser/lærere på den ene skole og 6 klasser/lærere på den anden. Det tydeliggøres ikke i rapporten, hvor mange observationer eller interviews, der er tale om.

Forfatterne konkluderer, at et inkluderende miljø fordrer:

- At individuelle opgaver udføres i samarbejde mellem elever gennem gruppediskussioner omkring deres samlede færdigheder og viden

- At læreren kan skabe et klassefællesskab som opmuntrer alle elever til at arbejde samarbejdende og værdsætte alle elever som ressourcer i læring
- At elever opmuntres til at tage chancer med deres læring, indenfor en støttende gruppe og undervisningsmiljø
- At støttelærere skal ses som en ressource for alle individuelle elever eller grupper, som kræver hjælp
- At læreren skal bruge gruppearbejde som understøttende udviklingen af positive relationer blandt alle elever
- At lærerne skal samarbejde

4.6 Relationernes betydning

En norsk undersøgelse (**Danielsen, 2010**) ønsker at undersøge elevers selvoplevelse af trivsel/velvære beskrevet ud fra en 'positiv psykologi'-analytisk synsvinkel. Der tages udgangspunkt i repræsentativt sample med 13-årige (N = 1736) og 15-årige (N = 1622) norske elever fra den internationale 'Health Behavior in School-aged Children'(HBSC) gennemført i 2001/02. Her bygger studiet på data/resultater fra to egne studier (Danielsen 2009 og 2010).

Der tages som nævnt i undersøgelsen udgangspunkt i 'positiv psykologi' med dens tre søjler: (a) dannelse af positive subjektive erfaringer og tilfredshed med tilværelsen (b) positiv personlighed med mennesket som selvstyrende og selvregulerende, (c) positive institutioner (fx skoler), som befordrer positive subjektive erfaringer og som anerkender, at mennesker og erfaringer er indlejret i sociale sammenhænge.

Undersøgelsen peger på, at skolerelateret social støtte fra forældre, lærere og klassekammerater er knyttet sammen med elevernes oplevelse af tilfredshed med tilværelsen. Indsatser på tværs af skole, hjem og fritid kan bidrage til både at forbedre og forværre elevernes opfattelse af tilfredshed med livet

Det fremhæves ligeledes, at resultaterne tyder på, at lærerne spiller en central rolle ift. at fremme elevernes faglige engagement i skolesammenhæng, idet elevernes opfattelse af pædagogisk opmærksomhed ('caring') og individuel støtte fra deres lærere var stærkt relateret til selvrapporeret klasstrinsrelateret fagligt engagement.

Relationers betydning understreges ligeledes af en gruppe hollandske forskere (**Stoutjesdijk, Scholte & Swaab, 2012**), som har arbejdet med at bestemme de karakteristika, der forudsiger at målgruppen placeres i mere restriktive specialundervisningstilbud frem for almenklasser. I undersøgelsen er der fokus på dynamiske faktorer i stedet for de mere statiske faktorer.

Undersøgelsen bygger på spørgeskemaer til 380 forældre til børn med tidlig følelsesmæssige og adfærdsmæssige vanskeligheder på specialskoler, samt tilknyttede lærere. Til udvælgelsen af forældrene blev der anvendt 7 – ud af 16 specialskoler og 2 ud af 4 på almindelige skoler. Udover spørgeskemaer indgik informationer om børnenes alder, køn og bolig forhold samt andre relevante risikofaktorer i familien indgik.

I alt indgik 346 børn i studiet. 235 børn med følelsesmæssige og adfærdsmæssige forstyrrelser i specialskoler og 111 børn i den almindelige skole. Alle elever havde forskellige udviklingsmæssige forstyrrelser; generelle udviklingsforstyrrelser, adfærds- og eller følelsesmæssige forstyrrelser ifølge DSM-IV, samt omfattende alvorlige svækkelser i at opnå uddannelse inden for de almene rammer, idet den pædagogiske indsats kræver øgede ressourcer

Rapportens konklusion er,

- at relationelle problemer mellem børn med følelsesmæssige og adfærdsmæssige forstyrrelser og deres pårørende er den stærkeste prædikator for uddannelsesmæssig placering i specialskole regi
- forskningen tyder på, at samspillet mellem barn og pårørende er en af de vigtigste prædiktorer af problemadfærd. Med den negative forstærkning fører, at med den negative følelsesmæssige relation mellem barn og omsorgsperson, vil sandsynligheden for forstyrrende og antisocial adfærd stige. Samtidig tyder resultaterne på, at placering på specialskoler overvejende er bestemt af dårlige akademiske præstationer.
- det er vigtigt at være opmærksom på komorbiditet af adfærdsmæssige problemer og faglige problemer på et tidligt tidspunkt. Problemadfærden har tendens til at overskygge de indlæringsmæssige vanskeligheder disse børn oplever, hvilket kan resultere i endnu flere problemer på dette område. Skoler bør derfor fokusere på flere problemområder på samme tid og sted, samt ligge vægt på den akademiske ydeevne.
- samlet ses, at børn inden for målgruppen; børn med følelsesmæssige og adfærdsmæssige forstyrrelser – meget alvorligt handicappede, har et lavere kognitivt niveau. Der opleves flere risikofaktorer og de kommer oftere fra dårligt fungerende familier, sammenlignet med de børn der modtager uddannelse i almindelige skoler.
- der blev ikke fundet forskelle vedrørende tilstedeværelsen af psykiske problemer i gruppen af forældre eller søskende – i forhold til placeringen i almen skole eller specialskole.

En vigtig pointe i undersøgelsen er, at det der er mest afgørende for om børn placeres i specialskole eller almen skolen, er hvorvidt der er relationelle problemer mellem børn med følelsesmæssige og adfærdsmæssige forstyrrelser og deres pårørende.

Betydningen af relationen mellem lærer og elev, herunder betydningen af relationens form uddybes i et amerikansk forskningsprojekt (**Curby, Brock & Hamre, 2013**). Her undersøges hvorvidt 'consistency' i læreres emotionelle støtte er relateret til bedre faglige og sociale resultater for børnene. 'Consistency' referer til i hvilket omfang lærerens interaktion tilbyder det samme niveau af kvalitet i emotionel støtte gennem en dag i pre-school. Undersøgelsen baserer sig på tilknytningsteori.

Undersøgelsen er både kvalitativ (resultaterne baseres på observationer) og kvantitativ (indsamling af data fra observation er struktureret kvantitativt v. ratings). Analysen af resultaterne foregår efter kvantitative analyseredskaber. Data er indsamlet gennem multiple observationer indsamlet i 694 førskole-klasseværelser. Der blev generelt observeret af flere omgange på en dag. En observationscyklus bestod af 20 minutters observation, herefter følger 10 minutters rating. I løbet af en observationscyklus blev ni dimensioner af kvaliteten af lærerens interaktion med børn kodet. Hver dimension blev scoret på en Likert-skala fra 1 (lav) til 7 (høj). Alle observatører/ratere blev undervist på forhånd og deres rating blev testet.

Resultaterne viser, at 'consistency' i emotionel støtte er en indikator for flere faglige resultater i førskoletiden samt sociale kompetencer i børnehaveklassen. Førskolebørn i et emotionelt konsistent miljø opnåede bedre resultater og udviste en højere grad af social kompetence det følgende år sammenlignet med børn i et klasseværelsesmiljø præget af ustabil støtte.

Der er således fundet korrelation mellem consistency i emotionel støtte og faglige samt sociale resultater. Det er imidlertid centralt at fremhæve, at studiet fremlægger korrelationsresultater og ikke kausalitetsfund.

Et andet studie peger ligeledes på betydningen af relationen mellem lærer og elev. **Berry og O'Connor** (2010) har udført et longitudinelt, kvantitativt studie med deltagelse af 1364 børn og deres familier på tværs af USA. I et forsøg på, at undersøge børns udvikling af sociale færdigheder fra børnehaveklasse til 6. Klasse, herunder undersøge hvilken rolle tidlig problematisk adfærd samt lærer-elev relationen spiller i børns udvikling af sociale færdigheder. Ved start i børnehaveklassen blev alle børnenes lærere bedt om at rate kvaliteten af hans/hendes forhold til barnet i et spørgeskema, ligesom mødrenes rating af barnets sociale færdigheder blev indsamlet. Dette fandt efterfølgende sted hvert år mellem børnehave- og 6. klasse.

Undersøgelsen viser, at

- børn i førskolealderen med problemadfærd viser lavere grad af sociale færdigheder i børnehaveklassen og kvalitativt anderledes efterfølgende faglig udvikling end deres jævnaldrende med mindre grad af problemadfærd.
- børn med høj kvalitet i lærer-elev relationen (præget af tillid og støtte, herunder at læreren aflæser barnets tilstand og behov) udviste bedre sociale færdigheder fra børnehaveklasse til 6. klasse end deres jævnaldrende med lavere kvalitet i lærer-elev relationerne.
- graden af effekten af lærer-elev relationen blev forøget i takt med at børnene blev ældre. Effekten var marginalt stærkere hos børn med mindre problemadfærd.
- undersøgelsen konkluderer, at børn med tidlig internaliseret problemadfærd som oplever høj kvalitet i deres relation til lærere over tid i højere grad kommer til at fremtræde som deres jævnaldrende uden problemadfærd.
- de positive effekter ved lærer-elev relationen gælder for alle børn, uanset tidligere problemadfærd.
- resultaterne viser også, at lav kvalitet i relationen mellem lærer og elev over tid er en risikofaktor for mindre adaptiv social udvikling. Det er derfor helt centralt, at man hjælper lærere til at skabe gode relationer til eleverne som måde at forbedre børns sociale færdigheder og derved give bedre muligheder for social inklusion.

Undersøgelsens pointe om, at børn med lav grad af internaliserende adfærd har et højere udbytte af 'high-quality' lærer-elev relationen giver anledning til, at man som lærer giver mere af den gode lærer-elev kontakt til de børn, som bedst profiterer af det frem for at understøtte de børn, som har 'mindst' brug for det.

4.7 Betydningen af børnefællesskaber

I en skotsk randomiseret kontrolleret undersøgelse (**Topping, Thurston, McGavok & Conlin, 2012**) satte man fokus på effekten af peer tutoring i forhold til læsning. Forsøget forløb over to år og inddrog 87 skoler i et skoledistrikt i Skotland. Visse elever bliver matchet med andre elever af samme alder og læseniveau. Andre elever bliver matchet på tværs af aldre, dog med lignende relative niveau af læsefærdigheder.

Peer Tutoring forklares her som et læsepar, der består af to elever, en tutor og en tutee. Eleverne vælger selv læsemateriale, som interesserer dem og som svarer til deres niveau. Begge elever skal kunne se teksten, sidde i ro, tale om bogen, udveksle begejstring og sikre, at tutee faktisk forstår indholdet. Hvis tutee udtaler et ord forkert, korrigerer tutoren efter fire sekunder, tutee demonstrerer, at han kan sige ordet og de går sammen videre. Tutorerne støtter tutees ved svære passager. Læsningen er altså en veksling mellem at tutee læser alene og at de to læser sammen.

Undersøgelsens resultater peger på, at peer tutoring viste sig at have en effekt både såvel for de yngste som for de ældste elever. Denne effekt viste sig dér, hvor eleverne havde forskellige aldre. Peer tutoring viste ingen positive resultater i forløb, hvor eleverne havde samme alder. Det viste sig heller ikke effektivt ved intensive forløb. Undersøgelsen peger altså på, at peer tutoring forløb skal strække sig over længere tid for at have effekt.

I forlængelse heraf viser også "collaborative team teaching" at have en positiv effekt –her i forhold til at skabe et inkluderende miljø. **Zindler** (2009) gennemfører i en undersøgelse et aktionsforskningsforløb i en amerikansk 2. klasse. Målet var at se, hvor inkluderende en 2. klasse var blevet efter et år med "collaborative team teaching". Formålet var at undersøge om børn med særlige behov kunne inkluderes i almindelige klasseværelser således, at de almindelige børn ville værdsætte dem og inddrage dem i deres aktiviteter og sociale liv. Undersøgelsen tog udgangspunkt i en 2. Klasse i New York.

7 af 24 elever i denne klasse var betegnet som "special education students". Disse elever havde forskellige udviklingsmæssige forsinkelser/forstyrrelser; ekspressive og impressive sproglige vanskeligheder, fysiske handicaps, sociale og emotionelle vanskeligheder. 5 af de 7 kom fra lavere socioøkonomiske baggrunde. De 7 udpegede børn med særlige behov modtog særlig taleundervisning, fysioterapi, praktiske øvelser (occupational therapy), samtaler med socialrådgiver og psykolog i et omfang på mellem 45 min og 2 timer pr dag uden for klassen.

I undervisningen blev forskningsbaserede metoder fra "cooperative education" brugt til at facilitere meningsfulde relationer mellem børn med særlige behov og såkaldt almindelige elever.

I klassen blev der målrettet arbejdet med

- gensidig respekt og tolerance eleverne imellem
- opbygning af interpersonelle relationer og færdigheder
- undervisning i tolerance og fremelskelse af sociale interaktioner
- opbygning af et læringsmiljø baseret på tryk
- respekt og gruppeidentitet samt
- differentiering af de faglige mål i forhold til elevernes forskellige niveau.

Data blev løbende indsamlet af den praktiserende lærer (aktionsforskning) som elevfeedback i form af interviews, sociogrammer, observationer og "anecdotal means".

Helt overordnet blev resultatet af årets arbejde, at

- Klassen var blevet mere inkluderende. Alle elever oplevede i højere grad end ved begyndelsen at blive valgt, og børnene med særlige behov oplevede i stigende grad gennem året at blive stadig mere populære.
- Alle børn syntes at opleve sociale relationer, at udvikle venskaber og spille en rolle i fællesskabet. Dette fremhæves som gode resultater i lyset af betydningen af oplevelsen af accept og fællesskab for læring.
- Elever med særlige behov stadig havde den laveste status i den samlede elevgruppe. Fremgang; men stadig mindst inkluderet. disse elever havde opbygget deres eget netværk, og at de – mere end at være fuldt inkluderet i fællesskabets gruppeaktiviteter og sociale cirkler – havde opbygget deres egen klike; en "ø" i det større fællesskab.

I diskussion begrundes dette i primært tre forhold:

- Eleverne med særlige behov blev i væsentlig grad taget ud til særlige aktiviteter/undervisning/træning. Dette gav en oplevelse af et særligt sammenhold adskilt fra resten af klassen
- Eleverne med særlige behov havde ikke mulighed for at deltage i efter-skoletids aktiviteter
- Eleverne med særlige behov kom fra familier, som ikke deltog i nævneværdig grad i fælles sociale aktiviteter der krævede opbakning fra forældrene. Derved opnåede de ikke muligheder for at opbygge sociale relationer udenfor skoletiden i samme grad som de øvrige børn
- Elevernes sproglige vanskeligheder var også medvirkede til, at deres sociale interaktioner ikke kom på samme niveau som de øvrige elever.

Studiet fremhæver betydningen af,

- at skoler må skabe tid til at opbygge elevernes fornemmelse af at tilhøre et lærende fællesskab; elevinddragelse, sociale aktiviteter, erfaringer, oplevelser mv. er afgørende.
- Lærerteamet må have tid til at vurdere, reflektere og planlægge pba. deres data/observationer
- Lærerteamet må planlægge med støttesystemerne således at eleverne i så lille omfang som muligt tages ud af klassen
- Lærere må have specialpædagogisk forståelse/træning/erfaring... og kendskab til cooperative education
- Skolen må finde måder, hvor alle forældre (omkostningsfrit) kan deltage i og bakke op omkring elevernes sociale erfaringsdannelse/udvikling.

I et andet amerikansk studie (**Bellard, Glazewski & Ertmer, 2009**) undersøges hvordan 'problem-baseret læring' (PBL) ville kunne fungere i forhold til elever med sociale og/eller faglige vanskeligheder. Også her er udgangspunktet børnenes interaktion med hinanden. Indtil videre har PBL primært været undersøgt i forbindelse med velfungerende elever. PBL defineres som en undersøgende tilgang, hvor eleverne arbejder i små grupper for at håndtere et problem uden nogen klar løsning.

Forskergruppen konkluderer at PBL kan have potentiale til at øge motivationen og social tillid blandt elever med særlige behov, og også hjælpe alle klassens elever – såvel de 'normalt fungerende' og specialundervisningseleverne – med at overvinde udfordringer. Yderligere forskning skal dog til for at bekræfte potentialet i PBL ift. støtte faglig læring og sociale behov såvel hos 'normalt fungerende elever og elever med særlige behov.

Som design er valgt 'case studies' med et meget smalt empirisk grundlag: iagttagelser af samarbejdet i en gruppe med to 'normalelever' og én elev med indlæringsvanskeligheder og ADHD. Eleverne gik på 7. klasseniveau. Gruppen fulgtes i 10 undervisningstimer via videooptagelser, og efterfølgende blev de hver især interviewet i ½ time.

Netop på grund af forsøgets smalle empiriske fundament anbefales yderligere forskning på feltet. Undersøgelsen antyder imidlertid, at PBL har potentiale til at øge motivation og social tillid blandt elever med særlige behov og samtidig hjælpe alle klassens elever med at overvinde udfordringer. Metoden tilstræber, at diversiteten i gruppen kan gøres konstruktiv ved gruppeselvinitieret rollefordeling.

Undersøgelsen peger på, at PBL med fordel kan inddrages som inkluderende støtte til sammensatte grupper, da resultaterne peger på, at hvert gruppemedlem undervejs indtager unikke roller - "group manager, task guidance provider, and task performer" - og hjælper hinanden med at overvinde individuelle vanskeligheder.

Undersøgelsen antyder således, at svagt rammesatte læreprocesser (PBL/projektarbejde bredere betydning) kan lade sig gøre med elever med særlige behov, dels at diversiteten i gruppen kan gøres konstruktiv ved gruppeselvinitieret rollefordeling, hvor alle ikke skal bidrage med 'det samme' eller 'lige meget'.

I det tidligere omtalte større litteraturreview lavet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013) har man, som nævnt, sammenholdt forskellige undersøgelser vedrørende effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. (Se tidligere redegørelse for uddybning af metode).

Her viser det sig, at elevformidling er en effektiv strategi til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, og at fremgangsmåden kan have en positiv effekt overfor alle elever i klassen. Det tydeliggøres imidlertid, at denne positive effekt er betinget af, at lærerne har viden om, hvilke programmer for elevformidling, som har evidens for en positiv effekt, og at der er adgang til materialer/ressourcepersoner, som sikrer, at interventionen implementeres korrekt.

Resultaterne viser endvidere, at det har en negativ/ingen effekt overfor alle elever i klassen, når elevformidling foregår på bekostning af pensumrelateret undervisning og læring (ibid.).

4.8 Klasseledelse

I den tidligere beskrevne undersøgelse af Dyssegaard og Laustsen (i Egelund og Tetler, 2009) var klasserumsobservationer en væsentlig del af grundlaget for deres konklusioner. Disse observationer første bl.a. til konklusioner omkring, hvad der karakteriserer den inkluderende lærer. I den sammenhæng fremhæves karakteristika som, at lede arbejdet i klassen med naturlig autoritet, indopererer inklusion i forhold til didaktiske overvejelser og at have en klar ide om elevernes faglige og sociale kompetencer. Den inkluderende lærer arbejder anerkendende, har faste rutiner (navneopråb og morgensang eks.) og skifter mellem aktiviteterne således, at der sker reel undervisningsdifferentiering. "De sørger for tilstrækkelig bredde og variation i materiale, de bruger fælles mål og elevplaner i deres målsætning og evaluering. De begynder og afslutter aktiviteter i fællesskab og tager ansvar for grupperinger og aktiviteter i frikvarterne. Disse lærere kan ansvarliggøre eleverne overfor hinanden, arbejde med konflikthåndtering og overdrage disse strategier til eleverne".

I et litteraturstudie gennemført af norske **Ogden** (2012) fremhæves fra forskningen i klasseledelse disse hovedpunkter:

- Fra vægtlægning af generelle lærerkendetegn til definerede modeller og principper for ledelse
- Fra interaktion med enkeltelever til ledelse af klassen som gruppe
- Fra reaktiv disciplin til proaktiv indarbejdelse af gode procedurer og vaner
- Fra isolerede trick til langsigtet socialisering
- Fra at beherske adfærd til at skabe engagement i læringsaktiviteterne
- Fra envejs lærerkontrol til udvikling af elevernes ansvarlighed og kompetence i selvregulering

Metaanalyser af studier af klasseledelse pegede på betydningen af (ibid.):

- Elev-lærer relationer beskrives som forudsætning for alle de andre faktorer i metaanalysen
- Regler og rutiner som en af de vigtigste påvirkninger for at reducere forstyrrelser i klassen. En vellykket praksis drejer sig om, at lærerne introducerede, forklarede, begrundede og drøftede reglerne med eleverne, så de fungerer som en fælles aftale eller kontrakt

- Adfærdskorrigering, som primært består i anerkendelse af og belønning for positiv adfærd eller for at stoppe negativ adfærd. Opgaven består i at finde en god balance mellem positive og negative konsekvenser. Eleverne synes at fungere bedst på positiv feedback, mens milde negative konsekvenser synes at fungere bedre end hårde.
- Mental indstilling beskriver, hvordan lærere møder eleverne med en bestemt indstilling. Der er tale om en forstærket bevidsthed om den situation, man befinder sig i og en bevidst kontrol over sine tanker og adfærd.

4.9 Intensive, målrettede undervisningsforløb

I det tidligere refererede amerikanske studie (Lake et al, 2010), der fulgte 27 underpræsterende elever (her var alle af hunkøn og med forskellige etniciteter) i indskoling, vises som tidligere nævnt, at børn, som evner positive sociale kompetencer udviser større muligheder for faglig udvikling. Det modsatte er også tilfældet: børn med svage sociale kompetencer har sværere ved at udvikle faglige kompetencer. Undersøgelsen tillægger det stor betydning at lærere skaber et socialt og omsorgsfuldt miljø, via deres behandling og attitude overfor eleverne, og at de eksplicit modulerer og underviser i de sociale kompetencer, de ønsker eleverne har i klasseværelset.

Riney og Bullock (2012) beskriver i et amerikansk studie effekten af et interventionsprogram (FBA) der tilbyder lærere metoder til at arbejde med problematisk adfærd hos elever fra børnehaven til og med 5. klasse. Programmet er baseret på en kontekstuel forståelse for udfordrende adfærd og målet er at skabe bevidsthed hos eleverne om, hvad der forventes af dem.

FBA er et undersøgende program, der analyserer konteksten for udfordrende adfærd i klasserummet. Den indbefatter en måling/vurdering af de fysiske og undervisningsmæssige variabler i klasserumsmiljøet. Derudover vurderes måden at undervise på og interaktionen mellem lærere og elever. Der rettes ligeledes fokus mod, hvad som er det mest 'intrusive'. FBA undersøger de specifikke 'triggere' som udløser problematisk adfærd. FBA bruger både indirekte og formelle måleredskaber – for at støtte at den problematiske adfærd korrigeres.

I nærværende undersøgelse deltog 141 elever mellem 5 og 11 år på 19 forskellige skoler. Programmet blev implementeret i studieåret 2009/2012. Lærerne til disse elever bliver interviewet, mens eleverne udfyldte self-rating scales, hvor de scorer sig selv – og giver og laver en refleksion, om hvad de gjorde godt, hvilke problemer de havde og hvad de vil forandre i morgen.

Via ANOVA blev deltagernes synspunkter analyseret på forskellige tidspunkter og før og efter, der er arbejdet med FBA

Resultaterne viser, at 12% af eleverne øger deres social skills og det hænger sammen med programmet. I lærernes optik ses en effekt på 9,5 % i nedgang i problematisk adfærd. Undersøgelsen kan således siges at antyde, at programmer, der målrettes adfærdsproblemer fremmer god adfærd. Elever som mødes af direkte intervention øger deres sociale færdigheder og reducerer deres problematiske adfærd.

Det skal imidlertid bemærkes, at målet her entydigt bliver at ændre på elevadfærd. Fokus på de undervisningsmæssige og miljømæssige aspekter inddrages ikke.

Forskerne **Sheridan, MacDonald, Donlon, Kuhn, McGovern & Friedmann** (2011) har også beskæftiget sig med træning af sociale færdigheder i skolen. Forskningsstudiet er en evaluering af

undervisningsforløb over 6 uger med deltagelse af i alt 647 canadiske børn fra børnehævealder til 3. klassetrin. Undervisningsemnet var et særligt konceptprogram, 'Skillstreaming' (McGinnis & Goldstein, 2003). Det er et socialt færdighedstræningsprogram – som iflg. artiklen er meget udbredt i Canada, men kun sparsomt belyst mht. effekt. Skillstreaming-Interventionen indbefatter en aldersrettet 'læseplan' vedr. sociale færdigheder. Læseplanen indbefatter 40 observerbare sociale færdigheder knyttet til undervisningssituationer. I evalueringen af programmet udvælges fire færdigheder: 'at kunne lytte til instruktioner', 'at kunne problemløse', og at vide 'hvornår man skal fortælle om andre eller ej'. Interventionen går ud på, at alle disse færdigheder præsenteres i små grupper, eller hele klassen, af to skill-streaming-instruktører. Herefter ledes gruppen i en diskussion af, hvordan færdigheden 'ser ud'. De nedskriver, eksemplificerer, fortæller om egne udfordringer vedr. denne færdighed og beskriver situationer, hvor færdigheden er anvendelig. Igennem rolleleg øver børnene sig i færdigheden. De giver bedømmelser af hinandens præstationer i rollelegen og opmuntres til at opfordrer hinanden til at bruge denne færdighed udenfor klasseværelset. Efter hver session uddeles hjemmearbejde. Belønning er central.

Metodisk er evalueringen designet med 10 case-børn i klassen/gruppen, hvoraf 4 på forhånd var udpeget af læreren som nogle med lav prosocial adfærd; dvs. med 6 børn som en slags 'komparationsgruppe'.

Undersøgelsen peger på, at der skete signifikante forbedringer i alle de målte færdigheder samt i vurderinger af den samlede prosociale adfærd blandt de deltagende børn. Forbedringerne oplevedes med 'medium effekt' blandt lærere og 'stor effekt' blandt instruktørerne. Men forfatterne tager store forbehold for resultaterne. Især tre forbehold gøres gældende:

- Resultaterne fra undervisningen blev kun undersøgt for fire af de 40 færdigheder i det samlede 'Skillstreaming Programme'.
- Det er ikke undersøgt, om anden socialisation eller aldersmodning kan forklare (dele af) resultatet.
- Der har ikke været en egentlig kontrolgruppe.
- Der er ikke gennemført opfølgende undersøgelse ½ eller et år efter evalueringen.

Flere andre undersøgelser peget på positiv effekt ved programmer, der fokuserer på social færdighedstræning. I et amerikanske mixed method-projekt (Wilhite & Bullock, 2012) undersøges således også effekten af Social Skills Training (SST) rettet mod elever i specialtilbud identificeret som har emotionelle- og/eller adfærdsvanskeligheder. Her rettes fokus mod hvilken effekt "Why-Try" programmet har på elevers adfærd, opmærksomhed, karakterer, antal af disciplineringer o. lign. Derudover er projektet interesseret i at belyse, hvad der motiverer eleverne til at lykkes i skolen, og hvorvidt elever og lærer finder det brugbart.

I undersøgelsen deltager 15 elever og 4 lærere fra én special skole. Data ang. elevernes opmærksomhed, faglige præstationer, antal sanktioneringer og scoring på adfærds ratingscales (BASC-2 og CHS) blev indsamlet før og efter interventionen. Forskelle i disse data blev analyseret kvantitativt. Kvalitative data blev indsamlet gennem observation, interview af elever og lærere.

Selve interventionen går ud på, at eleverne bliver undervist én time i Why-try programmet dagligt i fem uger. Tre dage om ugen er der fokus på psykologiske processer (forsvarsmekanismer, realitetstjek osv.). Her deltager eleverne med journalisering, diskussion, analyse af sange, skriveøvelser, rolle-leg o. lign. To dage om ugen lavede eleverne teambuilding-øvelser. Her

forsøger eleverne at opnå et fælles mål i grupper.

De *kvantitative* resultater viser ingen forskel mellem før og efter intervention når det kommer til opmærksomhed og karakter. Resultaterne viser imidlertid en statistisk signifikant forskel fra før og efter interventionen i antallet af disciplineringer. Eleverne udviste signifikant reduktion i aggression og marginal reduktion i 'harassment'-adfærd. Why-try programmet ser altså ud til, at have reduceret problemadfærd signifikant –særligt i den ældste aldersgruppe (14-17). Her skete en 79 % reduktion. Hos den yngste aldersgruppe (10-13) skete en 52 % reduktion fra før til efter interventionen.

I elevernes selvrapportering viste der sig statistisk signifikant forskel fra før til efter interventionen, når det kom til stress, angst, følelse af ikke at slå til, somatisering, internaliserende problemer og emotionelle symptomer. Resultaterne fra selvrapportering viste desuden, at elevernes evne til at initiere og udføre mål var forøget signifikant efter interventionen.

Også lærernes før og efter score viste én signifikant forskel nemlig, at de unges somatisering havde ændret sig markant efter interventionen. Somatisering var imidlertid den eneste score, som vist signifikant forskel i lærernes score.

De *kvalitative* resultater viser, at elevernes motivation for at gå i skole er rettet mod læring, familie (gøre andre glade og stolte). Derudover fremhævede visse elever, at deres uhensigtsmæssige adfærd var motiveret af 1) at få magt over og 2) at undgå deres jævnaldrende og lærerne. Lærerne supplerede og fremhævede at denne adfærd også var initieret af ønsket om opmærksomhed, at undgår opgaver, samt 'carry-over-' vrede fra hændelser i skolen eller hjemmet.

De fleste elever og lærere fremsætter, at programmet har været virksomt for dem

Et amerikansk studie (**Adams, Womack, Shatzer & Caldarella, 2010**) evaluerer på et skole-hjem "notes" program anvendt til at understøtte generalisering af de sociale færdigheder, som læres i skolen til hjemmet. Undersøgelsen evaluerer ikke på, om børnenes adfærd faktisk ændres, men ser på deltagerne (lærere, elever og forældres) oplevelser af Notes-programmet. Deltagerne blev bedt rate programmet på følgende områder: hvorvidt de synes om programmet, effektiviteten, anvendelighed, ønsket om fortsat at bruge programmet.

Skole-hjem notes programmet blev i dette forsøg implementeret i én grundskole i USA. Alle 29 lærere og 88% af eleverne, 383, deltog i programmet. Derudover deltog 107 forældre.

Skolen havde i forvejen implementeret et social-skill-program, hvor lærere udvælger sociale færdigheder, som eleverne undervises i. Månedligt blev der leveret hjemme-noter, som kommunikerer til forældrene hvilken social færdighed, eleverne trænes i. I noten opmuntres forældrene til at have fokus på denne færdighed derhjemme og give børnene mulighed for at øve det. Noter introducerer, navngiver og nævner trinene i den specifikke sociale færdighed. Derudover beskrives en relateret aktivitet som familien sammen kan gøre. Forældrene bedes underskrive og returnere noten til lærerne.

Deltagerne havde generelt en positiv holdning til programmet; forældrene mere end de øvrige to grupper. Forældrene rater generelt programmet højere end elever og lærere. Både forældre og elever oplevede, at notes programmet hjalp eleverne med at erhverve de sociale færdigheder. Størstedelen af respondenterne rapporterede, at notesprogrammet var nemt at implementere og burde fortsætte. Alle var enige om, at det er vigtigt, at forældrene er informeret om hvilke sociale færdigheder, der trænes i skolen. Både forældre og elever nævner fordelen ved de familieaktiviteter, som skole-hjem-notes programmet inkluderer.

Undersøgelsen indikerer altså, at:

- forældreinddragelse i de interventioner, som iværksættes i skole-regi, understøtter initiativerne
- med forældreinddragelse understøttes et fokus på barnet som en del af en større kontekst

I et engelsk forskningsstudie (**Holliman & Hurry** 2013) beskrives et andet intensivt målrettet program, her med fokus på læsefærdigheder. I studiet undersøges således langtidseffekten af intensiv én til én undervisning i læsning (Reading Recovery) blandt 5-6 årige børn med lav læsescore efter et års undervisning i skolestarten. Elevernes læsefærdigheder testes tre år efter undervisningsforløbet og sammenholdes med kontrolgrupper, der ikke har deltaget i RR-forløb. I alt deltog 73 RR-elever og 168 elever fordelt på to kontrolgrupper.

Undersøgelsen peger på evidens for positive langtidsvirkninger af intensiv RR-undervisning ift. elever med læsevanskeligheder i indskolingen. Det konkluderes, at børn, der modtager RR, tre år efter interventionen er på et højere læseniveau end elever, der ikke deltager på skoler med fokus på RR undervisningsforløb. Resultaterne tyder også på, at børn, der modtager RR er signifikant mindre tilbøjelige til at have behov for specialpædagogisk hjælp og støtte efter tre år sammenlignet med børn, som ikke har modtaget RR og går i skoler uden RR-traditioner.

Forskningsgruppen noterer selv, at de i fundene ikke har taget stilling til spørgsmål som RR sammenlignet med andre metoder, eks. i forhold til brug af ressourcer, herunder økonomi.

Morin (2012) danske undersøgelse angår *familieklassen* som en særlig indsats i forsøget på at tilrettelægge inkluderende undervisning på tværs af almenundervisningen og specialundervisning. Familieklassetankegangen henviser til en systemisk orienteret model, hvor så mange parter som muligt (bl.a. barnets forældre) inddrages i arbejdet med barnets vanskeligheder. Indsatsen foregår enten på familieskoler adskilt fra barnets folkeskole, eller i adskilte familieklasser på barnets folkeskole. Man søger med indsatsen at bryde med skellet mellem det almene og specialområdet.

Resultaterne baserer sig på et eksplorativt studie. Forfatteren har haft samarbejde med en almindelig folkeskole som har etableret en familieklasse, hvor børn i vanskeligheder kan blive henvist. I forskningsprojektet følges og observeres disse børn og deres læringsforløb på tværs af familieklassen og barnets stamklasse.

Morin (ibid.) fremhæver, at familieklasseinterventionen responderer på et behov fra skolerne. Det fremhæves imidlertid også, at denne støtteform reproducerer den klassiske adskillelse mellem almenundervisning og specialundervisning. Dette specialpædagogiske støttetilbud ude af klassen opretholder en anskuelse af, at vanskeligheder er et individuelt anliggende. Rapporten konkluderer, at dette tilbud ikke understøtter inklusion.

4.10 Andet – men relevant

Willis (2009) har publiceret en bog, der ikke direkte er forskningsbaseret men meget praksis- og metodenær – og derfor relevant for denne afdæknings formål. Der er tale om en bog til lærere med råd til, hvordan man kan arbejde med at inkludere elever med funktionsnedsættelser i den almene undervisning – og de centrale pointer er medtaget her, selv om teksten har et anderledes grundlag end de øvrige inddragede tekster:

Succesfuld inklusion forudsætter ifølge Willis, at lærere har de nødvendige ressourcer:

- Tid til at mødes med special education teachers og undersøge elevens mål for året.
- Yderligere personale til at understøtte undervisningen.
- Adgang til lærerstøttende hjælpemidler og behandling (fysioterapi, taleterapi m.m.)
- Tid til at planlægge og implementere den nødvendige curriculum.

- Penge til at få de nødvendige støttende udstyr – fx IT-teknologi.
- En klart defineret plan for samarbejdet med elevens familie.

Brugen af observationsmetoder anbefales til at vejlede undervisningen:

- Vælg en metode, der er nemt tilgængelig.
- Øvelse i at observere.
- Dokumentation/skriftliggørelse af observationer.
- Beskriv konteksten for elevens adfærd.
- Observer eleven i forskellige settings.

Værdier og forudsætninger for inklusion (eller de 10 bud):

- Alle er medlemmer i klassen.
- Behandl andre, som du selv vil behandles.
- Vedvarende (Consistency) og struktur – fleksibilitet et vigtig, men også struktur.
- Alle kan deltage på en eller anden måde.
- Alle elever har styrker og svagheder.
- Intet er gratis og ingen er nødvendigvis kaldet til at kunne gøre noget.
- Tillært hjælpeløshed kan ikke tolereres.
- Elever lærer fra hinanden.
- Ofte er dårlig adfærd udtryk for mislykkede forsøg på at kommunikere.

IEP/Elevplaner:

- Gennemse elevens assessment data.
- Indføj anekdotiske beskrivelser af, hvordan du synes, det går med elevens udvikling og læring.
- Forbered dig på at diskutere med team, hvad der er elevens styrker og udfordringer.
- Hvis du har portfolio for eleven, så tag det med til møder om elevplan.
- Brug people-first-language når du taler om eleven.

Eksterne samarbejdspartnere:

- Psykologer og andre eksperter kan indgå en-til-en i nogle perioder af undervisningen.
- Medicinske ydelser kan indgå som en del af tilbuddet.
- Beskæftigelses terapi kan være en del af tilbuddet.
- Blinde og døve kan have brug for hjælpepersoner.
- Fysioterapi kan være en nødvendig del af tilbuddet.
- Psykologisk bistand kan være en væsentlig del af tilbuddet.
- Tale pædagogisk bistand kan være en del af tilbuddet.

Rollen for special education teacher:

- Lead teacher: Lederen i klassen er ofte en special educational teacher.
- Learning center: Både generel lærere og speciallærere er ansvarlige for undervisningen – elever grupperes og roterer mellem de to typer lærere.
- Team teaching: Her underviser begge lærere samtidig.
- Consultation: Denne model gør brug af ekspert, men den almindelige lærer står selv for undervisningen.

Læringsmiljø:

- Et læringsmiljø kan indrettes sådan, at alle elever kan lære. Det betyder, at der skal findes en balance mellem lærerstyrede og elevstyrede aktiviteter og tilpasse aktiviteter for elever med

specielle behov. Og undervisningen og indholdet i undervisningen skal differentieres, sådan at alle elevers behov mødes.

Curriculum:

- Modificeringen af curriculum: Tilpasning af læringsmiljøet (fysisk miljø), specielt udstyr (IT fx), modificering af lektionens indhold (for nogle elever), modificere forventninger til outcome (sætte andet mål), voksenstøtte (en undervisningsassistent i nogle tilfælde).

At håndtere udfordrende adfærd:

- Modellere passende adfærd.
- Tilbyde valg.
- Være proaktiv og sætte tydelige forventninger.
- Verbalt anerkende positiv adfærd/opførsel.
- Opmuntre elever til at interagerer ordentligt med hinanden.

Functional assessment: Sammenhængen mellem miljø og opførsel.

- Identificer og definer den udfordrende adfærd.
- Identificer de begivenheder og omstændigheder, der normalt forbindes med opførslen.
- Definer den sociale funktion eller formål, som skaber den udfordrende adfærd.

Opmærksomhed på relevante spørgsmål som:

- Er der skift i personale?
- Er der skift i medicinering?
- Sovevaner?
- Sygdom?
- Stress?
- Kaotisk miljø?
- Overraskende besøg?
- Aggression hos en anden elev?
- Temperaturskift?
- Utilfredshed og ubehag i forbindelse med en specifik begivenhed?

Kommunikation:

- Forskellige hjælpemidler og metoder, der støtter kommunikation mellem elever og lærere/andre elever.

5. Organisatoriske forhold og anvendelsen af ressourcepersoner

5.1 Håndteringen af udfordringerne

En kvalitativ undersøgelse blandt deltagerne i en folkeskole undersøger deltageres nuværende praksis og deres erfaringer med skolesystemets håndtering af AKT-problemer set i et virksomhedsteoretisk perspektiv (**Pallesen, Simonsen & Vognsen, 2012**).

Undersøgelsen omfatter kvalitative interviews med børn, forældre, lærere og skoleledelse på et AKT-center på en stor folkeskole. I alt er fem AKT-elever og 21 almindelige elever interviewet i en række fokusgruppinterview, mens klasselærerne, skoleledelsen og fem forældre til henholdsvis AKT-elever og almindelige elever er interviewet enkeltvis.

Undersøgelsen viser, at der er en mangfoldighed af forståelser med mange modsætninger, både indre modsætninger og modsætninger mellem forældre, elever og skolen. Modsætningerne inddeles i tre typer:

- 1) Indre modsætninger i de enkelte systemer, som findes allerede i dag, bl.a. at en del af AKT-eleverne savner faglige udfordringer og kontakt med jævnaldrende i en stabil relation, og at den almindelige skole gerne vil undervise eleverne mere forskelligt, men mangler penge.
- 2) Modsætninger i samspillet mellem virksomhedssystemerne, som findes i dag, nemlig modsætningen mellem prioriteringen af ”Faglig dannelse” i forhold til ”Social dannelse” og modsætningen mellem objektet ”Mit barn” og objektet ”Alle børn”.
- 3) Modsætninger som kan opstå i en ny fremtid med øget inklusion, baseret på deltagernes holdninger og hidtidige praksis.

Deltagerne udtrykker stor parathed i forhold til en fremtidig, øget inklusion. Det gælder især de almindelige elever og deres forældre, samtidig at der fremtræder en række modsætninger. Forældrene til AKT-børnene vil ikke have dem ud på distriktsskolen, før de er ”klar”, og afviser dermed hurtigere inklusion, og selvom forældrene efterlyser individuel støtte til AKT-eleven i klassen, frygter de samtidig, at støtten kan virke stigmatiserende.

De almindelige elever kan have urealistisk høje forventninger til AKT-elevernes sociale evner; de tror, at AKT-eleverne godt kan ”opføre sig ordentligt”, hvis de bare vil. Omvendt er det tydeligt, at det vil kræve meget af AKT-eleverne at leve op til de almindelige elevs faglige forventninger og sociale spilleregler.

Endelig er spørgsmålet om åbenhed omkring den enkeltes AKT-vanskeligheder et stort dilemma. De almindelige elever og deres forældre vil gerne have præcis information for at være forberedte på at give den bedst mulige støtte, mens AKT-elever og AKT-forældre på den ene side gerne vil have støtte, men på den anden side ikke vil fortælle hvorfor af frygt for at blivestigmatiseret.

På baggrund af undersøgelsen anbefaler Pallesen et al. (2012) følgende nye redskaber:

- Fast aftale med forældrene om, hvornår en enkelt elevs særlige problemer kan omtales åbent i klassen, idet man her skal balancere mellem ret til information og ret til privatliv
- En mere åben diskussion om balancen mellem prioriteringen af den faglige og den sociale dannelse, idet øget inklusion som udgangspunkt bliver lettere, hvis der også er anerkendelse af social dannelse.
- Diskussion af egentlige minimumsrettigheder til alle børn – en fornuftig balance mellem de hensyn, der tages til den enkelte elev, og de hensyn, der tages til eleverne som gruppe.

Sammenfattende argumenteres for, at der skal ske en styrket, organiseret og fælles samtale, hvor deltagerne konstant bliver ”forstyrret” i deres forforståelse af inklusionsproblematikken og derved sammen bliver inspireret til at udvikle redskaber, der passer på netop deres skole. Dette kræver, at skoleledere og lærere tør vise synlighed og sætte modsætninger og konfliktpunkter på dagsordenen, samtidig med at skolens personale selv tør diskutere skolens egne indre modsætninger og dilemmaer.

I en undersøgelse lavet af **Jydebjerg og Hallberg** (2010) rettes henvendelse til landets kommuners med henblik på at undersøge, hvad en rummelig folkeskole er. Hvad vil det sige, at folkeskolen er inkluderende? Hvordan udmønter det sig på skolerne og hvilken betydning har det for børn med funktionsnedsættelse?

Man har undersøgt disse spørgsmål ved at sende spørgeskema til landets kommuner. Efterfølgende er ni af de adspurgte kommuner blevet kontaktet og igennem kvalitative interviews er kommunernes svar blevet uddybet.

Det er forfatterens konklusion, at begreberne rummelighed og inklusion ofte anvendes synonymt i kommunerne. En del kommuner arbejder med inklusion under overskriften ”skolen for alle”. Ud fra svarene fremgår det imidlertid, at kommunerne i højere grad arbejder hen imod ”skolen for så mange som muligt”.

I forhold til tilrettelæggelse af arbejdet med rummelighed og inklusion viser svarerne at:

- Mange kommuner arbejder i den sammenhæng med AKT. Nogle kommuner organiserer arbejdet med rummelighed og inklusion tværfagligt. Andre har fokuseret på forebyggende arbejde og at bryde den sociale arv.
- Mange kommuner taler om omstrukturering af klasseundervisning, implementering af nye læringsstile og efteruddannelse af personalet som redskaber til at skabe øget rummelighed og inklusion. En del kommuner har planer om at omstrukturere PPR og den kommunale specialundervisning, så PPR får en konsultativ rolle for lærere, pædagoger osv. Mange kommuner vil indføre nye organisationsformer, eks. selvstyrende teams.
- En del kommuner har fokus på økonomiske incitamenter. Nogle oplyser, at midlerne skal overflyttes fra special- til almenområdet, andre lader pengene følge barnet, andre uddelegerer det økonomiske ansvar til skolerne.
- Mange kommuner sætter ind i forhold til bygninger og lokaler, der understøtter differentieret undervisning og nye former for holddannelser
- Mange kommuner fremhæver kulturdannelse/ændring af tankegang som centralt indsatsområde. At gå fra ’mangel’ til ’udviklingsmulighed’.

5.2. Tolærerordning, undervisningsassistenter og lærer-pædagog samarbejdet

I den tidligere refererede undersøgelse lavet af Dyssegaard og Laustsen (i Egelund og Tetler, 2009) omkring effekter af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder er effekten af indsatser som supervision, tolærerordninger, støtte før og efter skoletid, holddannelse m.v. undersøgt.

På baggrund af klasserumsobservationer fremsættes i denne undersøgelse forbehold overfor *tolærerordninger*. Som primære begrundelse fremhæves, at lærernes tid ikke bruges effektivt. Også lærerne selv er enige heri. Ifølge deres egen vurdering, har tolærerordningen en negativ effekt.

I den tidligere omtalte undersøgelse (Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013) lavet af Dansk Clearinghouse peges der imidlertid på, at tolærerordningen, under bestemte vilkår, har positiv effekt. Her understreges, at flere studier viser, at det har en positiv effekt overfor alle eleverne, at der er to lærere tilstede i klassen, hvis der er tale om en almenlærer og en speciallærer vel at mærke. Denne kombination begrundes med vigtigheden af, at viden om/strategier til undervisningen af elever med særlige behov er væsentlig for at tolærerordningen har positiv effekt. Det er således af afgørende betydning, at lærere og pædagoger i gruppeordninger, specialklasser og specialskoler opnår at kunne tilegne sig viden om den specialpædagogiske praksis, de agerer i, og her peger undersøgelsen på, at der er et efter- og videreuddannelsesmæssigt efterslæb.

Udover viden om undervisning af børn med særlige behov afhænger successen af tolærerordningen af aftaler om ansvars- og rollefordelingen. Tolærerordninger, hvor der ikke er kendskab til en

kollaborativ undervisningsmodel konkluderes at have ingen eller negativ effekt overfor eleverne. Tolærerordningen fungerer som underbyggende inklusion særligt dér, hvor en specialundervisningslærer støtter med helt specifikke opgaver. Brugen af en teamlærer lægger i mindre grad op til, at der er tale om en ansvars- og rollefordeling, da teamlæreren kender klassen og klassens børn godt og derfor forventes umiddelbart at kunne sætte ind, hvor der er behov (Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013).

I tråd med Dansk Clearinghouses konklusioner anbefaler også den tidligere refererede rapport fra Canadian Council on Learning's (2009), at lærere skal undervise i teams og/eller samarbejde med en kvalificeret speciallærer.

Rasch-Christiansen et.al. (2012) gennemførte et forskningsbaseret forsøgs- og udviklingsprojekt i perioden 2009-2011 med deltagelse af mere end 1.100 skoler og dækkende 0.-10. klassetrin. Projektet var multiset med kvantitative spørgeskemaundersøgelser, casestudier med interview og klasserumsobservationer i otte skolemiljøer og såkaldte tidsseriestudier med periodisk måling af trivsel og fagligt udbytte blandt de deltagende elever.

De vigtigste fund var, at *undervisningsassistenter* som praktisk støtte til lærerne er den mest udbredte form og handler oftest om at håndtere uro, konflikter og forstyrrelser i undervisningen. Især ift. de mest udsatte elever (defineret som 20 % af den samlede population) er der en "markant positiv udvikling" mht. at opleve øget trivsel når undervisningsassistenter inddrages, men de ligger fortsat lavere end gennemsnittet. Forklaringen på undervisningsassistenternes betydning for de mest udsatte elever er, at de får den nødvendige opmærksomhed ved deres tilstedeværelse. Lærernes udtrykker især at undervisningsassistentene er med til at konflikter blev taget i opløbet, fordi de havde en viden om elevernes sociale trivsel. Det fremhæves at der er en 'spill-over effekt', dvs. at når trivslen bedres hos de udsatte elever forbedres den blandt eleverne generelt .

Rambøll (2011) har på vegne af undervisningsministeriet evalueret på undervisningsassistentordningen. Her henvises til i alt 44 forsøg i 38 kommuner med involvering af ca. 125 skoler. Der er anvendt et evalueringsdesign, der dels har karakter af følgeforskning, dels kombinerer effektevaluering og virkningsevaluering. Evalueringens konklusioner hviler på et omfattende datamateriale indsamlet i tæt dialog med de deltagende kommuner og skoler.

Datagrundlaget omfatter såvel kvantitative som kvalitative datakilder. Udover en sagsgennemgang af samtlige ansøgninger er der gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt skoleledere, lærere og undervisningsassistenter. Dertil kommer såkaldte tidsseriestudier, hvor evaluator har anvendt flere instrumenter til at måle udvikling i trivsel og fagligt udbytte blandt de elever, der har haft særlig omfattende kontakt med en undervisningsassistent. Endvidere er der indsamlet registerstatistik om henvisninger til specialundervisning. Kvalitativt er der gennemført omfattende casestudier af otte forsøg med interviews med relevante aktører samt observationer af undervisningsassistenternes praksis. Endelig er evalueringens konklusioner perspektiveret af internationale erfaringer.

Evalueringen konkluderer, at forsøgene har haft en positiv effekt for særligt de udsatte elever på forsøgsskolerne, hvilket kommer til udtryk både i forhold til trivsel og fagligt udbytte. Det fremhæves, at effekterne er langt mere markante ved udsatte elever sammenlignet med de øvrige elever. Ifølge undersøgelsen er effekten på den samlede elevgruppe mere begrænset. Dog peger særligt de kvalitative data på, at eleverne som helhed også har glæde af den stærkere trivsel og

bedre undervisningsmiljø, som assistenterne bidrager til.

Der kan ikke påvises en kvantitativ effekt i forhold til, at færre elever henvises til specialundervisning som følge af ordningen, men casestudier viser, at assistenternes indsats bidrager til at fastholde elever i almenundervisningen, der ellers ville blive segregeret til specialundervisning. Generelt vurderes således, at undervisningsassistenter synes at være et initiativ, der bidrager til øget inklusion.

Undersøgelsen fremhæver, at det primært hjælpsomme for læreren ved at have en undervisningsassistent er, at der bliver skabt de rette forudsætninger for, at læreren kan fokusere på lærerfaglige opgaver. Undervisningsassistenterne har således haft en væsentlig betydning for lærernes opgavevaretagelse og arbejdsmiljø. Det fremhæves, at de har sikret rum til, at lærerne kan koncentrere sig om at undervise og har generelt bidraget positivt til lærernes arbejdsmiljø. Undervisningsassistenternes opgaver har varieret fra praktisk støtte og hjælp over pædagogisk og social støtte (konfliktløsning, trivselsrelaterede opgaver mv.) til faglig støtte (vejledning, opgaveløsning, sparring til lærere). Mest udbredt i forsøgene har undervisningsassistenten primært haft fokus på at yde omsorg, skabe relationer, løse konflikter samt vejlede de elever, der har udfordringer i skolen.

Evaluators fra evalueringen konkluderer, at en række forhold understøtter positive effekter ved brug af undervisningsassistenter. Der sættes fokus på ansættelsen af assistenter med stærke personlige kompetencer, der positivt kan arbejde med relationer og samspil mellem elever. En anden væsentlig fremmede faktor er en klar og markant rolle hos skoleledelsen. Skolelederen skal både være rammesættende i forhold til de aktører, der skal samarbejde med assistenterne (særligt lærerne), og derudover understikke klare retningslinjer i forhold til assistenternes opgavevaretagelse og koble denne til skolens behov.

Evalueringen giver ikke grundlag for at konstatere, at der skal være egentlig forberedelsestid for undervisningsassistenterne, da formålet netop er så meget fleksibilitet og tid med eleverne som muligt. Omvendt viser evalueringen, at et minimum af tid til samarbejde med lærere og mødevirksomhed i mange tilfælde vil være hensigtsmæssigt for at optimere effekterne.

Også den omtalte danske rapport fra Danish Clearinghouse (Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013) fremhæver, at lærerassistenter har en positiv effekt på elever med særlige behov i forhold til at fastholde deres faglige engagement og sociale interaktioner med klassekammerater og lærer, når forskellige forhold er til stede. Her nævnes som afgørende for den positive effekt, at læreassistenter er uddannede til og deres rolle/funktion på forhånd er defineret og planlagt. Ligesom det gør sig gældende for tolærerordningen. Derudover fremhæves det, at støtten skal være tilpasset elevernes specifikke behov og samtidig skal eleverne opleve støtten som en del af den almindelige undervisning, således at de føler sig mindre stigmatiseret. Det fremhæves ligeledes, at læreassistenten kan have en negativ effekt, hvis det betyder, at eleverne har mindre interaktion med klassekammerater og lærere. Samarbejde, herunder planlægning og evaluering mellem underviser og lærerassistenten fremhæves som afgørende for positiv effekt af indsatsen.

Det gælder både for tolærerordninger og lærerassistenter, at uden en klar og reel instruktion i deres funktioner risikerer ordningen at have en stigmatiserende betydning overfor elever med særlige behov.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger påkalder sig en særlig opmærksomhed og er også evalueret af **Rambøll** (2012). Rapporten fra Rambøll fokuserer på effekter ved, at pædagoger og lærere samarbejder om undervisningen. Evalueringen baserer sig på en gennemgang af eksisterende viden om forsøg med skolestart (litteraturstudie) og kvalitative casestudier på 6 udvalgte skoler, der på evalueringstidspunktet gennemfører forsøg med skolestart. Dataindsamlingen foregik fra februar til maj 2012. Litteraturstudiet omfatter materiale, der er empirisk baseret. Dataindsamling og analyser er gennemgået ved brug af videnskabelige metoder. Casestudierne baseres på interviews med skoleleder, SFO-leder, lærere, pædagoger, forældrerepræsentant og den forsøgsansvarlige fra den kommunale forvaltning. Resultaterne er primært udledt på baggrund af deltageres oplevede effekt af samarbejdet mellem pædagog og lærer.

Pædagogernes opgaver i undervisningen kan ikke defineres præcist. Det er imidlertid Rambølls vurdering, at opgaverne primært centrerer omkring at bistå læreren i undervisningen af den samlede klasse og at varetage trivselsmæssige opgaver. Dette skaber plads til at læreren kan fokusere på undervisningens faglige indhold.

Resultaterne fra Rambølls rapport viser, at ændringerne i skolestartspraksis, her primært med fokus på samarbejde mellem lærer og pædagoger medfører, at:

- Skole-hjem samarbejdet forbedres på den måde, at forældrene oplever et mere nuanceret og mere fuldendt billede af elevernes skolegang
- Mulighederne for at inkludere børn med særlige behov forbedres
- Undervisningsmiljøerne bliver bedre i den betydning, at der bliver mere ro i klasseværelserne, færre konflikter mellem eleverne, mulighederne for undervisningsdifferentiering bliver bedre og eleverne får hurtigere hjælp i undervisningen
- Forudsætninger for læring bliver bedre: læreren kan i højere grad fokusere på det faglige indhold og elevernes trivsel forbedres (det er ikke undersøgt om elevernes faglige resultater forbedres)
- Elevernes sociale og personlige udvikling forbedres og deres trivsel højnes

Af evalueringen fremgår, at det er afgørende, at der afsættes tid til at udvikle samarbejdet, og at ledelsen spiller en central rolle i forhold til rammesætning og styring af processen

5.3 Ledelsens samarbejde med medarbejderne

Ledelsens samarbejde med medarbejdere fremhæves som et helt centralt element, når der skal ske en udvikling af skolen – eks. ved udviklingen af, hvordan man tænker special- og almentilbud. I den tidligere omtalte norske undersøgelse (Knudsmoen, et.al. 2012) af, hvad der kan forklare den høje forekomst af specialundervisning i Norge, samt en undersøgelse af, hvilke tiltag, der kan forbedre kvaliteten i både almen og specialundervisning, fremhæves det, at skolebaseret udviklingsarbejde forudsætter en systematisk udvikling på organisations- og individniveau over tid. Både skoleledelsen og personalet, herudover også forvaltning og PPR skal nødvendigvis være involveret i et forpligtende samarbejde, hvis det skal lykkes.

For at understøtte etableringen af en inkluderende kultur fremhæves det i den tidligere omtalte rapport af Dyssegaard (2010), at skoleledelsens samarbejde med medarbejderne skal være præget af en autentisk, konsultativ ledelse, der udviser integritet og indlevelse. De skal kunne give individuel støtte, skabe struktur, visioner og forventninger. De skal kunne sikre, at medarbejdere arbejder i teams og er kritisk reflekterende på egen praksis.

Ledelsens ageren har betydning 'nede på gulvet'. I tråd hermed betoner skoleledere også selv i en tidligere omtalt svensk undersøgelse (Lindqvist & Nilholm, 2013) at skoleledelsen har stor betydning i forhold til at udvikle et inkluderende og fleksibelt læringsmiljø i klasserne. Også i forhold til den konkrete undervisningsdifferentiering i klasserne har ledelsen stor betydning. Således fremhæves det i en tidligere omtalt rapport fra EVA (2013b), at kulturen for sparring mellem pædagoger, ledelse og lærere betinger, hvordan det lykkes at differentiere undervisningen – stor sparring giver mere differentiering. Differentiering er som fremhævet i flere sammenhænge et væsentligt element i inklusionsarbejdet. Den netop omtalte rapport fra Rambøll (2012), der bl.a. ser på samarbejdet mellem pædagoger og lærer, fremhæver også på baggrund af deres undersøgelse, at ”opbakning fra ledelsen er afgørende for et velfungerende samarbejde mellem lærer og pædagog, da dette bidrager til at skabe de nødvendige rammer for samarbejdet.” (ibid. s. 3)

5.4 Støtte fra andre ressourcepersoner (PPR, lærere med specialpædagogisk kompetence m.v.)

Det fremgår ligeledes af Dyssegaards rapport fra 2010, at supervision, herunder støtte fra PPR ser ud til at fremme inklusion. Dette ligger i forlængelse af lærernes egen oplevelse af, at supervision og sparring til dem er én af de indsatser omkring børn med særlige behov, der har en klar positiv effekt (Dyssegaard og Laustsen i Egelund og Tetler, 2009).

Eksterne eksperter og konsulenter kan bidrage til udvikling af en inkluderende specialpædagogik gennem tilførelse og implementering af specialiseret viden om vanskeligheder og funktionsnedsættelser og om inklusion. Her kan der være tale om ressourcecentre med specialpædagogisk uddannede fagpersoner eller i form af eksterne konsulenter placeret eksempelvis på PPR. Eksperter og konsulenter må placere deres særlige viden i relation til den faglige kultur på skolen og deres viden må nyttiggøres i konkrete situationer i tid og sted og i et samarbejde med lærerne.

Det fremhæves ligeledes af den tidligere gennemgåede rapport fra EVA (2013a), at speciallærer kan bidrage med forskellige former for kompetence: relations kompetencer, gennemførelse af en struktureret og forudsigelig undervisning og håndtering af udfordringer i hverdagen.

5.5 Forældresamarbejdet

Det skal indledningsvis bemærkes, at selve spørgsmålet om forældreinddragelse behandles særskilt i en anden rapport udarbejdet af en videns arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet.

Flere undersøgelser i nærværende rapport peger imidlertid på, at foranstaltninger i skolen understøttes ved inddragelse af forældrene. Det ligger i forlængelse af børnenes egne ønsker, som undersøges i Dyssegaard og Laustens rapport (i Egelund og Tetler, 2009). I den undersøgelse tydeliggøres det, at børnene ønsker forældrenes omsorg og bistand. I det tidligere gennemgåede amerikanske studie omkring skole-hjem kommunikation vedr. skolens arbejde med sociale færdigheder (Adams et al. 2010), fremhæves børnenes ligeledes stor tilfredshed med projektet bl.a. fordi forældrene var inddraget og projektet iværksatte aktiviteter i hjemme. Undersøgelsen indikerer, at forældreinddragelse i de interventioner som iværksættes i skole-regi understøtter initiativerne.

Det fremhæves ligeledes i en tidligere gennemgået rapport af Tetler et al (i Egelund og Tetler, 2009), at forældreinvolvering kan forbedres gennem ikke-patologiserende, respektfulde og samarbejdende dialogformer.

5.6 Efteruddannelse

Som det påpeges i flere forskellige undersøgelser er det af afgørende betydning, at lærere og pædagoger i gruppeordninger, specialklasser og specialskoler opnår at kunne tilegne sig viden om den specialpædagogiske praksis, de agerer i (Dyssegaard, Larsen og Tiftikci, 2013; Fakolade & Adeniyi, 2009; Tetler et al. i Egelund og Tetler, 2009).

Det tidligere omtalte Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov har i en rapport udledt en række nøgleprincipper til sikring af kvalitet i den inkluderende undervisning (**Bauer, Krapova, Michaelidou, Pluhar, 2009**). I disse nøgleprincipper fremhæves bl.a., at lærere skal kunne levere god inkluderende undervisning og at uddannelse, både under læreruddannelsen og efterfølgende, er et væsentligt element i forhold til det. Nøgleprincipperne er udledt på baggrund af resultater fra agenturets internationale undersøgelser foretaget mellem 2003 og 2009. Projekterne er analyseret ud fra forskellige former for metodologi (undersøgelser, spørgeskemaer, litteraturgennemgang eller ekspertbesøg) og nøgleprincipperne kan, ifølge Agenturet, siges at være udledt på evidensbaseret grundlag.

Nogle centrale nøgleprincipper, der fremhæves, er:

- Øget deltagelse skal give bedre muligheder for alle elever og studerende.
- Alle lærere skal kunne levere god inkluderende undervisning. Lærerstuderende skal uddannes i at undervise inkluderende. Efteruddannelse skal være en mulighed.
Undervisningsdifferentiering er en nødvendighed
- Fælles skolekultur og værdisæt baseret på positive holdninger til elevernes forskelligheder og behov i undervisningen (–omfatter alle aktører, også andre fagfolk, lokalsamfund, forældre osv.)
- Støtteforanstaltninger skal fremme inklusion
- Fleksibel finansiering til gavn for inklusion
- Politikker og målsætninger om inklusion bør udformes klart, formidles tydeligt til alle aktører og støttes gennem skolens værdisæt og ledelse samt praksis i undervisningen. Udviklingen af disse politikker og målsætninger bør overvåges og evalueres. Ledelsen er afgørende i inklusionsprocesser.
- Al lovgivning med potentiel indflydelse på inkluderende undervisning bør have inklusion som et klart mål

6. Opsummering

De to temaer i afsnit 3 (Pædagogik og pædagogiske miljøer) og afsnit 4 (Organisatoriske forhold og ressourcepersoner) opsummeres her og sammenholdes med de områder, der er ønsket afdækning af forskning og viden om.

Samspillet mellem special- og almenpædagogik:

Det samlede billede af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov og specialpædagogiske indsatser i undervisningen, der fremmer læring og udvikling for alle, er omfattende og komplekst.

Billedet, der tegner sig, bygger på mange forskellige former for viden hentet fra mange forskellige discipliner og fagområder. Dette synes nødvendigt for forståelsen af komplekse problemstillinger og for kompetente måder at løse opgaven med at udvikle læringsmiljøer for alle.

Afdækningen indkredser især, at udviklende, pædagogiske læringsmiljøer bygger på samspillet mellem viden fra specialpædagogiske læringsmiljøer og almenpædagogiske læringsmiljøer. Kortlægningen af forskningen viser, at en undervisning, der er tilpasset alle elevers forudsætninger og støtter alle elevers læring og udvikling, indeholder en kombination af en specialpædagogisk og en almenpædagogisk didaktisk faglighed. Særligt tilførslen af specialpædagogiske kompetencer til almenområdet viser sig at være en afgørende faktor for vellykket inkluderende og specialpædagogisk praksis, der sikrer læring og udvikling for alle. Speciallæreres og specialpædagogisk viden kan bidrage med forskellige former for kompetence: relationskompetencer, gennemførelse af en struktureret og forudsigelig undervisning og håndtering af udfordringer i hverdagen.

Et udviklende læringsmiljø befinder sig således i det dynamiske felt mellem det såkaldt almene og den særlige opmærksomhed på det særlige. Praksis i specialpædagogiske og almenpædagogiske læringsmiljøer har mange fælles faglige udfordringer – flere, der er fælles end forskellige.

Læringsmiljøerne trækker alle på og kombinerer viden om særlige problemstillinger, udviklingsorienteret viden, didaktisk viden, almen- og specialpædagogisk viden og viden om inklusion.

Både en generel specialpædagogisk viden og kompetence og kendskab til de enkelte børns særlige problemstillinger må bringes i spil i almenklasserne, og den skarpe adskillelse mellem det såkaldte almene område og det særlige område må afløses af fælles videns- og erfaringsudveksling. Lærerne må have specialpædagogisk forståelse, træning og erfaring.

Samtidig viser afdækningen, at den pædagogiske praksis er en del af noget større, nemlig kulturelle, organisatoriske, faglige og lokale forhold m.v. Dette indebærer en terminologi og tænkning i retning af, at en inkluderende praksis involverer bidrag fra alle aktører: lærere, familie, elever, ledelse, støttesystemer, lokalsamfund, myndigheder m.v. I hvor høj grad inklusion lykkes afhænger derfor også af en række forhold, der rækker ud over den konkrete pædagogiske praksis

Udviklende pædagogiske læringsmiljøer:

Afdækningen viser, at der ikke entydigt kan peges på, hvilket skoletilbud (special- eller almen), der er mest effektivt i forhold til elever med særlige problemstillinger. Det afhænger af flere faktorer, hvoraf skolens og lærernes overordnede målsætning for og holdning til inklusion, deres viden om inklusion og samspil mellem almen- og specialpædagogik fremhæves.

Etableringen og varetagelsen af sociale processer og udvikling af praksisfællesskaber, der fremmer udvikling og læring, ser ud til at være de bedste bud på, hvordan ændringer og udvikling af læringsmiljøerne finder sted. De overordnede målsætninger og holdninger må i et samarbejde herom udmøntes til planer og konkrete interventioner, der løbende evalueres og justeres. .

Udviklingen af praksisfællesskaber finder sted i samarbejde. Samarbejdet mellem de mange og forskellige aktører (lærere, elever, ledelse, forældre, støttesystemer m.v.) ses i afdækningen at være både den største ressource – og nogle gange en stor barriere. Samarbejdet og den kreative brug af

hinanden er forudsætningen for at de mange modsætninger og dilemmaer kan håndteres og udvikles.

Afdækningen viser, at skoler i almenområdet har brug for at udvikle innovative og aktive indsatser for at møde elever med særlige problemstillinger sociale og faglige behov, bl.a. ved at genkende og fremhæve forskelle og måder at håndtere forskelligheder på. Det er afgørende, om forskelle opfattes som et problem eller som et aktiv.

Afdækningen viser, at uden nødvendig økonomisk og faglig støtte kan elever med særlige problemstillinger ikke deltage i almene tilbud.

Pædagogiske tiltag:

Elever med særlige problemstillinger trives bedst i klasser, hvor der forekommer *undervisningsdifferentiering*, forskellige undervisningsformer og interaktioner, og hvor lærernes opfattelser og attituder overfor disse elever er positive i både sociale og faglige sammenhænge. Der ses en klar sammenhæng mellem faglig og social udvikling, bredde og variation i undervisningen, anerkendende tilgange, fælles mål og anvendelse af elevplaner.

Faste rutiner balanceret med en fleksibilitet i strukturen fremhæves i denne sammenhæng, ligesom ansvar for grupperinger og aktiviteter i frikvarterne er med til at ansvarliggøre eleverne overfor hinanden – til gavn for alle elever.

En kollaborativ undervisningsmodel har en positiv effekt på alle elevers accept og venskaber. Lærere, der underviser efter en kollaborativ model har høje sociale og faglige forventninger til alle elever.

Positive lærer-elev-relationer og faglige lærerforventninger til alle elever er en forudsætning for vellykket inklusion i almenklassen.

Relationelle og adfærdsmæssige problemer er den stærkeste prædiktor for placering i særlige miljøer. Der er sammenhæng mellem emotionel støtte og faglige og sociale præstationer. Samtidig ses, at lav kvalitet i relationen mellem lærer og elev over tid er en risikofaktor for uhensigtsmæssig social udvikling. Det er derfor helt centralt, at man hjælper lærere til at skabe gode relationer til eleverne som måde at forbedre børns sociale færdigheder og derved give bedre muligheder for social inklusion.

Vellykket inklusion afhænger af lærernes tilgang til elever med særlige problemstillinger. Lærerne har brug for viden om, hvordan disse elevers sociale trivsel kan opbygges. Da vellykket inklusion afhænger af læreres tilgang til eleverne med særlige behov, må de hjælpes til at skabe gode relationer til eleverne som en måde at forbedre børns sociale færdigheder og derved give muligheder for inklusion. Læreres opfattelse af, at elever med særlige behov/forudsætninger burde segregeres til andre tilbud, påvirker alle elevers selvopfattelse i en signifikant negativ retning

Afdækningen viser, at elever, der mestrer selvreguleringsteknikker, får en større selvtillid, tillid til lærerne, kommunikerer mere med lærere og kammerater og er mere aktive i undervisningen. Anvendelsen af elevernes selvregistrering, hvor de gradvist bliver i stand til at observere og korrigere egen adfærd kan være virksomt.

Afdærskorrektion som en balance mellem anerkendelse af positiv adfærd og (i mindre grad) forsøg på at stoppe negativ adfærd kan bedst etableres gennem bæredygtige relationer og en mental indstilling og bevidsthed hos lærerne om den situation, man befinder sig i.

Klasseledelse synes centralt for opbygningen af et udviklende læringsmiljø. Bevægelsen fra interaktion med enkeltelever til ledelsen af klassen eller gruppen går via proaktiv indarbejdelse af gode procedurer og vaner sammen med arbejdet med langsigtet opbygning af elevernes engagement.

Elever, der opbygger og mestrer ansvarlighed og selvreguleringsteknikker får større selvtillid, tillid til lærere, kommunikerer mere med lærere og kammerater og deltager mere aktivt i undervisningen

Børnefællesskaber:

Afdækningen viser, at børn med særlige problemstillinger har brug for en meningsfuld og involveret kontakt med deres klassekammerater som modvægt til risikoen for udvikling af lav faglig og social selvopfattelse. Struktureret samarbejde mellem almenelever og elever med særlige problemstillinger har en positiv effekt på alle elevers trivsel og faglige udbytte.

Arbejdet med gensidig respekt og tolerance, opbygning af interpersonelle færdigheder, gruppeidentitet og –tilhørsforhold samt udvikling af et læringsmiljø baseret på tryghed synes at have stort potentiale. Anvendelsen af elevformidling kan understøtte dette.

Elever med adfærdsmæssige vanskeligheder har udbytte af at få støtte til at opbygge sociale relationer og venskaber i klassen – uanset om de går i special- eller almenskole.

Afdækningen viser, at hvis der tilstræbes at skabe et læringsfællesskab, hvor forskellighed er en berigelse, fremmer det trivsel og inklusion.

Individuelle opgaver kan med fordel udføres i samarbejde mellem elever gennem gruppediskussioner omkring deres samlede færdigheder og viden. Etableringen af et klassefællesskab og et tilhørsforhold til klassen kan opmuntre alle elever til at arbejde sammen og værdsætte hinanden som ressourcer i læring. Gruppearbejde kan være understøttende af udviklingen af positive relationer for alle elever

Ledelsens rolle:

Ledelsens rolle synes afgørende for udviklingen af medarbejdernes udvikling af læringsmiljøer. En klar, autentisk, ledelse med indlevelse og integritet, der kan støtte, skabe struktur, visioner og forventninger kan sikre, at lærerne kan arbejde i teams og være kritisk reflekterende og udviklende for egen praksis.

Lærersamarbejdet:

Teamsamarbejdet behandles som nævnt i forordet mere grundlæggende af en anden videns arbejdsgruppe, men vigtigheden for udviklingen af lærings- og udviklingsmiljøer fremhæves meget klart i denne afdækning.

Det gode teamsamarbejde fremhæves som et afgørende forum for udvikling af forståelse, tilgange og evaluering. Skøn, vurderinger, handlinger, justeringer og refleksioner i praktiske situationer med anvendelse af flere perspektiver og faglige discipliner kan danne grundlag for en øget

opmærksomhed på de tankemønstre og metoder, der anvendes på skolen, i teamet og af den enkelte lærer.

Dette vil styrke en procesdidaktik, hvor kendskabet til elevernes særlige forudsætninger mødes med opmærksomheden på tilrettelæggelse af aktiviteter og undervisning, så der gives mulighed for læring og udvikling.

Der må indføres en højere grad af struktur og strategi for samarbejdet, herunder skabelse af værdier, målsætninger, modeller for supervision og sparring og evaluering som grundlag for at fokusere på professionel udvikling.

Lærernes adgang til skjult viden, generering af ny viden via observation og refleksion over egen praksis medfører en opmærksomhed på barrierer og kreativitet som grundlag for overvindelser af disse.

Udvikling af lærernes kompetencer:

Lærerne i almenpædagogiske miljøer må sikres de nødvendige kompetencer for at kunne tilrettelægge læringsmiljøer for en stor forskellighed af elever bl.a. ved tilførelse af specialpædagogisk viden og kompetence. Vejledning og supervision fra PPR, støtte- og videns centre m.v. ses som oplagte muligheder.

Efteruddannelse af personalet er afgørende. Efteruddannelse er indlejret i lovgivning, diskurser og konkret praksis og er således et element i udviklingen af en reflekteret og udviklingsorienteret praksis. Samtidig ses også, at efteruddannelse rækker ud over traditionelle kurser og uddannelsesforløb og omfatter anvendelsen af mange discipliner og brugen af hinanden til reflekteret og udviklende praksis. Efteruddannelse drejer sig også om erfaringer med og modeller for brug af hinanden i en reflekterende og udviklende praksis, der anvender multiple faglige tilgange til opgaverne.

PPR:

PPR's rolle må i højere grad basere sig på pædagogisk forskning, procesarbejde, systematisk udvikling på både organisations- og individniveau end på udredning af individuelle vanskeligheder. Afdækningen viser, at et inkluderende forløb, hvor almenlæreren samarbejder med en ressourceperson (fx en psykolog) om at tilpasse pensum, udvikle undervisningsstrategier, udarbejdelse af ugeplaner og evaluering af den foregående uges ugeplan medfører signifikante bedre faglige resultater hos elever med særlige behov end hos tilsvarende elever, som modtager en del af deres undervisning i et ressourcecenter

Samtidig viser behovet for både generelt og specielt specialpædagogisk indsigt, at behovet for opmærksomhed på de enkelte børn og deres særlige problemstillinger medfører, at der også er brug for individuelle beskrivelser og forståelsesformer. Individuelle udredninger må derfor have det særlige perspektiv at kunne tilrettelægge muligheder for samarbejdet om skabelsen af kontekster for læring og udvikling.

Særlige programmer:

Særlige, målrettede programmer kan være virksomme – på deres egne præmisser. Programmerne kan have en effekt på almenelevers accept af elever med indlærings- og adfærdsmæssige problemer. Ikke alle programmer ser ud til at have mærkbar effekt hos eleverne med problemadfærd.

Programmerne har oftest et fokus på at ændre elevadfærd og risikerer derved, at fokus på undervisningsmæssige og miljømæssige aspekter ikke inddrages i nævneværdig grad. Nogle programmer baseret på specialpædagogiske tilbud udenfor klassen opretholder synet på, at vanskeligheder er et individuelt anliggende.

Supplerende undervisning, fleksible holdsstørrelser:

Elever med problemadfærd har brug for støtte uanset om de går i special- eller almenskole. Skole- og klassestørrelser sikke ud til at have hverken positiv eller negativ effekt på elevers adfærd. Placering af børn i særlige miljøer kan medføre at de udvikler deres eget fællesskab adskilt fra det almindelige miljø og anvendelsen af fleksible holddannelse må ikke stå som modsætning til oplevelsen af et klassetilhørsforhold.

Brugen af tolærerordninger og undervisningsassistenter ser ud til at være virksomme for alle elever, når der er tale om klare ansvars- og rollefordelinger. Det samme er gældende for samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Fælles er, at sådanne samarbejdsformer kan under de rette forhold, etableret under ledelsens ansvar, kan fremme skole-hjemsamarbejdet, mulighederne for inklusion, undervisningsmiljøet, læring og trivsel og det indbyrdes samspil mellem alle eleverne.

Forældresamarbejdet:

Spørgsmålet om forældreinddragelse behandles mere i en anden rapport udarbejdet af en videns arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet. Men denne afdækning viser klart, at udvikling af inkluderende læringsmiljøer understøttes ved inddragelse og involvering af forældrene.

Forældreinvolvering kan forbedres gennem ikke-patologiserende, respektfulde og samarbejdende dialogformer. Forældreinvolvering og – inddragelse i synes virksomt og understøtter et fokus på barnet som en del af en større kontekst.

7. Afslutning og perspektivering

Det er bemærkelsesværdigt og tankevækkende, at børn med særlige problemstillinger er i risiko for at være mindre socialt inkluderet i almene klasser, blive mødt med færre positive faglige og sociale forventninger og samtidig have færre positive interaktioner med både lærere og kammerater. Samtidig er det lige så bemærkelsesværdigt og tankevækkende, at en systematisk indsats med bidrag fra alle relevante aktører kan være med til at udvikle og ændre på dette billede – til gavn for alle. Den forudgående opsummering fremhæver centrale, videns- og forskningsbaserede tilgange og metoder.

Der findes forskellige forståelser af inklusionens karakteristika (Hansen og Qvortrup, 2013). Inklusion omfatter en flerhed af fællesskaber med hver deres karakteristika, dynamikker, succeskriterier og både inklusions- og eksklusionsmekanismer: læringsfællesskaber, kammeratskabsfællesskaber, klassefællesskaber, organisatoriske, kulturelle og andre fællesskaber.

Nærværende afdækning understøtter denne pointe. Den viser med sine mange forskellige, inddragede projekter, at spørgsmålet om etableringen af udviklende læringsmiljøer er et komplekst anliggende, der rækker langt ud over simple forhold som placering og individuel rettighedstænkning. Spørgsmålet optager store dele af den pædagogiske forskning – verden over.

Søgeresultaterne viser også, at det er relativt uudforsket, hvordan undervisning kan tilrettelægges, så der på den ene side sikres så mange elevers deltagelse i lokalmiljøets skoler som muligt og på den anden side og samtidigt kan indarbejdes et hensyn til de særlige undervisningsmæssige forhold, som elever med særlige problemstillinger har brug for. Den forudgående opsummering samler viden om udviklende læringsmiljøer, pædagogiske tiltag, børnefællesskabernes betydning, lærernes rolle og kompetenceudvikling, ledelsens rolle, samarbejdets betydning, anvendelsen af støttesystemer m.v.

Nogle af resultaterne i afdækningen er som nævnt baseret på store, kvantitative undersøgelser, mens andre er af mere kvalitativ karakter. Resultaterne bygger på en stor variation af forskningstraditioner, men fælles for fundene er, at de kan være inspirerende og udviklende for daglig, pædagogisk praksis.

Afdækning giver et billede, som kvalificerer samspillet mellem viden fra specialpædagogiske læringsmiljøer og fra almenpædagogiske læringsmiljøer og derved fremmer udviklingen af læringsmiljøer for alle. Samtidig tydeliggøres behovet for yderligere forskning indenfor dette komplekse felt.

Afdækningens beskrivelser af særlige undervisningsmæssige behov afspejler nødvendigheden af, at børn indgår i fællesskaber og samtidig på systematisk vis får mulighed for at gøre sig nye, udviklende erfaringer. Afdækningen viser, at hvis dette skal lykkes er der tale om et fælles anliggende.

Alt er en del af noget større. Afdækningen viser, at inklusion både fordrer praktiske og metodiske tilgange men også visionære løsninger, der bl.a. ser på skolens placering i lokalområdet, kulturelle forhold, organisationsformer, aktørpositioner, samarbejde og faglighed. Inklusion er skolens opgave, men den er ikke alene skolens opgave, og spørgsmålet om i hvor høj grad inklusion lykkes besvares ved også at se på de forhold, der rækker ud over den konkrete, pædagogiske praksis.

Afdækningen har vist og opsummeret en lang række systematisk opbyggede, metodiske og evaluerede tiltag, som kan inspirere og ændre pædagogisk praksis også herhjemme. De fund, afdækningen indeholder, har udviklende og ændrende implikationer for praksis. Samtidig vil der, som påpeget i indledningen, altid vil være tale om en konkret og lokal implementering af fundene.

Særlige undervisningsmæssige behov kalder på en bevidsthed om, at man i fællesskab må udvikle særlige omstændigheder, der tilgodeser alle børns muligheder for læring og udvikling. Disse særlige omstændigheder kan organiseres på forskellig vis; både indenfor og udenfor den almindelige undervisning. Afdækningen viser, at omstændighederne må bygge på en bevidsthed om, at udvikling altid er mulig, og at målet må være opbygning og internalisering af bevidste strategier, således at bevægelsen kan gå i retning af en mindre afhængighed af specielle og særlige foranstaltninger. Om inklusion lykkes eller ej afhænger af, om det skabes muligheder for læring og udvikling for alle.

Inklusion og opbygningen af undervisningsmæssige miljøer, der tager vare på alle må være meget opmærksom på dynamikken mellem det såkaldt almindelige og det såkaldt særlige. Afdækningen viser, at en særlig viden om og opmærksomhed på særlige problemstillinger kalder på et udvidet samarbejde om tilrettelæggelsen af et udviklingsorienteret miljø og et samarbejde med og mellem alle relevante aktører: børn, forældre, personale, ledelse, myndigheder m.v. Afdækningen viser

således, at inklusion ikke alene er skoleudvikling men nærmere fællesskabsudvikling i meget bredere betydning. Flere af de studier, der er omtalt i denne afdækning, har et individuelt fokus; dvs. projekterne er evalueret på, om der er set individuelle ændringer. Andre studier er baseret på forestillinger og viden om, at udvikling finder sted i fællesskab og i samspil med andre. Samlet viser afdækningen, at udviklende læringsmiljøer giver mulighed for, at alle lærer og udvikler sig.

Eksklusion har ofte fundet sted på baggrund af afmagt og på baggrund af forståelser af, hvad der var til ”barnets bedste”. Denne forståelse har ofte fundet sted på baggrund af individuelle, deficitorienterede beskrivelser. Afdækningen viser, at afmagten kan afløses af en foretrukken, udviklingsorienteret tilgang, når der tages vare på samarbejdet og på processerne i de afgørende fællesskaber. Udviklingen af særlige undervisningsmæssige miljøer hænger nøje sammen med organisatoriske og samarbejds mæssige forhold, der fremmer kreativiteten og brugen af hinanden. Inklusion og udviklingen af særlige undervisningsmæssige miljøer er således en mulighed for, at de afgørende fællesskaber kan udvikle sig og lære – også om sig selv.

Perspektiver for yderligere forskning:

En afdækning som denne afdækker dels eksisterende viden men også nye spørgsmål, der rejser sig – som genstand for yderligere forskning:

Særligt ønsker videns arbejdsgruppen at fremhæve behovet for forskning i samspillet mellem almen- og specialpædagogiske miljøer. Dette skal ses sammen med behovet for forskning i, hvorledes flere former for faglighed og discipliner indgår i samarbejdet på skoler omkring udviklingen af undervisningen, så den sikrer alle elevers læring og udvikling, herunder hensynet til elever med særlige problemstillinger.

Afdækningen viser, at inklusion både fordrer praktiske og metodiske tilgange men også visionære løsninger, der bl.a. ser på skolens placering i lokalområdet, kulturelle forhold, organisationsformer, aktørpositioner, samarbejde og faglighed. Eksempelvis bliver spørgsmålet om visitation til støtte og foranstaltninger vs. visitation til nye, udviklende erfaringer relevant også på baggrund af denne afdækning.

Inklusion er skolens opgave, men den er ikke alene skolens opgave, og spørgsmålet om i hvor høj grad inklusion lykkes besvares ved også at se på de forhold, der rækker ud over den konkrete, pædagogiske praksis. Det er et komplekst men også relevant forskningsområde at undersøge, hvorledes skolens bestræbelser på inklusion spiller sammen med de øvrige kontekster med indflydelse.

En række børn karakteriseret ved særlige problemstillinger har gennem årene været placeret i specialpædagogiske sammenhænge, hvor indsatsen har været præget af kompensation. Udvikling kræver også visionære løsninger, hvor der er blik for de udviklingsmuligheder og –potentialer, vi kun har anet men ikke set endnu. Det er et oplagt forskningsområde at se på, hvilke former for foretrukken faglighed, der fremmer en udviklingsorienteret og derved inklusionsfremmende tilgang.

Afdækningen har ved siden af de mange fund og beskrivelser om udviklende læringsmiljøer også afdækket et tema, som lægger op til yderligere udforskning, nemlig spørgsmålet om håndteringen af socioøkonomiske og kulturelle forholds betydning for børns muligheder for at deltage i udviklende fællesskaber. Dette tema er langt fra tilstrækkeligt belyst men har afgørende karakter for særlige undervisningsmæssige behov, der tilgodeser krydsfeltet mellem det såkaldt almindelige og det såkaldt særlige område.

En række vanskeligheder indenfor den diversitet af børn og problemstillinger, der findes i dag, bliver i dag beskrevet på et neuropsykologisk grundlag; som biologisk betingede. En bio-psyko-social forståelse af sådanne tilstande bygger på viden om neuroplasticitet, og den bygger på viden om, at hjernen udvikler sig i aktivt samspil med sine omgivelser. Udforskningen af de praktiske muligheder for udvikling af sådanne tilstande fortjener forskningsmæssig opmærksomhed fremover og har vidtrækkende perspektiver for et område, der hidtil har været præget af tanken om kompensation mere end af tanken om udvikling.

Mulighederne for udvikling af denne type vanskeligheder rammer centralt ind i denne afdæknings påpegnings af samspillet mellem almen- og specialpædagogiske tilgange.

Tilrettelæggelsen af særlige undervisningsmæssige miljøer må trække på flere forskellige discipliner og fagområder i forståelsen af komplekse problemstillinger og til indkredsning af kompetente måder at løse opgaven med at udvikle læringsmiljøer for alle. Spiller de forskellige faglige tilgange sammen kan de blive udviklende og overskridende i forhold til de perspektiver, de enkelte discipliner repræsenterer. Afdækningen her viser, at praksis kan blive overskridende – transdisciplinær – når samarbejdet involverer forskellige fagligheder og alle aktører.

8. Referencer

Følgende forskningsbaserede tekster er inddraget i afdækningen:

Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R.H., Caldarella, P. (2010) Parent involvement in school-wide social skills instruction. *Education*. Vol. 130, nr. 3, pp. 513-528

Bauer, L., Krapova, Z., Michaelidou, M., Pluhar, C. (2009) *Nøgleprincipper for kvaliteten i den inkluderende undervisning – anbefalinger til beslutningstagere*. Odense: Europæiske Agentur for Udvikling af Undervisning af Personer med Særlige Behov

Bellard, B.R., Glazewski, K. D., Ertmer, P.A. (2009) Inclusion and problem-based learning: Roles of students in mixed-ability groups. *RMLE Online*. Vol. 32, nr. 9. National Middle School Association

Berry, D., O'Connor, E. (2010) Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, nr. 31, pp. 1-14

Black-Hawkins, K. & Florian, L. (2012) Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 18, nr. 5, pp. 567-584

Canadian Council on Learning (2009) *Does Placement Matter? Comparing the academic performance of students with special needs in inclusive and separate settings*. Canadian Council on Learning

Curby, T., Brock, L., Hamre, B. (2013) Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education & Development*, vol. 24, nr. 3, pp. 292-309

Danielsen, A.G. (2010) Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk Epidemiologi*. Vol. 20, nr. 1, pp. 33-39

Dessemontet, R. S., Bless, G., Morin, D. (2012) Effects of inclusion on academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 56, nr. 6, pp. 579-587

Duran, J. B., Zhou, Q., Frew, L.A., Kwok, O., Benz, M. R. (2013) Disciplinary Exclusion and Students With Disabilities: The mediating Role of Social Skills. *Journal of Disability Policy Studies*. Vol. 24, nr. 1, pp. 5-26

Dyssegaard, C. (2010) Inkluderende pædagogik – fra ideal til praksis. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Vol. 47, nr. 4, pp. 287-306

Dyssegaard, C., Laustsen, H. (2009) Effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder. I: N. Egelund & S. Tetler (red.): *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

- Dyssegaard, C., Larsen, M.S., Hald, B.M. (2013)** *Elever med særlige behov i almenkolen: Inklusion, trivsel og selvværd. En kortfattet systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
- Dyssegaard, C., Larsen, M.S., Tiftikci, N. (2013)** *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk Review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Egelund, N., Tetler, S. (red.) (2009)** *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- EVA (2013a)** *Specialklasser i folkeskolen, på vej mod mere inkluderende læringsmiljøer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2013b)** *Udfordringer og behov for viden, en kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013)** *Organisation of provision to support inclusive education –Litteratur Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. (2009)** Attitude of Teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: the case of teachers in selected schools in Nigeria. *The Journal of the international Association of Special Education*. Vol. 10, nr. 1, pp. 60-64.
- Grosche, M., Volpe, R. J. (2013)** Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 28, nr. 3, pp. 254-269
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013)** *Inkluderende specialpædagogik -procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. Akademisk Forlag
- Holliman, A.J., Hurry, J. (2013)** The effects of Reading Recovery on children's literacy progress and special educational needs status: a three-year follow-up study. *Educational Psychology*, Vol. 33, nr. 6, pp. 719-733
- Jespersen, K. (2008)** *Det inkluderende klassefællesskab – en diagnostik af styringen i klasserummet*. Det samfundsvidenskabelige Fakultet, Københavns Universitet
- Jydebjerg, C., Hallberg, K. (2010)** En rummelig og inkluderende skole. *Liv i skolen*. Vol. 12, nr. 4, pp. 53-57
- Knudsmoen, H., Myhr, L. Vigmostad, I. Aasen, A.M., Nordahl, T., Håland, K. (2012)** Der må være rom for begge deler. *Høgskolen i Hedemark*. Rapport nr. 3
- Lake, V.E., Al Otaiba, S., Guidry, L. (2010)** Developing Social Skills Training and literacy Instruction Pedagogy Through Service Learning: An Integrated Model of Teacher preparation.

Journal of Early Childhood Teacher Education. Vol. 31, pp. 373 – 390.

Lauchlan, F., Fadda, R. (2011) The ‘Italian Model’ of full inclusion: origins and current direction. I: C. Boyle & K. Topping (red.) *What works in inclusion?*

Lindqvist G., Nilholm, C. (2013) Promoting inclusion? “Inclusive” and effective head teachers’ descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2013.849845

Miles, S. (2011) Exploring understandings of inclusion in schools in Zambia and Tanzania using reflective writing and photography. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 15, nr. 10, pp.1087-1102

Morin, A. (2012) Familieklassen –mellem kontekstualisering og individualisering. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Vol. 49, nr. 6, pp. 413-422

Nilholm, C., Alm, B. (2009). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children’s experiences. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25, nr. 3, pp. 239 – 252.

Nordahl, T., Løken, G., Knudsmoen, H., Aasen, A.M., Sunnevåg A.K. (2011) Kjennetegn på skoler med små kjønnsforskjeller. *Rapport fra Høgskolen i Hedmark*. Rapport nr. 14

Ogden, T. (2012) *Evidensbaseret praksis i arbejdet med børn og unge*. Aarhus: Forlaget Klim

Paliokosta, P. & Blandford, S. (2010) Inclusion in School: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*. Volume 25, nr 4, pp. 179-186.

Pallesen, T., Simonsen, L., Vognsen, K. (2012) Vellykket inklusion kræver ny synlighed hos skoleledere og lærere. *Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi*, Aalborg Universitet. vol. 7, nr. 1, pp. 22-26

Peček, M., Čuk, I., Lesar, I. (2008) Teachers’ perceptions of the inclusion of marginalised groups. *Educational Studies*, vol. 34, no. 3, pp. 225-239

Pijl, S.J., Frostad, P., Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 4, pp. 387-405

Rambøll (2011) *Evaluering af undervisningsassistentordningen*. Ministeriet for Børn og Undervisning

Rambøll (2012) *Evaluering af forsøg med skolestart –rapport*. Ministeriet for Børn og Undervisning

Rasch-Christiansen, A., Piironen, T., Højfeldt, G., Andersen, F. Ø. (2012) Supplerende personale i grundskolen: Kan praksis og samarbejde med undervisningsassistenter højne trivsel og læring? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 49, nr. 4, pp. 291-305

Riney, S. S., Bullock, L. M. (2012) Teachers' perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional and Behavioral Difficulties*, vol. 17, nr. 2, pp. 195-211

Sheridan, B. A., MacDonald, D. A., Donlon, M., Kuhn, B., McGovern, K., Friedmann, H. (2011) Evaluation of a social skills program based on social learning theory, implemented in a school setting, *Psychological Reports* vol. 108, nr. 2, pp. 420-436

Stoutjesdijk, R., Scholte, E.M., Swaab, H. (2012) Special Needs Characteristics of Children with Emotional and Behavioral Disorders That Affect Inclusion in Regular Education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Vol. 20, nr. 2, pp. 92 – 104.

Tetler, S., Baltzer, K. Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C., Andersen, G. L. (2009) Pædagogiske vilkår...for elever i komplicerede læringssituationer. I: *Effekter af specialundervisningen – pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. N. Egelund & S. Tetler (red.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Topping, K.J., Thurston, A., McGavock, K., Conlin, N. (2012) Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*. Vol. 54. nr. 3, pp. 239 – 258.

Wiley, A. L., Siperstein, G. N., Forness, S. R., Brigham, F. J. (2010) School Context and the Problem Behavior and Social Skills of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Child & Family Studies*. Vol. 19, pp. 451-461

Wilhite, S., Bullock, L. M. (2012) Effects of the WhyTry social skills program on students with emotional and/or behavioral problems in an alternative school. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol. 17, nr. 2, pp. 175-194

Zindler, R. (2009) Trouble in paradise: A study of who Is Included in an Inclusion Classroom. *Teachers College Record*, vol. 111, nr. 8, pp. 1971-1996

Desuden er refereret til følgende tekster:

Hansen, O. og Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis? I: *Paideia*, Nr. 5, s. .Frederikshavn: Dafolo

Ogden, T. (2013). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis, i: *Paideia*, nr. 6, s. 7-16.

Willis, C. (2009) *Creating inclusive learning environments for young children, what to do on Monday morning*. Corwin Press.

9. Bilag.

Bilag 1: Søgeprocessen

FØRSTE SØGERUNDE

SØGE-ORD	<p><u>Danske søgeord</u> 1: (børn* eller elev*) og særlige behov* 2: skol* eller folkeskol* eller grundskol?*</p> <p>kombineres med hvert af de følgende ord:</p> <p>læring*, inklusion*, intervention*, metodik*, didaktik*, situeret læring</p> <p><u>Engelske søgeord</u> 1: (child* eller student* Eller pupil*) with special* need* 2: elementary eller high school eller secondary school eller grade*</p> <p>kombineres med hvert af følgende ord:</p> <p>learning*, inclusion*, intervention*, methodolog*, didactic*, situated learning</p>
SØGE-AFGRÆNSNING	<p>1. Tidsmæssig afgrænsning: litteratur fra 2003 og frem. Ved søgninger med mange hits medtages litteratur fra 2008 og frem. 2. Materialetyper ingen begrænsninger.</p>
DATABASE OG HITS	<p>1. bibliotek.dk = 101 2. bibsys (norsk national biblioteks-database) = 15 3. libris (svensk national biblioteks-database) = 40 4. ERIC, Australian education index, British Education index = 74</p> <p>I alt: = 230</p>

ANDEN SØGERUNDE

<p>SØGEORD</p>	<p><u>Danske søgeord</u> 1: inklusion*</p> <p>kombineres med følgende: intensiv undervisning, særlige behov i almindelig undervisning, specialundervisning, supplerende undervisning, socialpædagogisk undervisning, collaborative learning, turboundervisning (kun dansk), kollaborativ læring, undervisning og sociale mestringsstrategier, systematisk undervisning, metodik, didaktik. Derudover kombineres 'inklusion' med følgende strenge: -kortvarig intensiv undervisning og (børn* eller elev*) og særlige behov -effekt og særlig undervisning eller specialundervisning -systematik og undervisning og (børn* eller elev*) og særlige behov -metodik og undervisning og (børn* eller elev*) og særlige behov -empirisk baseret undervisning og (børn* eller elev*) og særlige behov -komparativ studie og metodik og (børn* eller elev*) og særlige behov</p> <p><u>Engelske søgeord</u> 1: inclusion* or inclusiv* education*</p> <p>kombineres med følgende: intensive education, coping strategies education, children with special needs in public education, additional education, special education, social pedagogy, collaborative learning, effect of special education methods in public education, systematic education, methodolog*, didactic*</p> <p>Derudover kombineres inclusion* or inclusiv* education*' med følgende strenge: -short-term education (child* OR student* OR pupil*) with special* need?*</p> <p>-systematic og education og child* OR student* OR pupil* with special* need* -methodolog* og education og child* OR student* OR pupil* with special* need?*</p> <p>-empirically based education og child* OR student* OR pupil* with special* need?*</p> <p>-comparative study og methodolog* og child* OR student* OR pupil* with special* need*</p>
<p>SØGE- AFGRÆNS- NING</p>	<p>1. Tidsmæssig afgrænsning: litteratur fra 2008 og frem. 2. Materialetype: Tidsskriftsartikler 3. Sprog: Engelske søgeord afgrænses af: norway OR norwegian OR denmark OR danish OR sweden OR swedish OR scandinavia* OR nordic OR america* OR english* OR england</p>
<p>DATABASE OG HITS</p>	<p>1. bibliotek.dk = 86 2. norart (norske og nordiske artikler) = 8 3. swepub (svenske artikler) = 17 4. Forsknings-databasen = 7 5. ERIC og British education Index = 216 I alt = 334</p>

TREDJE SØGERUNDE

SØGEORD	<p><u>Danske søgeord</u> Intensiv undervisning, Programbaseret undervisning, Kompenserende undervisning, Intelligent træning, Supplerende undervisning, Turbo undervisning</p> <p><u>Engelske søgeord</u> 1: (norway* OR norwegian OR denmark OR danish OR sweden OR swedish OR scandinavia* OR nordic OR america* OR english* OR england) 2: elementary or high or secondary or school or grade kombineres med følgende: short-term* intensive* education*, Program based teaching, "Social skill*" (teach* or train*)</p>
SØGE-AFGRÆNSNING	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tidsmæssig afgrænsning: 2008 og frem. 2. Materialetype: tidsskriftsartikler. 3. Sproglig afgrænsning: engelsk
DATABASE OG HITS	<ol style="list-style-type: none"> 1. bibliotek.dk = 40 2. Education research complete =47 <p>I alt = 87</p>