

Videnscenter
om handicap

INKLUSION I SKOLEN

April 2024



INDHOLD

1 Indledning s. 4

- 1.1 Formål med vidensopsamlingen s. 4
 - 1.2 Afgrænsning s. 5
 - 1.3 Fremgangsmåde s. 6
 - 1.4 Begrebsafklaring s. 6
-

2 Målgruppe s. 10

- 2.1 Hvem er børnene i vidensopsamlingen? s. 10
 - 2.2 Hvilke skoletilbud inddrages i vidensopsamlingen? s. 10
-

3 Perspektiver på inklusion i grundskolen s. 12

- 3.1 Folkeskolens formål s. 12
 - 3.2 Faglige præstationsforskelle mellem almen- og specialundervisningstilbud s. 12
 - 3.3 Elevernes perspektiv s. 13
 - 3.4 Forældrenes perspektiv s. 15
 - 3.5 De fagprofessionelles perspektiv s. 19
 - 3.6 Opsummering s. 20
-

4 Grundlæggende forudsætninger for inklusion s. 21

- 4.1 Inklusionskompetence s. 23
 - 4.2 Tilgængelighed s. 25
 - 4.3 Blik for fællesskaber s. 28
 - 4.4 Organisering, ressourcer og tværprofessionelt samarbejde s. 28
-

INDHOLD

5 Virksomme metoder til inklusion s. 30

- 5.1 Melleformer s. 30
 - 5.2 Co-teaching og tolærerordning s. 31
 - 5.3 Projektbaseret læring s. 33
 - 5.4 Tilpasset bevægelse: Læring og trivsel gennem kropslighed s. 33
 - 5.5 Udeskole: Det utraditionelle læringsrum s. 34
-

6 Opsummering: sådan styrker vi inklusion sammen s. 36

7 Referencer s. 39

1. INDLEDNING

1.1 Formål med opsamlingen

I Videnscenter om handicap arbejder vi for at skabe inkluderende fællesskaber, der muliggør meningsfuld deltagelse for mennesker med handicap i skole-, uddannelses-, arbejds- og fritidslivet. Vores arbejde tager afsæt i det levede liv, som det ser ud for mennesker med handicap, og vi arbejder for at skabe deltagelsesmuligheder i praksis på tværs af de strukturer og barrierer, som mennesker med handicap oplever. På skoleområdet er vi i Videnscenter om handicap optagede af de redskaber, den viden, de praksismetoder og materialer, der har betydning for at skabe deltagelse og inklusion for alle børn i skolens fællesskaber. Vores indsatser søger at imødekomme den virkelighed, som lærere og pædagoger står i samt at påvirke ledelsen på skolerne og politiske aktører gennem gode eksempler på inkluderende praksis. Vores tilgang bygger på en forståelse af, at deltagelse er en kompleks proces i samspil mellem den enkeltes indre erfaringer og motivation samt ydre faktorer i omgivelserne.

Positive oplevelser med fællesskaber, at føle sig som en del af noget og at kunne bidrage ind i fællesskabet er afgørende for menneskers væren i verden. Samtidig tror vi på, at fællesskaber som helhed styrkes, når flere bidrager med deres styrker. Her har skolen som arena en helt central plads, da det er noget vi alle indgår i som en del af vores børne- og ungdomsliv. Forskning peger på, at meningsfuld deltagelse i en sammenhæng under de rette forudsætninger kan være medskabende til at fremme deltagelse i andre sammenhænge (Kissow, 2013; Baulund & Andersen, 2024). En investering i deltagelse i skolen handler derfor også om at skabe et godt fundament for deltagelse i andre sammenhænge og senere i livet – både for børn med og uden særlige behov. Det er vigtigt, at der etableres et godt fundament allerede i daginstitutionerne og at der også der investeres i aktiv deltagelse og inklusion. Nærværende opsamling tager dog udgangspunkt i skolen. Undersøgelser peger blandt andet på, at det, om børnene har gået i almen eller specialskole, har en betydning for, hvordan de kommer videre fra hhv. grundskolen til uddannelse og fra uddannelse til beskæftigelse. Det ses generelt, at børn, der har gået et eller flere år på en specialskole, sjældnere får en uddannelse end børn, der kun har været tilknyttet den almene skole. Når man ser på 20-45-årige, er der blandt tidligere specialskoleelever ca. to tredjedele, som ikke har en uddannelse, mens det kun gælder en femtedel af børn, der kun har været i almene skoler (Danmarks Statistik, 2021). Disse tendenser påvirker efterfølgende muligheden for at komme i beskæftigelse. Der tegner sig således et billede af, at aktiv deltagelse og oplevelser i skolen skaber positive oplevelser, hvilket påvirker børnenes vej videre i uddannelsessystemet og i beskæftigelse samt til et aktivt fritidsliv. Vi taler derfor ind i en større spiraltænkning, der rækker ud over inklusion i skolen, men hvor den inkluderende skole er afgørende for den videre vej.

Skolens fællesskaber rummer mange aspekter af både social og faglig karakter. Her er det altafgørende, at der skabes inkluderende fællesskaber, så der dannes positive erfaringer med deltagelse og en grundlæggende tro på sig selv som bidragsyder til skolens fællesskaber. Derfor er det helt centralt at dykke ned i, hvorvidt skolens fællesskaber opleves inkluderende, og hvad der kan styrke inklusion i skolen.

Denne vidensopsamling fokuserer på inkluderende fællesskaber i skolen. Vi ønsker at fremhæve en række perspektiver, grundlæggende forudsætninger og virksomme metoder i forhold til inklusion i skolen. Vi vil fokusere på det fagprofessionelle niveau, men vi har også for øje, at det er nødvendigt at vende blikket mod det organisatoriske og politiske niveau. Til slut vil vi fremhæve en række fokuspunkter i en opsummering om, hvordan vi sammen styrker inklusion i skolen. Vi vil i vidensopsamlingen fokusere på følgende spørgsmål:

1. Hvilke perspektiver er der på inklusion af børn med særlige behov i skolen?
2. Hvilke udfordringer hæmmer inklusionen?
3. Hvilke grundlæggende faktorer skal være på plads for at fremme inklusion?
4. Hvilke virksomme metoder og indsatser fremmer inklusionen?

Spørgsmålene belyses med litteratur, undersøgelser og forskning om inklusion i skolen set gennem videnscentrets perspektiv baseret på erfaring og arbejde med inklusion i skolen gennem knap 30 år.

1.2 Afgrænsning

I denne vidensopsamling afgrænser vi os til at se på inklusion i skolehverdagen og målretter primært opsamlingen til lærere, pædagoger, ledelse samt andre praktikere i den danske grundskole. Vi vil fokusere på de rammer, der relaterer sig til praksis på skolerne, samt hvad praksisaktørerne gør og kan gøre. Vidensopsamlingen er sekundært rettet mod beslutningstagere på politisk niveau, da de organisatoriske rammer, som skolerne har for at kunne lykkes med inklusionsfremmende tiltag, kan få bedre vilkår og muligheder, når alle samarbejder om målet. Der er ikke en top down eller bottom up løsning, det går begge veje.

Denne vidensopsamling dækker perioden 2012–2023, da der siden inklusionsloven i 2012 og folkeskolereformen i 2014 er stillet krav om inklusion, og der derfor er udarbejdet flere rapporter og undersøgelser, der stiller skarpt på inklusion i skolen. Det er vigtigt at have for øje, at grundskolen er en organisk størrelse og hele tiden i bevægelse. I 2024, knap 10 år efter folkeskolereformen, står vi igen overfor ændringer, idet Folke-tinget er kommet med et nyt folkeskoleudspil. Udspillet lægger bl.a. op til en folkeskole med mere frihed under ansvar, med mulighed for at gøre skoledagen kortere, kompetenceudvikling i specialpædagogik og klasseledelse, samt styrkelse af klassefællesskabet. Derudover er særligt nedsættelsen af VIBUS (Vidensenhed for børn og unge med særlige behov) interessant, da de skal komme med anbefalinger ift. børn og unge med særlige behov (UVM, 2023c). Det er et område med stort politisk fokus, der er udsat for konstante politiske og rammemæssige ændringer.

1.3 Fremgangsmåde

Vi har i vidensopsamlingen samlet eksisterende viden om inklusion i skolen i et nationalt perspektiv. For at belyse de fire spørgsmål vidensopsamlingen tager afsæt i formuleret på side 5, inddrager vi relevante litteraturstudier, vidensopsamlinger og nationale undersøgelser.

I litteratursøgningen er der udvalgt litteratur og studier, der opfylder fem kriterier:

- Litteraturen er skrevet på engelsk eller dansk.
- Litteraturen/studierne omhandler dansk kontekst.
- Litteraturen/studierne er baseret på inklusion i bred forstand og ikke knyttet op på specifikke fag.
- Søgningen er afgrænset til tidsperioden 2012–2023.
- Litteraturen/studier fra praksisindsatser skal være evaluerede indsatser.

1.4 Begrebsafklaring

I vidensopsamlingen bruges en række brede begreber. I nedenstående afsnit defineres, hvordan begreberne handicap/særlige behov, skolens fællesskaber, inklusion og deltagelse forstås og benyttes.

Handicap og særlige behov

I Videnscenter om handicap bygger vi på en relativ handicapforståelse, hvor funktionsnedsættelse + barriere = handicap (Videnscenter om handicap, 2023). Det vil sige en forståelse af, at handicap eller et særligt behov opstår i spillet mellem en funktions-

nedsættelse (fx nedsat syn, autisme mv.) og de barrierer (fx manglende mulighed for at få oplæst tekst eller manglende struktur), der forhindrer børn med særlige behov i at deltage i skolen på lige vilkår med andre. Den relative handicapforståelse betyder også, at handicap eller særlige behov fx kan opstå i takt med, at børnene møder flere krav eller skiftende rammer og strukturer gennem et skoleliv. Det er derfor noget situationsbestemt, som kan betyde noget alt efter hvilke rammer, børnene møder (ibid.)

I skolen og i denne vidensopsamling benyttes betegnelsen særlige behov, som en fælles beskrivelse for de børn, der har brug for støtte i kortere eller længere perioder. Særlige behov er ikke ensbetydende med, at barnet har en diagnose. Ved at bruge begrebet særlige behov giver det en bredere handicapforståelse og deraf også et bredere inklusionsperspektiv.

Skolens fællesskaber

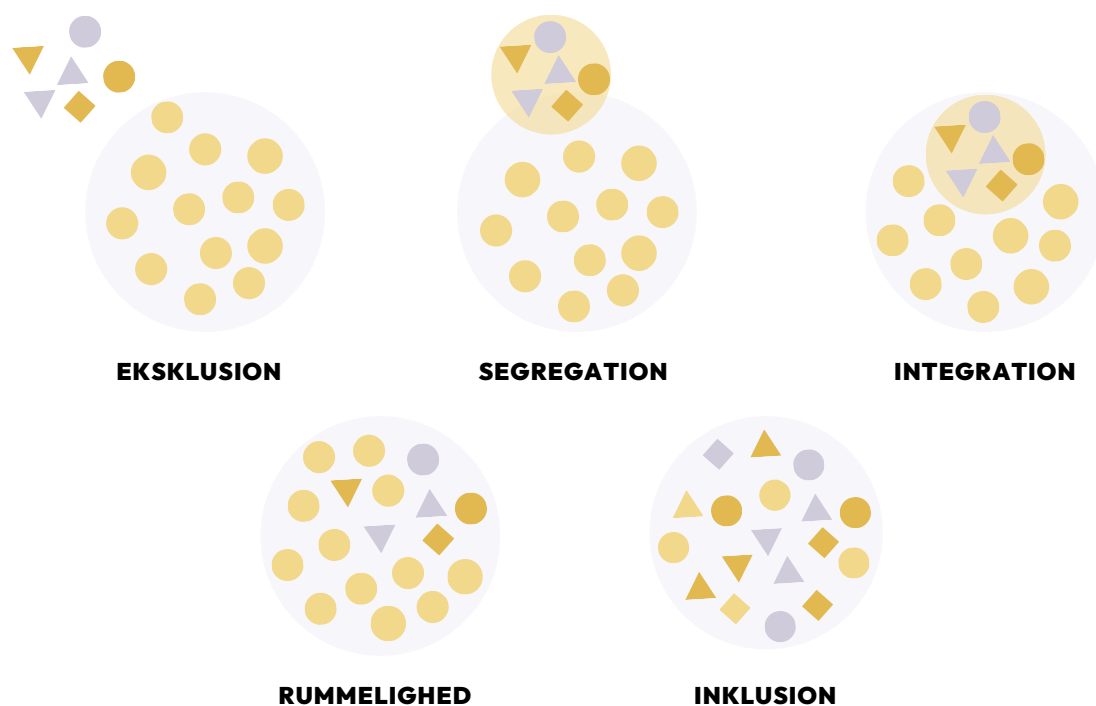
I folkeskoleloven §18, stk. 2 står, at "det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber." (Danske Love). Når vi ser på skolens fællesskaber, handler det derfor i høj grad om, at skolen skal inkludere alle børn og at et velfungerende skolefællesskab både indebærer, at børnene er inkluderet fagligt og socialt. I nærværende vidensopsamling taler vi derfor om henholdsvis de sociale og faglige fællesskaber i skolen, som vi i høj grad forstår som værende uløseligt forbundet. Metodikken 'fællesskabende fagdidaktik' har både fokus på de sociale og faglige fællesskaber ved at skabe fællesskabende læreprocesser med udgangspunkt i fagets indhold og på den anden side at udvikle elevernes indbyrdes relationer til hinanden og til læreren (Petersen, 2023). Det er i høj grad skolens kerneopgave at skabe fælleshed om læring og derfor er det også en fordel, at det sociale er bundet op på det faglige. Naturligvis er der en række tidspunkter i løbet af skoletiden, hvor der primært foregår sociale aktiviteter fx i frikvartererne, men også frikvartererne er påvirket af det, der sker i timerne og omvendt – derfor må det faglige og sociale ses som værende uløseligt forbundet.

Inklusion

Inklusion er et centralt begreb i FN's handicapkonvention og oprindeligt et policy-begreb, der er skrevet frem i en række internationale erklæringer og konventioner (herunder UNESCO's Salamancaerklæring fra 1994 vedrørende principper og praksis for specialundervisning). Senere er de politiske intentioner blevet omsat til pædagogisk praksis og som mål for pædagogiske indsatser (Pedersen, 2009). Inklusion betyder, at man kan deltage aktivt og ligeværdigt i samfundets fællesskaber uanset forudsætninger og funktionsevne. I ordet ligeværdigt ligger, at det er en gensidig respekt af forskellighed (Socialstyrelsen, 2013). Inklusion er det modsatte af eksklusion, hvor man er udenfor

fællesskabet. Derimellem ligger begreber som segregation, integration og rummelighed, som alle i højere eller mindre grad taler ind i at være en del af et fællesskab. De adskiller sig dog fra inklusion, da de indeholder en opfattelse af et 'dem' og 'os' eller 'normal' og 'anderledes'. Inklusion betyder derimod, at hver enkelt deltager aktivt er med til at forme og definere fællesskabet (se figur 1). Inklusion er derfor relationelt og kontekstuel og ikke kun et individorienteret begreb (Socialstyrelsen, 2013). Når der opstår udfordringer med inklusion, er det i mødet mellem den enkelte og omgivelserne, og det er derfor ikke noget, som er iboende i barnet selv (Telter, 2015).

Når vi taler om inklusion i vidensopsamlingen, forholder vi os til den kvalitative inklusion, og hvordan skolen skal sikre, at alle børn trives, udvikler sig og oplever, at de er inkluderede deltagere i skolens fællesskaber – både fagligt, socialt og fysisk (Alenkær, 2013). I denne tænkning er inklusion ikke en metode, men et mindset og en bestræbelse som kræver en vedholdende dynamisk proces (Alenkær, 2008). Den kvalitative inklusion handler således om, hvordan børn er inkluderet, der hvor de er (Alenkær, 2013). Hvilket står i modsætning til den kvantitative inklusion der handler om, hvor eleven er placeret, fx i almenskolen eller specialskolen. I denne opsamling har vi fokus på, at inklusion er en proces i fællesskabet, og at der grundlæggende skal være en forståelse af, at alle elever bringer noget unikt ind i skolen og klassen. Dette sker ikke af sig selv, og når vi snakker om inklusion, er det derfor nødvendigt, at der arbejdes med rammerne både pædagogisk, strukturelt og organisatorisk, så alle elever har mulighed for at blive aktive deltagere i klassen/skolen.



Figur 1: Model over begreber indenfor inklusionsforståelsen: Eksklusion, segregation, integration, rummelighed og inklusion.

Deltagelse

Når vi taler om inklusion i skolen, er det samtidig i relation til begrebet deltagelse.

Deltagelse refererer til en persons tilstedeværelse og aktive involvering i en social situation (Imms et al., 2016). Deltagelse er således mere end blot tilstedeværelse i form af et fysisk eller virtuelt fremmøde. Det er en aktiv proces, hvor man gennem verbal og/eller kropslig involvering bidrager til og påvirker den sociale situation. I denne sammenhæng henviser sociale situationer til formelle og uformelle fællesskaber og kontekster, som børn i fællesskab med familie, venner, skolekammerater og andre engagerer sig i. Deltagelse kan derfor præsenteres som en ligning, hvor der indgår de to elementer, tilstedeværelse og involvering (Andersen, 2023):

DELTAGELSE = TILSTEDEVÆRELSE + INVOLVERING

At beskæftige sig med deltagelse som begreb i relation til inklusion er meningsfuldt, da forskningen viser, at deltagelse i sociale fællesskaber og aktiviteter kan medføre et særligt udbytte for både læring, trivsel og livskvalitet (Kissow, 2020; Dahan-Oliel et al., 2011). Dette udbytte kan være med til at skabe betydningsfulde relationer og tilhørsforhold samt oplevelser, der under de rette forhold kan styrke børns tro på egne evner, dannelse og mestringsevne samt forståelsen af egne handlemuligheder. Deltagelse er således en proces, der kan være med til at påvirke og forme omgivelserne og definere et inkluderende fællesskab. Det er en proces, der både påvirker individet indad, men som også påvirker udad.

2. MÅLGRUPPE

Denne vidensopsamling omhandler børn i grundskolen dvs. 0.-9. klassestrin. Nedenfor præciseres børnegruppen og skelnen mellem børn med og uden særlige behov samt skelnen mellem almen- og specialskolen.

2.1 Hvem er børnene i vidensopsamlingen?

Alle børn er forskellige og må betragtes som enkeltindivider, hvorfor denne opsamling dækker over alle børn i grundskolen (678.544 børn pr. 1 oktober 2023) (Danmarks statistik, 2023) med alle de forskelle, der nu er i både personlighed, følelser, interesser, kompetencer, behov for støtte mm. Derudover skelnes mellem børn med og uden særlige behov. Børn med særlige behov er qua den relative handicapforståelse de børn, der enten periodisk eller mere vedvarende i mødet med skolens læringsmiljøer og fællesskaber har brug for særlig støtte eller opmærksomhed i forhold til både social og faglig udvikling (Andreasen et al., 2022). Der kan være tale om særlige behov af fysisk, psykisk, kognitiv og sensorisk karakter, og de kan både defineres af specifikke diagnoser såsom ADHD, autisme eller cerebral parese, men kan også være udtalt gennem udfordringer med krops- og/eller øjenkontakt, motoriske særlige behov, sociale- eller adfærdsmæssige vanskeligheder, langvarig sygdom mm. Det er yderligere vigtigt at pointere, at børn kan have flere forskellige typer af særlige behov på samme tid. For eksempel har børn med cerebral parese ofte udover fysiske også kognitive særlige behov. Eksemplerne her er typisk hentet fra handicapverdenen, men børn kan også have særlige behov pga. omsorgssvigt, manglende danskundskaber eller anden social udsathed. Vi taler således ind i en stor og mangfoldig gruppe af børn i skolen. I vidensopsamlingen har vi fokus på børn med særlige behov som et samlet hele, det vil sige, at gruppen ikke deles op efter typer af særlige behov eller handicap. Når vi ser på andelen af børn med særlige behov i almen skolen, taler vi om den andel af elever i almene klasser, der henholdsvis modtager støtte eller har uindfriet støttebehov, som vurderet af lærerne er 18,4 % af alle børn. (Andreasen et al., 2022).

2.2 Hvilke skoletilbud inddrages i vidensopsamlingen?

I Danmark findes der forskellige tilbud rettet mod børn i skolealderen. Almenområdet dækker over den almene folkeskole, der er et gratis kommunalt tilbud, som alle børn i Danmark har ret til som deres undervisningstilbud. Folkeskolen består af en obligatorisk børnehaveklasse og 1.-9. klasse samt en frivillig 10. klasse. Undervisningen bliver tilrettelagt ud fra fælles mål, som er de nationale mål udformet af Børne- og Undervisningsministeriet, der beskriver, hvad eleverne skal lære i skolens fag og emner. I 2022/2023 skoleåret var 93,5% af det samlede antal elever i kommunale skoler i Danmark en del af undervisningen i en almen klasse (UVM, 2022a).

På almenområdet har eleverne mulighed for at få støtte, så længe der er tale om under ni timers støtte pr. uge. Dette betegnes ikke som værende specialundervisning (UVM, 2023a). Betegnelsen 'specialundervisning' bruges om de tilbud, hvor der er brug for mere end ni timers støtte pr. uge. 3926 elever modtager specialundervisning i almenklasser, det vil sige mere end ni timers støtte pr. uge (UVM, 2022a). Derudover kan specialtilbud have forskellige former, hvor det for dem alle gælder, at eleverne i højere eller mindre grad er segregeret fra det almene tilbud. 6,5% af det samlede antal elever i den danske folkeskole i 2022/2023 skoleåret modtog specialundervisning i specialklasser eller på special- og behandlingsskoler og var dermed segregeret fra børn i almenskolen (Folkeskolen, 2023). Denne vidensopsamling dykker ikke yderligere ned i de forskellige specialtilbud, men se figur 2 for et overblik.

Denne vidensopsamling kigger ind i generelle tendenser, udfordringer og metoder ift. inklusionsdagsordenen. Vi vil primært inddrage undersøgelser, der tager afsæt i inklusion på almenområdet, da størstedelen af evaluerede indsatser er fra almenområdet. Dog er der tilgange med inklusionsfremmende sigte, der har sit udspring i specialpædagogikken og er fuldt implementeret på en række specialskoler. Omvendt er der indsatser, der er udviklet i og til almenskolen, der rummer store potentialer på specialområdet. Det er derfor vigtigt at understrege, at nogle tilgange allerede gør sig gældende på nogle skoler, uanset om der er tale om special- eller almenområdet, mens der er andre elementer, der trænger til særlig opmærksomhed, for at folkeskolen bliver mere inkluderende.



Figur 2: Overblik over skoletilbud i Danmark.

3. PERSPEKTIVER PÅ INKLUSION I GRUNDSKOLEN

I nærværende kapitel vil vi inddrage forskellige perspektiver på inklusion i grundskolen med afsæt i inklusionseftersynene udført for regeringen i 2016 og 2020 samt andre nationale undersøgelser udført af forskellige organisationer. Kapitlet folder hhv. folkeskolens formål og faglige præstationsforskelle mellem almen- og specialtilbud ud, hvorefter vi belyser inklusion med afsæt i tre perspektiver: elevernes, forældrenes og de fagprofessionelles.

3.1 Folkeskolens formål

Jf. folkeskolens formålparagraf er skolens formål at give alle børn kundskaber, færdigheder og lyst til at lære. For at sikre dette må der nødvendigvis også bygges et inkluderende læringsmiljø, der sikrer, at formålet bliver et mål, der er tilgængeligt for alle. Inklusion og inkluderende læringsmiljøer har i særlig grad siden 2012, hvor inklusionsloven blev vedtaget, været omdiskuteret og under stort politisk fokus. Inklusionsloven havde som mål, at flere elever skulle inkluderes i almenklasserne i den kommunale folkeskole, og samtidig skulle de faglige resultater forbedres og trivslen forblive høj (Nielsen & Ranvid, 2016). Den daværende regering indgik på denne baggrund en aftale med kommunerne, hvor 96% af eleverne i folkeskolen skulle inkluderes i den almene folkeskole. Senere i 2015 nedsatte regeringen en ekspertgruppe til at gennemføre et inklusionseftersyn i folkeskolen. Dette resulterede i en række anbefalinger og medførte, at bl.a. 96%-målsætningen blev sløjftet (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016). Fem år senere i 2020 blev regeringen og KL enige om at igangsætte en evaluering af inkluderende læringsmiljøer dels for at følge op på inklusionseftersynet og dels for at belyse andre relevante områder, der ikke var fokus på i inklusionseftersynet. Dette resulterede i en større undersøgelse af inklusion udført af VIVE af rapporteret i 5 delrapporter i 2022 under den samlede titel; Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand (VIVE, 2022).

3.2 Faglige præstationsforskelle mellem almen- og specialundervisningstilbud

I dag ser vi overordnet en tendens til, at børn med særlige behov i højere grad fritages fra folkeskolens afgangseksamen (12%) set ift. børn uden særlige behov (1%) (Mortensen et al., 2020). Børn med særlige behov klarer sig desuden væsentligt dårligere til 9. classes afgangsprøver end andre børn. På landsplan er det samlede karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangseksamen i 2022/2023 7,4, hvilket er på niveau med tidligere år (UVM, 2023b). For børn med særlige behov, der går i specialklasse, ligger gennemsnittet ved afgangseksamen i 2022/2023 på 6,2 (UVM, 2023b). Det er en relativ stor forskel mellem de to skoletilbud. Yderligere ser vi også, at børn i specialklasser klarer sig væsentligt dårligere i dansk og matematik end børn i almentilbud. Blandt børn i almen-

tilbud får 9 ud af 10 mindst 2 i dansk og matematik, hvor blandt børn i specialklasser er det kun 6 ud af 10 (UVM, 2023b). Samtidig ser vi, at børn med særlige behov, der undervises i almenklasser, i højere grad består 9. klasses afgangseksamen og har større sandsynlighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse end børn, der undervises i specialklasser (Andreasen et al., 2022). En undersøgelse fra VIVE om inklusion af børn fra specialtilbud i almenundervisningen viser, at 44% af de børn, der efter at have været i et specialtilbud kommer tilbage i almenskolen, er i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse, mens det er tilfældet for 19% af de børn, der fortsatte i et specialtilbud efter 6. klasse (Rangvid, 2020). Undersøgelsen peger desuden på, at det for en stor del skyldes, at børnene, der er kommet tilbage i almenundervisningen, opnår bedre faglige kompetencer i slutningen af grundskolen (ibid.). I undersøgelsen er der så vidt muligt taget højde for, at de børn, der kommer tilbage til almenklasserne, ikke nødvendigvis har de samme karakteristika som dem, der forbliver i specialklasserne (ibid.). I en analyse fra Kommunernes Landsforening (Dalgaard, 2024) peges der yderligere på, at hvert andet barn i specialtilbud kommer på offentlig forsørgelse 10 år efter 9. klasse. Vi ser altså ikke samme forberedelse til det videre liv efter grundskolen i specialtilbuddene som i almenskolen. Det bekræfter, at vi som samfund taber for mange børn og unge i løbet af deres skolegang. Ved første øjekast er det tydeligt, at børn med særlige behov i højere grad er udfordret end børn uden særlige behov, når vi kigger ind i folkeskolens målbare resultater og præstation på de faglige resultater.

3.3 Elevernes perspektiv

Børn med særlige behov har i mindre grad end andre børn en oplevelse af at klare sig godt i skolen. Elevernes perspektiv vil blive belyst gennem nationale undersøgelser fra tænketanken Mandag Morgen og LEGO Foundation (2023), som bygger på spørgeskemabesvarelser fra i alt 1473 børn fra mellemtrin og udskoling, herunder 327 børn med særlige behov, der er inkluderet i den almene undervisning, og undersøgelser fra Børns Vilkår (2022) udført blandt 2672 børn i 4. og 7. klasse, samt fra Statens Institut for Folkesundhed (Lund, Michelsen, Due & Andersen, 2019) udført blandt 1160 elever fra 5.-10. klasse i grundskolen både med og uden særlige behov. Nedenfor vil vi præsentere nogle af de væsentligste fund, der taler ind i elevernes oplevelse af inklusion:

ELEVERNES PERSPEKTIV



GENERELT

- 29% af børn med særlige behov peger på, at de for det meste klarer sig godt i skolen.
 - 31% af børn med særlige behov oplever desuden at de tit ikke 'lykkes at løse svære opgaver'.
 - For børn uden særlige behov er det 60%.
 - Dette kun gælder for 11% af børn uden særlige behov
- (Mandag Morgen & LEGO Foundation, 2023)

- 55% af børn med kognitive og psykiske særlige behov i udskolingene oplever, at deres lærer tager hensyn til dem.
 - For børn uden særlige behov i udskolingene er det 78%, der oplever dette.
- (Lund et al., 2019)



TRIVSEL

- 30% af de adspurgte børn med særlige behov oplever, at de 'ikke så tit' eller 'aldrig' kan lide at gå i skole.
 - 40% af børn med særlige behov genkender følelsen af 'tit' eller 'ind i mellem' at have ondt i maven, når de skal i skole.
 - For børn uden særlige behov er det kun gældende for 9%.
 - Blandt børn uden særlige behov er tallet kun 13%.
- (Mandag Morgen & LEGO Foundation, 2023)

- 43% af børnene med særlige behov er altid eller for det meste er bange for at blive til grin.
 - 24% af børnene med særlige behov oplever ikke, at de kan være den, de er i deres klasse uden at blive drillet eller mobbet.
 - 26% af børnene med særlige behov peger på, at de har 5-8 symptomer for mistrivsel ugentligt.
 - Dette gælder for 20% af børn uden særlige behov.
 - Blandt børn uden særlige behov er tallet kun 14%.
 - Dette gælder for 6% af børnene uden særlige behov
- (Børns Vilkår, 2022)

Elevernes perspektiver peger på, at børn med særlige behov oftere og i højere grad mistrives i skolen sammenlignet med andre børn. Dette er alvorligt, da det i sig selv er alvorligt at stå uden for fællesskabet ift. dårligere trivsel og manglende deltagelseserfaringer men også fordi, det betyder, at der er længere til læring (Hedegaard-Sørensen, 2021). Desuden peger undersøgelserne på, at særlige behov ofte hænger sammen med fysisk og psykisk mistrivsel. Symptomer på mistrivsel kan være fysiske som hovedpine, mavepine, ondt i kroppen og psykiske som ked af det, irriteret, dårligt humør, svært ved at sove, nervøs m.fl. (Børns Vilkår, 2022). Tallene viser derfor ikke alene en høj repræsentation af børn med særlige behov, der oplever disse mistrivselssymptomer, men indikerer også at det er alvorlige måder, mistrivsel viser sig på i børnenes skolehverdag og liv. Udover den direkte mistrivsel tilkendegiver børnene også selv i en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (2018), at fx uro er 'ubehageligt at være i', noget der forhindrer dem i at fordybe og koncentrere sig og noget 'der giver dårlige skoledage'. Mistrivselssproblematikken er alvorlig og peger på, at der er behov for større og mere komplekse interventioner, som fremfor at individualiseres mod børnenes særlige behov og deres mistrivsel, i højere grad skal tale ind i de omgivelser, der påvirker børnenes mistrivsel. Vi taler om en forebyggende funktion.

Derudover peger tallene på, at børn med særlige behov i højere grad sammenlignet med andre børn oplever deres relation til læreren som værende mindre tillidsfuld, og at læreren ikke tager nok hensyn til dem. Det er ikke kun i elev-elev relationen, at vi ser tegn på mistrivsel, men også i lærer-elev relationen.

3.4 Forældrenes perspektiv

En stor del af forældre til børn med særlige behov peger på flere udfordringer ift. at skabe inklusion for deres barn i skolen. Forældrenes perspektiv vil blive belyst jf. VIVEs afrapportering (2022) og nationale undersøgelser fra Danske Handicaporganisationers inklusionsundersøgelse, som er gennemført i efteråret 2019 og baseret på spørgeskema-besvarelser fra 1.107 forældre til børn med handicap med børn i både almen- og specialtilbud og igen i sommeren 2023 baseret på 979 besvarelser. Nedenfor vil vi præsentere nogle af de væsentligste tal for inklusion i grundskolen i et forældre perspektiv:

FORÆLDRENES PERSPEKTIV



GENERELT

- 68% forældre til børn med handicap er 'utilfredse' eller 'meget utilfredse' med inklusionen af deres barn.
- 41% af forældrene siger desuden, at de er uenige i, at deres barn er en del af det sociale fællesskab i skolen.
- Seks ud af ti forældre peger på, at der er problemer med den fysiske tilgængelighed.
- Tre ud af fire forældre er uenige i, at skolen og lærerne har viden og ressourcer til at kunne inkludere deres barn i det almene tilbud.



FRAVÆR OG SKOLEVÆGRING

- 61% forældre til børn med handicap peger på, at deres barn har eller har haft ufrivilligt skolefravær.
- Hvert femte barn med særlige behov har haft længerevarende ufrivilligt skolefravær på mere end et år.



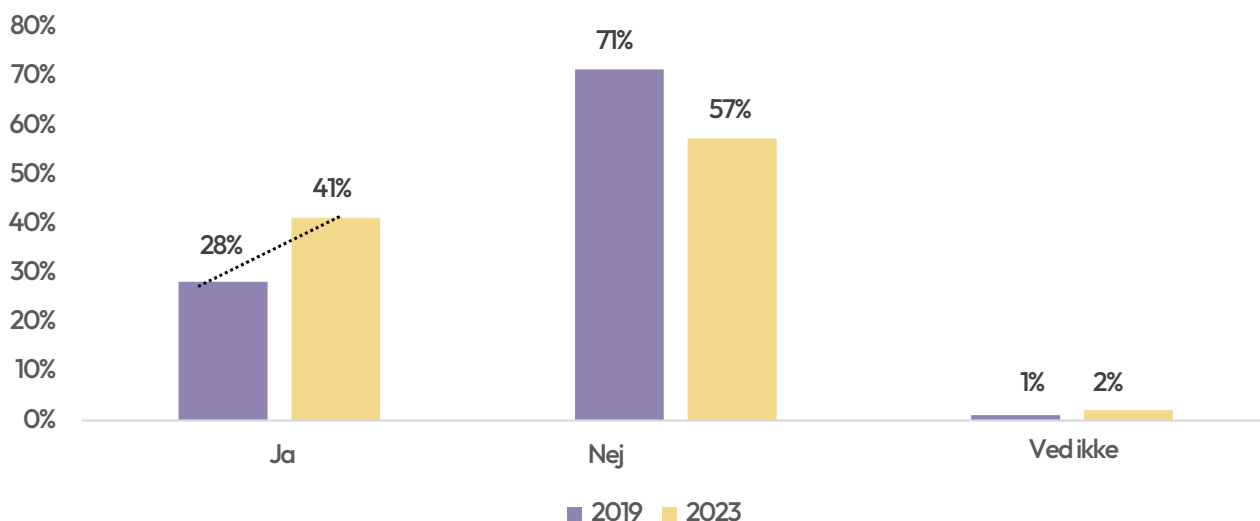
FAGLIG STØTTE OG DELTAGELSE

- 60% af forældre til børn med særlige behov indskrevet i almenklasser oplever, at deres barn ikke får den nødvendige støtte til at deltage i undervisningen og løse opgaverne.
- Kun 11% af forældre til børn med særlige behov peger på, at deres barn 'i høj grad' får den nødvendige støtte for at kunne deltage i undervisningen.
- 41% af forældrene angiver, at deres børn er fritaget fra fag i folkeskolen
- Her er idræt et af de fag, langt de fleste bliver fritaget fra (62%), hvorefter de kreative fag (35%).

..... (DH, 2020; 2023)

Når vi dykker ned i forældrenes perspektiv på inklusion i skolen, deler de det op i deltagelse i hhv. faglige og sociale fællesskaber med øje for, at begge dele har stor betydning for deres børns oplevelse af at være inkluderet i skolen. Det er dog vigtigt at understrege, at det er et samlet hele, og at begge dele er essentielle for børnenes læring. Derfor er det en ærgerlig tendens, at børn med særlige behov, ifølge forældrene, i høj grad fritages eller mangler deltagelsesmuligheder i både faglige sammenhænge og sociale aktiviteter. Her træder det tydeligt frem, at for forældre til børn med særlige behov er det bl.a. en oplevelse af, at skolen og det pædagogiske personale ikke har den tilstrækkelige viden og ressourcer til at kunne inkludere deres barn i de almene tilbud (DH, 2023), hvorfor de oplever, at deres børn med særlige behov i højere grad fritages fra fag i skolen fremfor at indgå som en del af læringsfællesskabet. Denne tendens er desværre steget de seneste år fra 2019 til 2023 (se figur 3) (DH, 2020;2023).

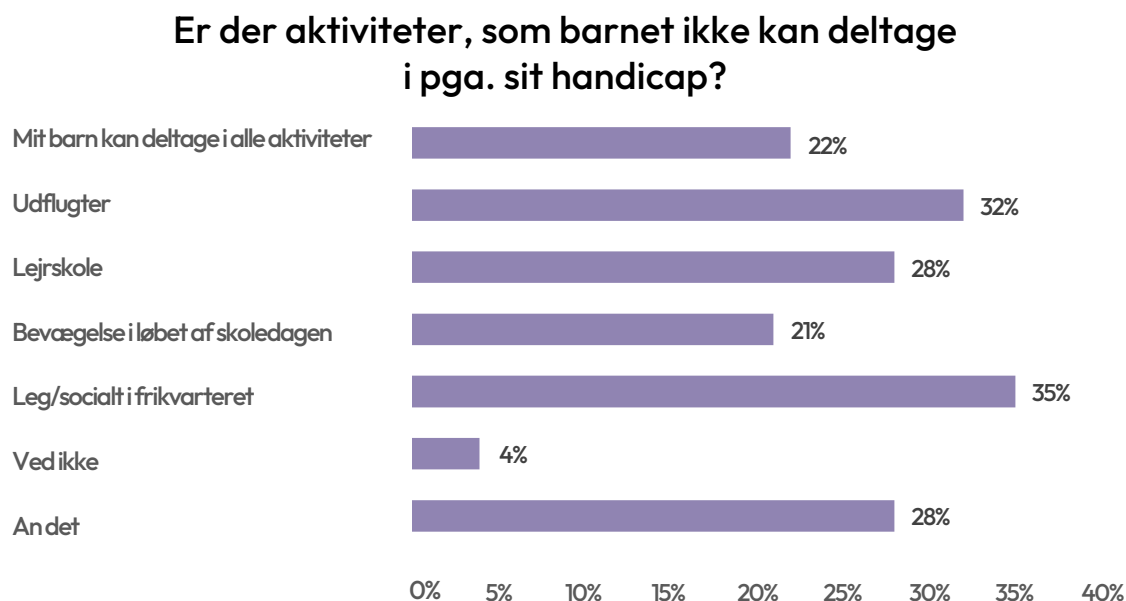
Er dit barn fritaget fra fag i skolen?



Figur 3: Graf over andelen af børn, der er fritaget fra fag i skolen (DH, 2020;2023).



Derudover peger forældrene jf. figur 4 på forskellige aktiviteter uden for læringsrummet, som deres barn ikke kan deltage i på grund af barnets handicap (DH, 2023):



Figur 4: Graf over aktiviteter, som børn ikke kan deltage i pga. deres handicap (DH, 2023).

Det er en alvorlig tendens, da deltagelse i aktiviteter udenfor læringsrummet bidrager positivt til børnenes lyst til at gå i skole, evne til at lære og oplevelse af at være med i fællesskabet.

Når vi kigger på fravær og det, der også kaldes skolevægring, altså at et barn over længere tid har markant fravær fra skole, har børn med særlige behov i gennemsnit et større fravær (17,4 dage årligt) i forhold til børn uden særlige behov (12 dage årligt) (Mortensen et al., 2020). Børn med psykiske udfordringer har det største fravær med gennemsnitligt 25,9 dage årligt (ibid.). Desværre ser vi, at andelen af børn med særlige behov med ufrivilligt skolefravær er stigende (DH, 2020; 2023). Samtidig ser vi også en tendens til, at børn med særlige behov i højere grad oplever to eller flere skoleskift i løbet af grundskolen, med et gennemsnit på 21%, sammenlignet med børn uden særlige behov, hvor 10% oplever to eller flere skoleskift (Mortensen et al., 2020).

Afslutningsvis peger forældrene på, at der er udfordringer i de fysiske omgivelser og rammerne på skolen. Konkret oplever deres børn problemer med støj og at de mangler hvile- eller stillerum samt mulighed for afskærmning (DH, 2020). Vi ser en udfordring i, at børnene mangler muligheder for at kunne trække sig tilbage. Behovet for at kunne trække sig kan både skyldes et behov for en mental pause, men det kan også være udtryk for et ønske om en mulighed for bedre at kunne fordybe sig (DH, 2023).

3.5 De fagprofessionelles perspektiv

Når vi snakker inklusion i grundskolen, ligger der et stort ansvar hos de fagprofessionelle, lærere, pædagoger og andre voksne, som møder børnene hver dag i skolen. De fagprofessionelles perspektiv vil derfor også blive belyst jf. rapporter fra VIVE samt en undersøgelse fra Danmarks Lærerforening (2022) med spørgeskemabesvarelser fra 1264 lærere ansat på almenområdet. Nedenfor vil vi præsentere nogle af de væsentligste tal for inklusion i grundskolen fra de fagprofessionelles perspektiv:

DE FAGPROFESSIONELLES PERSPEKTIV



GENERELT

- 45% af lærerne angiver, at 3-5 elever i deres klasse mistrives.
- 49% af lærerne angiver, at 3-5 elever i deres klasse ikke får deres behov tilgodeset i undervisningen.

..... (Danmarks Lærerforening, 2022)



KOMPETENCER OG FAGLIG SPARRING

- 70% af lærere oplever i høj eller nogen grad, at de ikke har de nødvendige kompetencer til at skabe inklusion.
- 65,5% af lærere oplever i høj eller nogen grad, at de mangler specialpædagogisk faglighed.
- Ca. 50% af skolechefer og PPR-ledere og lidt færre af skolelederne vurderer, at der kun i nogen grad er kompetencer på skolen ift. elever med gennemgribende udviklingsforstyrrelse/ autismspektrumforstyrrelse.
- 52% af lærerne svarer, at de typisk venter mere end en måned før, de kan få rådgivning og vejledning fra PPR.
- 58% af lærerne angiver, at hjælpen fra PPR i mindre grad eller slet ikke er realiserbar i praksis.

..... (Hjortskov et al., 2022; Danmarks Lærerforening, 2022;UVM, 2022b)

Både lærere og skolens ledelse udtrykker, at der i høj grad er behov for at se på kompetenceudvikling af skolens personale for at kunne inkludere alle børn. Det handler både om et ønske om mere specialpædagogisk faglighed og et kompetenceløft i forhold til at kunne tilgodese flere elever i undervisningen med baggrund i de forskellige særlige behov. De fagprofessionelles vurderinger ligger i høj grad i tråd med både elevernes og forældrenes opfattelse af, hvorvidt skolerne lykkes med inklusionen og understøtter forældrenes ønske om, at deres barn i højere grad bliver inkluderet, forstået og støttet i skolens fællesskaber. Derudover peger lærerne også på, at der er en organisatorisk udfordring i samarbejdet mellem lærerne og pædagogisk psykologisk rådgivning (PPR). PPR bruger størstedelen af deres ressourcer på individorienterede indsatser (EVA, 2023b). Selvom PPR og lærerne ønsker, at der arbejdes forebyggende i klasserne med inklusionsfremmende indsatser, er behovet for individuelle udredninger fortsat det, som PPR bruger deres tid på. Det er selvsagt en negativ spiral, fordi de forebyggende initiativer kan være med til at stoppe henvisningsgraden til de individuelle udredninger. Det er problematisk, at så mange lærere føler, at de mangler kompetencer til at skabe inklusion, og at det reelt betyder, at de dagligt må gå på arbejde og acceptere kun delvist at lykkes med deres arbejde.

3.6 Opsummering

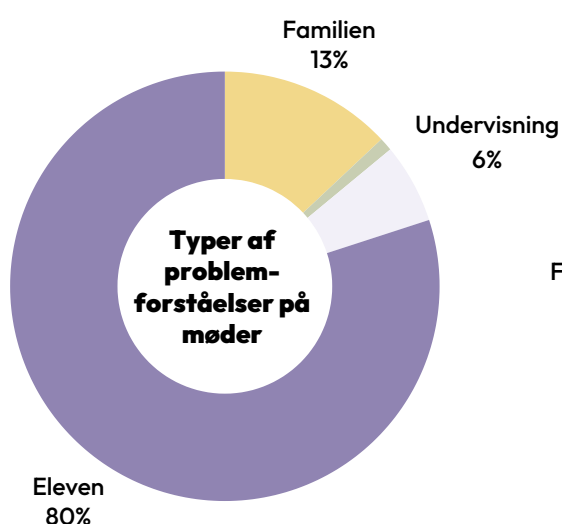
Det er altafgørende, at børn får gode erfaringer og oplevelser med i rygsækken fra en tidlig alder, og her er skolens fællesskaber en afgørende arena. Desværre peger tallene på, at børn med særlige behov i højere grad end børn uden særlige behov møder en række barrierer, som har betydning for deres skolegang og videre vej ud i livet.

Generelt ser vi en tendens til, at børn med særlige behov i mindre grad oplever, at de trives i skolen og er inkluderet i skolens fællesskaber. De er i højere grad bekymret for, hvad de andre elever tænker om dem, og hvorvidt de kan løse en opgave eller ej. Forældre til børn med særlige behov oplever også, at der er udfordringer med at inkludere deres barn i sociale aktiviteter, hvorfor de i høj grad ikke ser, at deres barns skole lykkes med inklusionen. Dette gælder også i undervisningen og i tilrettelæggelsen af denne, så deres barn kan deltage og møder den nødvendige støtte. Forældrene oplever en bekymrende grad af fritagelse fra forskellige fag og ikke mindst skolevægring for deres børn. De fagprofessionelle er til dels enige i denne betragtning. Der er flere lærere, der peger på, at de mangler specialpædagogiske kompetencer og bedre forudsætninger for at lykkes med inklusion og til i højere grad at tilgodese alle elevernes behov.

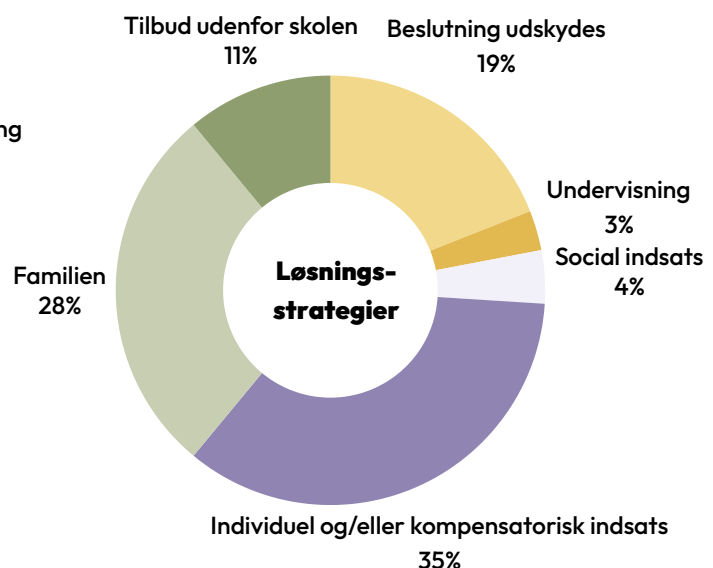
Den stigende tendens til mistrivsel og skolevægring er bekymrende og kan have vidtgående konsekvenser for barnets skolegang, men det kan også medføre, at de udfordringer børn med særlige behov i forvejen har vokser sig større og kan føre nye og flere særlige behov med sig (Thastum, 2023).

4. GRUNDLÆGGENDE FORUDSÆTNINGER FOR INKLUSION

I takt med at samfundet er blevet mere præstationsorienteret og individualiseret, har folkeskolen også fulgt denne tendens. Blandt andet som følge af individuelle elevplaner og et stort individuelt test- og eksamensfokus, opstod der en bevægelse væk fra det alment dannende formål med folkeskolen. Dermed følger også et blik på og en forståelse af eleven som en isoleret del af skolens praksis og mindre på eleven som en del af et fællesskab (Petersen, 2023). Samtidig er der en tendens til, at individorienterede initiativer og løsningsstrategier kommer til at stå i vejen for at påbegynde arbejdet med forebyggende indsatser, og ideen om, at alle skal være en del af fællesskabet, er en ambition, der desværre ikke er i mål. Janne Hedegaard Hansen og kollegaer (2020) peger på, at det skyldes, at mange børn ikke bliver mødt, set og forstået der, hvor de er. Børnene, der ikke responderer hensigtsmæssigt på skolens praksis, bliver i stedet for set på som nogen, der adskiller sig og kræver en særlig indsats. Jf. figur 5 nedenfor (Hansen et al., 2020), der viser de registrerede problemforståelser fra møder mellem fagprofessionelle om en bekymring for en elev, peger 80% af forståelserne på barnet selv. Kun 6% af de registrerede problemforståelser peger på undervisningen (ibid.). Samtidig peger kun 3% af de registrerede løsningsstrategier på forandringer i undervisningen og 35% på individuelle og kompensatoriske indsatser (figur 6) (ibid.). Vi ser et større fokus på, hvordan barnet er forkert fremfor en interesse i, hvordan undervisningspraksissen møder eleverne (ibid.).



Figur 5: Procentvis fordeling af hvor ofte en problemforståelse dukker op på møder (Hansen et al., 2020).



Figur 6: Procentvis fordeling af hvor ofte en løsningsstrategi dukker op på møder (Hansen et al., 2020).

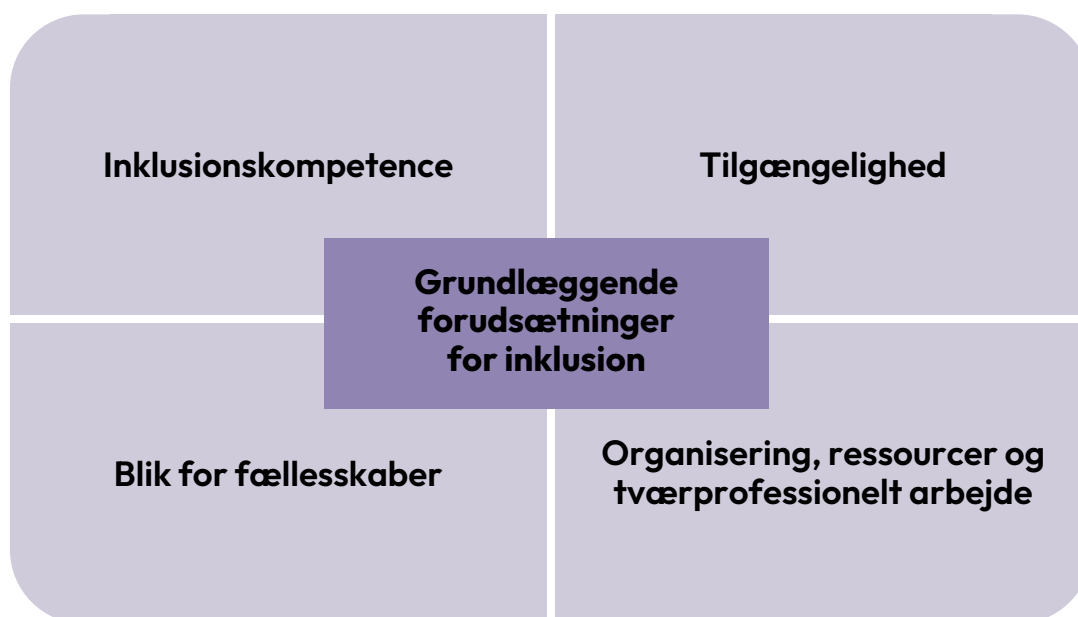
Samtidig er der sket en stor udvikling i synet på inklusion i skolen. En af de essentielle tendenser er et opgør med forståelsen af elevadfærd som noget iboende barnet, hvor barnet skal tilpasse sig skolens og klasserummets etablerede rammer og normer, til at rammer og normer derimod tilpasses eleverne (Jensen, Molbæk & Tetler, 2016). Denne tendens peger på, at for at lykkes med inklusionen må vi bevæge os væk fra det individualiserede fokus og derimod anlægge os den grundlæggende forståelse, at et inkluderende fællesskab først og fremmest bygger på en forståelse om, at alle børn er forskellige og bringer noget forskelligt med sig ind i skolen. De fagprofessionelle må indledningsvist tro på, at alle børn gør deres bedste, og alle har noget at bidrage med i fællesskabet. Ingen undervisere lykkes særlig godt med en pædagogisk og didaktisk metode, hvis det grundlæggende mindset hos underviseren fortsat beror på et individorienteret blik på elevens adfærd og deltagelse. Derimod må der anlægges et fokus, hvor man forstår børnene som deltagere i et fællesskab.

Nærværende kapitel vil pege på nogle af de grundlæggende forudsætninger, der skal være på plads hos de fagprofessionelle og i deres mindset for at opnå en inkluderende praksis. Ifølge Louise Klinge (2023) har børn en række grundlæggende behov, der betinger trivsel og udvikling. Uindfrie behov kan føre til fx forstyrrende adfærd, som derfor her må betragtes, som noget der opstår, når omgivelserne ikke er i harmoni. Dermed består de grundlæggende forudsætninger hos de fagprofessionelle og hos skolerne også i at sikre disse behov hos eleverne.

Ifølge Louise Klinge (2023) har børn brug for:

- Tryghed – fx mulighed for at trække sig, samt trygge relationer til omsorgspersoner.
- Autonomi og kompetence - aktiviteter tilpasset barnets zone for nærmeste udvikling.
- Samhørighed - et behov for et fællesskab.

Det er ikke alene den fagprofessionelle, der bærer ansvaret for at opnå dette, det er også et strukturelt og organisatorisk anliggende, hvor ledelse, og det politiske niveau skal sikre rammerne for, at de fagprofessionelle har de betingelser, der skal til, for at kunne opnå disse forudsætninger. Forskning viser, at en afgørende forudsætning for at lykkes med at skabe inkluderende fællesskaber i skolen er, at skolen har et fælles værdigrundlag om inklusion og et fælles fundament for at arbejde målrettet med inklusion (Dyssegaard & Larsen, 2013). De grundlæggende forudsætninger for inklusion i skolen har vi valgt at inddele i 4 forskellige dele jf. figur 7:



Figur 7: Oversigt over de grundlæggende forudsætninger for inklusion.

Nedenfor vil vi udfolde de fire grundlæggende forudsætninger for at skabe en inkluderende skole, der sikrer deltagelse og fremmer positive og stærke fællesskaber for alle børn.

4.1 Inklusionskompetencer

Som beskrevet ovenfor må vi nødvendigvis tro på det bedste i børnene og møde dem som vigtige individer, der alle har noget at bidrage med. Det kræver særlige kompetencer for både de fagprofessionelle og børnene i skolen herunder kompetencer i det relationelle og i at skabe alsidighed i skoledagen.

Relationskompetence

Jf. kapitel 3 ved vi, at flere fagprofessionelle oplever, at de mangler de nødvendige kompetencer for at lykkes med inklusionen. En helt central kompetence der gør en stor forskel for, om inklusionen lykkes eller ej er relationen mellem lærer og elev – også kaldet lærerens relationskompetence. Det er essentielt, at børnene mødes af autentiske voksne, der besidder gode relationskompetencer. Lærer-elev-relationer kan både skabe og hæmme betingelser for deltagelse, og samtidig er de afgørende for elevernes oplevelse af både faget, deres selvbillede og klassefællesskabet og hermed afgørende for deres trivsel og læringslyst (Klinge, 2016). Eleverne skades og påvirkes med et negativt selvbillede og et negativt forhold til læring og skole, hvis lærernes relationskompetence ikke er velfungerende. Klinge peger på, at hvis lærerne er stressede og pressede i deres arbejde, bliver intentionerne om at handle relationskompetent påvirket negativt (Klinge, 2023). "Vi mennesker er sådan indrettet, at vi ikke reagerer på hinandens

grundlæggende gode intentioner. Vi reagerer på det, der sker lige nu og her i de konkrete samspil” siger Klinge (2023). Yderligere fremhæver hun, at relationskompetencen er den absolut mest centrale kompetence, når det kommer til at arbejde med påvirkning af elevernes adfærd. Samtidig pointerer hun, at positive relationer mellem lærer og elev skaber et positivt fundament for læringsprocessen og bidrager til barnets fastholdelse af koncentration, selvregulering og evne til at afstemme sig med sine opgivelser (Klinge, 2016). Lærerens kompetencer og i særlig grad relationskompetence må derfor forstås som noget grundlæggende, der kommer før enhver form for intervention.

Alsidighed i skoledagen

Elever er forskellige og dermed må skolens praksisser og fællesskaber være brede og tilbyde forskellige former for aktiviteter og læring. Alsidighed i skoledagen understøtter ikke alene elevernes særlige behov, men har også positiv betydning for motivationen hos eleverne (EVA, 2018a).

Veje til alsidige skoledage:

- **Praksisfaglig undervisning:** I en kortlægning fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2023a) peger lærerne på, at praktiskfaglig undervisning skaber motivation hos eleverne. De peger på, at med praktisk opgaveløsning bliver undervisningen sjovere, mere vedkommende til elevernes hverdag og interesser samt mere anvendelig i form af konkrete løsningsforslag og dermed mere motiverende (EVA, 2023a).
- **Læring gennem kroppen:** Forskning viser, at fx læring gennem kroppen er helt essentielt for nogle elever (Schulz & von Seelen, 2017). Bevægelse kan netop have en positiv og øjeblikkelig virkning på de eksekutive funktioner (evnen til at planlægge, overvåge og regulere sin adfærd) og bidrage positivt til at komme i gang med en opgave, at strukturere opgaveløsningen og gennemføre opgaven (ibid.). Samtidig kan den kropslige praksis bidrage positivt til at hjælpe hjernens styringsfunktioner i forhold til arousalregulering (regulering af hjernens vågenhedsniveau) og opmærksomhed (Clasen og Thomsen, 2019). Brugen af kroppen i undervisningen har derfor potentiale til at blive en direkte betingelse for nogle børn med særlige behovs læring og oplevelse af at indgå i skolens fællesskaber (Dunn, 2007; Ayres, 2009).
- **Åben Skole:** Udover variation i undervisningen i klasserummet er der også potentiale i at udvide undervisningsrummet til steder udenfor skolens matrikel. Her kan der fx være tale om inddragelse af lokalsamfundet, musikskolerne, erhvervslivet, idrætsforeningerne, virksomheder, kulturinstitutioner mm., hvor undervisning, undervisningsdifferentiering og inklusion indtænkes anderledes. Forskning viser, at der i undervisningen uden for klasserummet er flere muligheder for at stimulere sanserne og læringen bliver kropsligt forankret på en anden måde end klasseundervisningen gør (EVA, 2018b). Underviserne imødekommer dermed i højere grad, at børn lærer forskelligt og der opstår flere deltagelsesmuligheder end de vanlige (EVA, 2018b).

4.2 Tilgængelighed

En væsentlig forudsætning for at kunne deltage er, at alt, hvad der foregår i skolen, er tilgængeligt. Børnene skal fysisk være i stand til at komme rundt og ind på skolen og benytte skolens mange faciliteter. Derudover skal børnene kunne tilgå undervisningen, det vil sige, hvis de for eksempel ikke kan læse, skal de have alternativer til at tilgå viden og indhold fra læsestof mm. Tilgængelighed handler yderligere om at kigge på det, der kan forstyrre eller forhindre børns deltagelse i skolen. Hvis indretningen ikke tillader pauser eller fordybelse, eller hvis der ikke er struktur på dagen, bliver nogle børn utrygge eller de oplever ikke at forstå, hvad der sker omkring dem. Når der arbejdes med tilgængelighed, er der endnu engang et stort behov for at kende børnene og dykke ned i, hvorfor de eventuelt ikke deltager og hæve blikket fra den enkelte. Vi vil fremhæve Universelt Design for Læring, overordnet struktur og visuelle forlæg samt øget fokus på de fysiske rammer.

Universelt Design for Læring

Universal Design for Learning (UDL) er en række konkrete greb til at reducere elevernes barrierer for at deltage i undervisningen. Det er en tilgang, som går ind og fremmer inkluderende og fleksible læringsmiljøer samt forbinder almen- og specialundervisning (Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023). UDL er derfor også interessant, når vi har det relative handicapbegreb for øje og inklusionsforståelsen, at børnene skal være inkluderet, der hvor de er jf. afsnit 1.4. UDL bryder med dikotomien af det enkelte barns forudsætninger på den ene side og klassen og "de fleste andre" på den anden side. Derimod insisterer undervisning præget af UDL på, at alle børn har forskellige forudsætninger for at deltage og for at lære, og det er undervisningen og læringsmiljøet, der skal være formbart og ikke det enkelte barn (ibid).

Der er tre hovedprincipper i UDL (Hedegaard-Sørensen, 2021):

- Mange måder at engagere sig og arbejde med materialerne på.
- Mange måder at få adgang til undervisningsmaterialer på.
- Mange måder at vise, hvad man har lært og arbejdet med.

For eksempel kan en elev, der har svært ved at læse en opgavebeskrivelse i trykt tekst, blive udfordret og anset som et barn med et handicap, når der kun er givet trykte tekster forud for opgaven. Med UDL kunne en mulighed også være fx at se en video eller få læst teksten højt og dermed differentiere deltagelsesmulighederne og fjerne den barriere, der umuliggør eller besværliggør deltagelse og læring for eleven. UDL gør således op med en fælles norm i klassen og det afvigende, men peger derimod på, at særlige behov er diversitet og noget der hele tiden er til stede, og som undervisningen hele tiden skal arbejde med (Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023).

UDL kan ses som en af de grundlæggende forudsætninger for inklusion, da pilen netop ikke peger på det individualiserede fokus og elevdifferentiering men derimod på undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentiering er en måde at tænke og praktisere undervisning på, der tilpasser sig elevernes forskellige forudsætninger for at deltage ved at have et kendskab til børnenes individuelle læringsstrategier (ibid.).

Struktur og visuelle forlæg

Undersøgelser viser, at en stor gruppe børn både med og uden særlige behov har gavn af struktur og ingen bremses af det, hvorfor redskaber og systemer, der tilgodeser forskellige behov, med fordel kan være tilgængelige og tænkt ind som en del af fællesskabet i skolens almene praksis (Gravesen, 2015). Teoretisk peges der i pædagogikken på, at skolehverdagen kræver et veludviklet styresystem, altså de ubevidste hjernemæssige funktioner hos børnene, som voksne omkring børn ofte tager for givet som værende veludviklet hos alle (ibid.). Pædagogisk forskning peger på, at 10 H'er er vores styresystem, og at vi altid har brug for at kende svaret på de 10 H'er for at kunne være deltagende eller udføre en aktivitet (ibid.).

De 10 H'er er:

- Hvad skal jeg lave? (indhold)
- Hvordan skal jeg lave det? (metode)
- Hvorfor skal jeg lave det? (mening)
- Hvor skal jeg lave det? (placering)
- Hvornår skal jeg lave det? (tidspunkt)
- Hvor længe skal jeg lave det? (tidshorisont)
- Hvor meget skal jeg lave? (mængde)
- Hvem skal jeg lave det med? (personer)
- Hvad skal jeg bagefter? (næste skridt)
- Hvorhen skal jeg, med det jeg gør? (målet)

Nogle børn har automatiseret de 10 H'er tidligt og kender altid eller næsten altid svaret på dem ud fra få informationer fra underviseren, mens andre børn, især børn med særlige psykiske og kognitive behov, i mindre grad eller slet ikke selv kan skabe sig det overblik og derfor har brug for, at der er en tydelig struktur, og at de 10 H'er indgår eksplicit. Samtidig er det helt essentielt, at de 10 H'er ikke tydeliggøres gennem for mange ord, da de fleste børn hverken kan huske eller handle ud fra mange ord og beskeder (Gravesen, 2015). Mange børn er frem for verbale derimod visuelle tænkere. Visuelle tænkere opfatter, forstår og husker derfor visuelle budskaber bedre end verbale (ibid.). Visuelle forlæg er således et specialpædagogiske greb, hvor fx de 10 H'er, et overblik over skoleugen eller andet tydeliggøres gennem piktogrammer eller anden form for billede eller

illustration. Dette er en metode, der er nødvendig for nogle børn, men gavnlig for alle.

Fysiske rammer der understøtter forskellige behov

Ligesom undervisningen skal tilpasses elevernes forskellige forudsætninger, skal også de fysiske rammer indrettes, så de imødekommer elevernes forskellige behov. Udfordringer i de fysiske omgivelser hænger ofte sammen med nogle af de udfordringer, det enkelte barn oplever. Det er afgørende, at skolen har god plads og ordentlige adgangsforhold både indendørs og udendørs for at sikre deltagelse for elever med særlige fysiske behov. Ligeså er det afgørende, at de fysiske rammer imødekommer elevernes sensoriske behov. Det er altafgørende, at der er en forståelse for og en indretning i klasselokalet, der tilgodeser, at ikke alle børn kan sidde stille på deres stol uden at lade sig forstyrre af de inputs og sanseindtryk, der måtte komme.

Langt de fleste børn har svært ved at koncentrere sig i meget støj eller mange afbrydelser. Forskningen viser, at støj har en væsentlig påvirkning på børnenes faglige præstation i skolen (Alenkær, 2023). Der er tale om begrebet undervisningsforstyrrende uro, hvor vi ikke kun taler om auditiv støj eller larm, men om en bred palette af fokusforstyrrende elementer i undervisningen, som kan komme til udtryk på forskellig vis og med forskellige intensitet (ibid.). Her er der tale om børnene og undervisernes subjektive oplevelser (ibid.). Al larm og støj er ikke nødvendigvis undervisningsforstyrrende uro, men når det bliver forstyrrelser, som af både børn og undervisere opleves som en barriere for læring i skolen, bliver uroen undervisningsforstyrrende (Alenkær, 2023). Det er ikke kun en udfordring for børnenes faglige deltagelse, men undervisningsforstyrrende uro er også et stort problem i trivsels øjemed og kan opleves som en barriere for at indgå i de sociale fællesskaber (Skole og Forældre, 2022; Alenkær, 2023).

De fysiske rammer skal ligeså tilpasses de elever, der er udfordret af andre sanseforstyrrelser. Med sanseforstyrrelser kan der udover høresansen både være tale om overstimulering af syns-, lugte-, føle-, muskel- og balancesansen. 21,3% af eleverne i en almen indskolingsklasse har sanseintegrationsvanskeligheder (Nielsen et al., 2021). Sanseintegrationsvanskeligheder er betegnelsen for en mangelfuld bearbejdning og integrering af sanseindtryk fra egen krop og fra omgivelserne, hvormed nogle elever hurtigere bliver forstyrret og overstimuleret af sanseindtryk, hvilket kan være en stor udfordring i folkeskolen, hvor man udsættes for mange sanseindtryk i løbet af en skoledag. Klasserummet kan derfor med fordel indrettes, så mængden af forstyrrende sanseindtryk begrænses. Fx bør der sikres god udluftning, et rart lysindfald og god akustik. Mængden af rod og andre visuelle indtryk kan desuden begrænses, ligesom støj kan begrænses fx ved at sætte tennisbolde på stolene for at undgå, at stolene skramler. Nogle børn med sanseintegrationsvanskeligheder har desuden et større behov for bevægelse, hvilket er nødvendigt at imødekomme, da det er afgørende for børnenes arousalregulering (Ayres, 2007). Uro og sanseforstyrrelser er bare to udfordringer, der påvirker barnet direkte og som kan føre til yderligere eksklusion og mistrivsel, samt en oplevelse af ikke at kunne indgå i skolens fællesskaber på samme måde som nogle af de andre børn. Det har derfor en stor betydning for børnene i klasserummene, at de fysiske omgivelser indrettes, så de i højere grad kan imødekomme skoledagens faglige og sociale krav.

4.3 Blik for fællesskaber

En tredje grundlæggende forudsætning for inklusion er de fagprofessionelles forståelse for og evne til at bygge fællesskaber blandt børnene i skolen, hvorfor vi vil fremhæve den fællesskabende didaktik.

Fællesskabende didaktik

Fællesskabende didaktikker har sin baggrund i Helle Rabøl Hansens mobbeforskning (2014), der gør op med bekæmpelse af mobning som noget individbetonet og i stedet må forstås og flyttes til klasseværelset, hvor betingelserne for mobning gror. Også her anlægges derfor en inklusionsvinkel, der forsøger at flytte forståelsen af adfærd og udfordringer som iboende børnene og i stedet rette fokus mod den sociale kontekst og omgivelserne. Mobning og social eksklusion sker ofte på baggrund af elevernes søgen efter et fælles tredje, og tilbydes de ikke tilgængelige gode alternativer, kan eleverne søge ind i og opbygge fællesskaber med en uhensigtsmæssig dagsorden. Den forståelse Rabøl Hansen (ibid.) benytter kommer fra socialpsykologien, hvor det ikke er et spørgsmål, om eleverne vil søge fællesskaber, men derimod betragtes eleverne som eksistentielt afhængige af at tilhøre et fællesskab (Petersen, 2023).

Fællesskabende didaktik er grundlæggende et blik for at skabe et fælles tredje om undervisningens indhold, som dermed kan være med til, at fællesskaber med uhensigtsmæssige dagsordener mister deres relevans. Det kræver, at undervisningens mål, indhold og aktiviteter tilrettelægges således, at fokus er på at samle og inddrage eleverne i de faglige mål (Søndergaard et al., 2022). Der findes mange materialer, der arbejder med fællesskaberne isoleret fra den faglige undervisning. I fællesskabende didaktik er det fællesskabende en integreret del af selve undervisningen. Dermed benyttes undervisningsformer og tilgange, som kan fremme en oplevelse af et tilhørsforhold mellem eleverne, hvilket kræver, at eleverne oplever meningsfuldhed med aktiviteter, og at der foregår både involvering og samarbejde som en nødvendighed for at løse en opgave (ibid). Undervisningen må derfor tilrettelægges i fællesskab mellem lærere og elever, som en forståelse af at det kan understøtte elevernes motivation og deltagelse (Petersen, 2023). For at lykkes med en fællesskabende didaktik kræver det, at underviseren kender eleverne godt og kan tage højde for elevernes interesser og behov, og hvordan de bedst kan bringe det ind i klassens arbejde med indhold og mål.

4.4 Organisering, ressourcer og tværprofessionelt samarbejde

Den sidste grundlæggende forudsætning, som vi identificerer, handler om organisering, rammer og de samarbejder, der ligger uden om de tre ovenstående mere elevnære pointer. At samtlige aktører omkring børnene udtrykker, at der mangler kompetencer i skolen til at inkludere alle børn, er bekymrende og en problematik, der i høj grad gør det svært at opnå en vellykket, inkluderende skole, og som derfor organisatorisk og ressourcemæssigt skal tages hånd om. Erfaringerne fra skolerne viser, at det er en negativ spiral, hvor det forebyggende arbejde aldrig rigtig kommer i gang, fordi brandslukningen fylder meget. Konkret er der aktuelt meget lang ventetid til PPR, og en vurdering af, hvad der er nødvendigt for at imødekomme børnenes særlige behov, kan lade vente på sig helt

op til et år. Samtidig ser vi i Danmark et klasseloft, der er blevet løftet over flere omgange. De seneste år har loftet været på 28 børn i en almenklasse, men med mulighed for at udvide til 30 børn (Danske Love). Det har som ramme stor betydning for mulighederne for at styrke inklusionen, da mange børn skal støttes og tages hensyn til.

Tværfprofessionelt samarbejde

Der er derudover en udfordring i det tværfprofessionelle samarbejde, hvilket er samarbejdet mellem lærer, pædagoger, ledelse samt interne og eksterne ressourcepersoner. Forskningen viser, at der i et tværfprofessionelt samarbejde på nuværende tidspunkt er tendens til at forstå problemerne og fokusere løsningsstrategien mod enkelte elever og deres forudsætninger og særlige behov (Schmidt et al., 2021). Det drejer sig sjældent om at forandre den praksis, de fagfprofessionelle træder ind i og dens kontekst (ibid.). Pilen får dermed primært lov til at pege på eleven som hovedproblemet frem for undervisningen, klasserummet, ledelsen eller organiseringen, hvorfor løsningen som oftest bliver en individuel indsats med compensation eller behandling. Set med fokus på inklusion i fællesskabet i skolen skal vi væk fra et tværfprofessionelt samarbejde, der har fokus på eleven og dennes måske manglende deltagelse i skolens fællesskaber, da det vil føre til stigmatisering og eksklusion (ibid.). Derimod skal der i samarbejdet fokuseres på at ændre i skolens praksis i og omkring undervisningen, samt i møder i de tværfprofessionelle teams i forhold til at udvikle en mere inkluderende skole. For at opnå dette skal der arbejdes med kompetenceudvikling hos de fagfprofessionelle men i høj grad også med organisatoriske ændringer. Når vi i denne vidensopsamling peger på fællesskaberne i skolen som en nøgle til inklusion, må de også prioriteres i lærere og pædagogers faglige samarbejde på skolerne. Det gælder især, når hverdagen er travl, hvor svære valg og prioriteringer kan fylde meget. Derfor må der være et nødvendigt fokus på at understøtte de faglige fællesskaber blandt medarbejderne i skolen, som et fundament for at sikre faglighed og trivsel. Den psykologiske tryghed hos lærere og pædagoger styrkes, når de arbejder sammen om beslutninger i stedet for at blive overladt mere og mere til sig selv.

Forældresamarbejde

En vigtig aktør i inklusionsarbejdet er derudover forældre til børnene i skolen. Vi ser, som nævnt i indledningen til dette kapitel, at der er en tendens til, at de fagfprofessionelle ofte peger på barnet selv i problemforståelsen (Hansen et al. 2020). Dernæst peger de på barnets familie som værende årsag til barnets udfordringer (ibid.) Dette er en tendens, som gør det svært at bruge forældrene, som den ressource de optimalt set kan gå ind og være for at fremme inklusionen. Et samarbejde med forældrene kan opleves udfordrende, fordi forældrenes dagsorden og perspektiver ikke nødvendigvis stemmer overens med de fprofessionelles, og de kan derfor virke forstyrrende på deres dagsorden. Her er det vigtigt at holde for øje, at forældrene ikke nødvendigvis oplever de samme udfordringer som skolen, da der er stor forskel på de kontekster børnene befinder sig i hjemme og i skolen. Ikke desto mindre kan forældrenes perspektiver og oplevelser bidrage til at finde frem til løsningsstrategier og muligheder i skolens fællesskaber (emu, 2024). Forældregruppen kan desuden støtte op om klassens fællesskab ved at arrangere fællesskabende aktiviteter udenfor skoletid.

5. VIRKSOMME METODER TIL INKLUSION

I dette afsnit præsenteres udvalgte eksempler på virksomme metoder til inklusion i skolen på baggrund af henholdsvis national forskning, teori og erfaringer fra praksis. Det er vigtigt at have for øje, at disse metoder ikke kan stå alene, men at de bygger videre på forudsætningerne præsenteret i forrige kapitel som værende et bærende grundlag.

Vi vil give et billede på forskellige metoder til at skabe en mere alsidig og inkluderende skole. Afsnittet er inddelt i fem eksempler på virksomme metoder til inklusion:

Mellemformer, co-teaching og tolærerordning, projektbaseret læring, tilpassede bevægelsesaktiviteter og udeskole. De har alle fem det til fælles, at de understøtter en grundpræmis om, at alle børn er forskellige, og at det sociale og faglige altid er til stede i skolens fællesskaber i sin helhed. De støtter derfor alle fem op om et inkluderende mindset.

5.1 Mellemformer

Mellemformer er et begreb, der dækker over en mere fleksibel måde at organisere og gribe en undervisning og en skolehverdag an på. Når et eller flere børn har særlige behov, kan de i en periode imødekommes ved et mellemformstilbud som sammenkobler viden fra almen- og specialområdet (Molbæk & Hedegaard-Sørensen, 2023). Hovedparten af alle danske kommuner arbejder med mellemformer, men det er tilfældigt, hvordan der både internt i kommunerne og nationalt arbejdes med mellemformer (ibid.).

Ifølge psykolog Rasmus Alenkær (Alenkær, 2021, 12:47) defineres mellemformer som en inklusionsfremmende, organisatorisk hybrid mellem almene og segregerede tilbud. Han understreger, at mellemformen skal rettes mod deltagelse i et alment tilbud. Mellemformen overskrider skolesystemets traditionelle organiseringsformer og opdelingen i almen- og specialområdet. I VIVEs kortlægning af mellemformer defineres to typer mellemformer (Lidebjerg et al., 2022):

- Hvor barnet både er i en almenklasse og sideløbende modtager specialundervisning i et segregeret tilbud eller hold.
- Hvor almenundervisningen tilpasses gennem specialpædagogiske tiltag og eventuelt flere ressourcer.

I samme kortlægning opleves virksomme effekter af mellemformer på læringsmiljøet og inklusion af alle børn, når:

- de fagprofessionelle omkring børnene har specialpædagogiske kompetencer.
- støtte gives direkte til børn med særlige behov.
- specialundervisning af børn tilrettelægges, så det sker i almentilbuddet, hvor der også indgår børn uden støttebehov.
- almenlærer og lærer med specialpædagogiske kompetencer deler ansvaret om undervisningen.
- der er færre børn i læringsmiljøet - som minimum noget af dagen.
- der er løbende vurdering af børnenes faglige og sociale udvikling og trivsel i forhold til, hvordan man kan støtte og tilpasse både fagligt og socialt (Lidebjerg et al., 2022).

Mellemformen kan være en måde at gøre op med en tænkning, hvor en klasse undervises på samme måde, i det samme rum, det meste af en dag, og jf. Alenkærs definition i stedet for tilrettelægges ud fra et mål om at skabe inkluderende deltagelse i almentilbuddene (Alenkær, 2021, 12:47). Konkret peger undervisere i en undersøgelse fra VIVE på, at mellemformer bidrager positivt til børn med særlige behovs udfordringer med at opleve overstimulering, manglende koncentration samt at indgå i sociale relationer (Tegtmejer, Schoop & Andreasen, 2024). Eleverne selv beskriver, at mellemformer netop giver dem mulighed for at få hjælp fra underviseren i et roligt tempo, at der er mere fokus på at få individuelt tilpassede opgaver, og at læringsmiljøet er mindre larmende og mere overskueligt gennem struktur, overblik og mulighed for at tage pauser (ibid.). Hvis strukturen og det inkluderende mindset, hvor underviserne tror på det bedste i eleverne, følger med mellemformen, er der store potentialer for at skabe de rammer og omgivelser, der er gode for børnene frem for at presse børnene ind i nogle rammer, der ikke nødvendigvis fungerer for dem.

5.2 Co-teaching og tolærerordning

Co-teaching eller tolærerordninger blev i en større evaluering af effekten af tolærerordning (Andersen et al., 2014) peget på som en ressource, der kan være afgørende for at opnå en positiv praksisændring mod inkluderende læringsfællesskaber og bedre trivsel i klassen.

I 2012-2013 blev det i 'Forsøg med Tolærerordninger' (Lindeskov et al., 2012) slået fast, at tolærerordninger har positiv betydning for børns skolegang. I 2L-rapporten 'Undersøgelse af effekten af tolærerordninger' (Andersen et al., 2014) fremgår det, at tolærerordninger kan føre til forbedrede elevpræstationer, når indsatsen tilrettelægges, så den giver mulighed for mere individuel opmærksomhed og støtte. Resultaterne evaluerer på tre forskellige konstellationer (ibid.):

- To læreruddannede forbereder og gennemfører undervisning.
- En læreruddannet forbereder undervisningen og en "ikke læreruddannet" er med i undervisningen.
- En faglig leder/ressource giver vejledning og deltager af og til.

Alle tre typer af tolærerordninger viser positive effekter. Når der arbejdes med tolærerordninger, refereres der også ofte til co-teaching. Den primære idé bag co-teaching er at øge differentiering, individualisering og støtte til børn med forskellige læringsbehov. Co-teaching er således en strategi, der nationalt og internationalt peger i retning mod en inkluderende undervisningsform, hvor klassen undervises i samme lokale af to eller flere fagprofessionelle (Hedegaard-Sørensen, 2021; Hansen, 2019). Co-teaching indebærer, at samarbejdet er mellem en lærer med almindidaktisk kompetence og en lærer med specialpædagogisk kompetence, og at planlægnings-, undervisnings- og evalueringsdelen indgår i samarbejdet (Hedegaard-Sørensen, 2021; Hansen, 2019)

I et inspirationsmateriale til fagprofessionelle om co-teaching beskrives følgende fem co-teaching former (emu, 2021):

- En underviser og en assisterer
- En underviser og en observerer
- Stationsundervisning
- Team undervisning
- Parallelundervisning

Ingen af de fem former er bedre end de andre, men det er vigtigt at have for øje, at det er en god idé at variere mellem brugen af dem (Hansen, 2019). Samtidig er det essentielt, at der tages højde for, hvad eleverne henholdsvis skal have ud af undervisningen med co-teaching, samt hvordan de forskellige former for co-teaching kan imødekomme elevernes forskellige behov (ibid.).

I forhold til inklusion af elever med særlige behov har co-teaching vist sig at have potentiale. Erfarne lærere udtrykker stor frustration, når ressourcer bliver brugt til vejledning af, hvordan de skal undervise elever med særlige behov, da de mener, at det giver større effekt at bruge ressourcerne i klassen, der hvor børnene er (Andersen et al., 2014). Det skyldes, at alle børnene profiterer af hjælp og støtte fra to lærere, og at elever med særlige behov dermed bliver i klassen, hvor de har mulighed for at lære og udvikle sig sammen med klassekammeraterne. I 'Afdækning af forskning og viden i relation til resourcepersoner og teamsamarbejde' (Andersen et al., 2014) peges der på studier, der viser, at co-teaching bidrager til udvikling af lærere og speciallæreres faglighed, især når ansvaret for eleverne forbliver og betragtes som et fælles anliggende. Ved at opdele eleverne i stedet for at sætte ressourcerne ind, fjernes denne fælleshed om elevernes behov. For at lykkes med co-teaching og tolærerordning kræver det, at begge lærere har et inkluderende mindset, og at de fælles formår at hjælpe hinanden med at se de positive nuancer hos eleverne. Lærerne skal sammen komme med gode løsningsforslag til, hvordan undervisningen kan gøres tilgængelig og skabe deltagelse for alle elever. Der er derfor en række organisatoriske dele, der skal være på plads, for at det praktisk er muligt for underviserne at planlægge og evaluere undervisningen sammen.

5.3 Projektbaseret læring

Projektbaseret læring (PBL) er en læringsform, hvor eleverne samarbejder med hinanden om at løse virkelige problemstillinger gennem projekter. Undervisningsmetoden kommer fra USA og er i dag en anerkendt metode i den danske grundskole, hvor elevernes kreativitet, aktive deltagelse og forskellige kompetencer står i centrum. Ifølge forsker Louise Klinge skaber PBL et stærkt fundament for at imødekomme børns behov for at opleve autonomi, kompetence og samhørighed, som beskrevet i afsnit 4.0, da undervisningsmetoden er udarbejdet efter engagementets didaktik, hvor "Engagement opstår, når eleverne arbejder aktivt (hvormed kompetencebehovet understøttes) med vedkommende indhold (hvormed autonomibehovet understøttes) i en god stemning (hvormed samhørighedsbehovet understøttes)" (Klinge, 2023).

På skoler der arbejder med projektbaseret læring, er der tale om en kultur og en generel tilgang til læring hele vejen rundt – det er altså ikke et koncept, der inddrages, når tiden er til det. Lærere, pædagoger og skoleledere beskriver, at med PBL bliver skoledagen mere eksperimenterende og mere motiverende for eleverne, da der er flere deltagelsesmuligheder og et mere dynamisk læringsmiljø (Klinge, 2023). Flere elever peger på, at de selv tager mere initiativ, og at de indtager nye roller i et gruppearbejde. De oplever også deres kammerater gøre det samme. Samtidig oplever de en større grad af sammenhold, da undervisningen binder eleverne sammen på en anden måde end den stillesiddende og lyttende undervisning gør (Klinge, 2020). Potentialerne ved PBL som undervisningsmetode er dels at skabe gode rammer for at imødekomme børnenes grundlæggende behov, og dermed understøtte de rette betingelser for trivsel og udvikling, og dels at bidrage til et fokus på, at børn ser hinandens styrker og forskelligheder, som de bidrager med ind i fællesskabet. PBL er derfor et godt eksempel på at skabe en kultur og et solidt fundament for inklusionen gældende for både undervisere, ledelse og eleverne selv, hvorfra inklusionskulturen i klasserne kan styrkes.

5.4 Tilpasset bevægelse: Læring og trivsel gennem kropslighed

Bevægelse i løbet af skoledagen taler ind i en sundhedsfaglig dagsorden men i høj grad også ind i trivselsarbejdet og som redskab til at fremme inklusion. Bevægelse, idræt og leg er vigtigt for børns læring og trivsel, ligesom bevægelse fremmer sociale relationer, oplevelse af mening, empowerment og kropslig forståelse (Soulié & Østergaard, 2021; Kissow og Klasson, 2018). Bevægelse rummer især et stort potentiale for børn med særlige behov, der fx har svært ved at styre deres impulser, opmærksomhed og energiregulering. Her er det vigtigt at understrege, at potentialet først kommer til sin ret, når bevægelsesaktiviteterne er tilpasset børnenes forudsætninger for at kunne være med.

Udover at bevægelsesaktiviteter har stort potentiale i læringsituationer, er bevægelse og kropslig udfoldelse også en helt central arena for trivselsarbejdet. Bevægelse har et særligt sanseligt potentiale i at danne sociale relationer og klassefællesskaber, da regler, normer og non-verbale koder, fx at vise imødekommenhed, være undvigende

eller afvisende, kan kommunikeres og mærkes kropsligt (Madsen, 2022). Når børnene lærer normer og regler gennem lege- og bevægelsesaktiviteter, skabes der et rum, hvor de lærer at positionere sig i forhold til hinanden (Soulié et al., 2018). Det er også gennem forskellige kropslige aktiviteter, der er plads til at arbejde med fx tillid og tryghed. Tryghed handler om at kunne mærke kroppen og de sanselige oplevelser og at turde udtrykke sig kropsligt (Nielsen, 2009), hvilket forstærkes gennem tilliden til kammeraterne (Soulié et al., 2018). Det kan samtidig være gennem aktiviteter med fokus på kropskontakt eller øjenkontakt, at eleverne bliver mere kropsligt bevidste, og der igen arbejdes med tillid og tryghed. Bevægelse som en del af skoledagen er således en vej til at skabe de nødvendige forhold for børn med særlige behov til at kunne indgå med andre elever i klasserummet og samtidig udvikle vigtige sociale kompetencer og identitetsdannelse (Graham, Truscott, Powell, & Anderson, 2016). Ved at opleve inkluderende aktiviteter og fællesskaber kommer børnene helt naturligt til at opfatte forskellighed som en styrke. Det bidrager til, at der ikke bliver skabt et "dem" og "os" børnene imellem (Soulié, 2018).

Velvalgt bevægelse kan derfor være en af nøglerne til inklusion, da flere elever har behov for bevægelse for at kunne deltage i skolens aktiviteter – både ift. at regulere sig selv og for deres koncentrationsevne, men også ift. at lære og forstå fagligt stof gennem kroppen. Det er dog helt afgørende at bevægelsesaktiviteterne vælges med en bevidsthed om formålet, og at de tilpasses elevernes deltagelsesforudsætninger.

Hvis eleverne møder aktiviteter, der virker uoverskuelige, er for svære eller på anden vis ikke er tilrettelagt, så de føler sig trygge og sikre, kan det føre til negative erfaringer og dermed mindre lyst og mod på at deltage fremadrettet.

5.5 Udeskole: Det utraditionelle læringsrum

Udeskole er defineret som en arbejdsform i grundskolen, hvor undervisningen regelmæssigt og over længere perioder foregår udenfor klasseværelset og skolens bygninger. Det kan være forskellige steder i det omgivende samfund og miljø, fx museer, naturen, indkøbsture mm., hvor uderummet er en større del af den danske folkeskole og en udvidelse af læringsrummet (Mygind, Ejbye-Ernst & Bentsen, 2020). Ifølge forskning inviterer denne udvidelse af læringsrummet til mere praksisnær undervisning, mulighed for at tilgodese flere elevers læringsstrategier, mere fordybelse samt et større fokus på trivsel og bevægelse i løbet af skoledagen (Mygind et al, 2020). Forskningen viser fx, at impulsivitet i klasseundervisning kan forårsage forstyrrelser og uro især for elever med særlige behov, hvormed de reagerer uhensigtsmæssigt i klasserummet. Den samme impulsive opførsel fra kammerater vil muligvis være mindre synlig og dermed mindre forstyrrende i et dynamisk rum, som læringsrummet oftest vil være i udeskole kontekst (Stevenson, 2020). Derudover peger undervisere, der arbejder med børn med særlige behov og udeskole, på, at børnene oplever at have nogle kompetencer i aktiviteter i fx et læringsrum som skolehaven, der ikke fremkommer lige så tydeligt i klasseundervisningen (Bærenholdt, 2021).

De oplever, at uderummet og det praktiske, sansemæssige og kropslige arbejde har stor betydning for børnenes (ibid.):

- Læring
- Motoriske evner
- Eksekutive funktioner
- Sociale kompetencer
- Evne til relationsdannelse

Udover lærernes iagttagelser er der også teoretisk belæg for, at udeskoler understøtter læringsteoretiske vinkler som læring gennem kroppen, der jf. tidligere afsnit i kapitel 4 kan være afgørende for børn med særlige behovs skolegang. Dermed ikke sagt, at udeskole kan erstatte støttetimer, men disse fordele peger ind i et inklusionsperspektiv.

Potentialerne og det særligt interessante med udeskole som inkluderende tiltag er, at der er tale om deltagelse i både sociale aktiviteter og i faglig undervisning, som bryder med de såkaldte normale rammer i klasserummet. Vi ser således på inklusionen af det enkelte barn, men udeskole bidrager også ind i inklusion bredt forstået og omfavner elevernes forskellighed i både erfaringer, behov og interesser (Telter, 2019). Udeskole bliver en form, hvor der både kan opstå øget fagligt udbytte og samtidig en øget livsduelighed, eleverne kan bruge udenfor skolens arena. Det er vigtigt at understrege, at ligesom med alle andre aktiviteter, der forekommer i løbet af en skoledag, skal aktiviteterne i uderummet også tilpasses den enkelte og de individuelle behov, hver enkelt elev har.

6. OPSUMMERING: SÅDAN STYRKER VI INKLUSION I SKOLEN SAMMEN

Nærværende vidensopsamling viser, at vi langt fra er i mål med at inkludere børn med særlige behov i skolens fællesskaber. Børn med særlige behov trives dårligere i skolen og er i højere grad bekymret for, om de lykkes i skolen, hvilket er et billede, der går igen hos børnenes forældre. Samtidig peger de fagprofessionelle på, at de mangler specialpædagogiske kompetencer og bedre forudsætninger for at inkludere alle elever og tilgodese elevernes behov. Dog er der også skoler, hvor inklusionen lykkes bedre og den viden, der er kommet til de seneste 10 år, er aktualiseret i gode initiativer og elementer, der forsat kan styrke inklusionen fremadrettet.

Kompleksiteten i inklusionsdagsordenen er utrolig stor og der kommer hele tiden nye perspektiver og initiativer til dagsordenen. I Videnscenter om handicap arbejder vi med initiativer og indsatser i skolen på baggrund af den viden, der er på området og som er præsenteret og nuanceret i nærværende opsamling. I nedenstående figur findes et overblik over de elementer, der er afgørende, hvis vi forsat skal styrke inklusionen i skolen (figur 8).



Figur 8: Oversigt over elementer, der er essentielle i forhold til at styrke inklusion i skolen.

Som det fremgår, er der seks elementer, vi peger på som værende afgørende, hvis inklusionen skal styrkes. Det er viden og metoder, organisering, forebyggelse, samarbejde, ressourcer og inkluderende mindset. Hertil er det vigtigt at understrege, at for at kunne lykkes med at styrke inklusionen er det nødvendigt, at den nationale lovgivning og kommunalpolitiske organisering af området understøtter elementerne og har et gennemgående fokus på inklusion i samtlige beslutninger og initiativer, der iværksættes. Dette gælder særligt, når vi taler ind i elementerne ressourcer og organisering, hvor den politiske dagsorden i høj grad er med til at påvirke mulighedsrummet i forhold til at kunne styrke inklusionen på de enkelte skoler.

Som udgangspunkt skal alle voksne omkring børnene have et inkluderende mindset, hvor alle børn bliver set, som dem de er og som bidragsydere til fællesskabet, med det særlige det enkelte barn bringer ind i fællesskabet. Den viden og opkvalificering undervisere efterspørger til at øge inklusion i skolen er en viden, der bør gå igen hos ledelsen. Dette skal være med til at sikre det gode samarbejde på tværs af alle aktører omkring børnene, samt muliggøre at viden og et inkluderende mindset kan praktiseres i klassen og med børnene. Øget fokus på viden, samarbejde og et inkluderende mindset kræver, at der er de rette ressourcer, og at de er fordelt med henblik på at fremme inklusionen og styrke muligheder for tidligt at skabe rammer, som børn og voksne oplever som positive, inkluderende og udviklende – både for de sociale fællesskaber og den faglige læring.

Når vi arbejder med at styrke inklusion, er det altid med udgangspunkt i den praksis-virkelighed, som undervisere, ledere og børn er en del af. Det er ensbetydende med, at én måde at arbejde med inklusion kan være den rette tilgang et sted, men ikke nødvendigvis fungere et andet sted. Dermed også sagt, at de grundlæggende faktorer for inklusion og virksomme metoder, fremlagt i kapitel 4 og 5, godt kan være de ønskværdige mål og initiativer, men at de ofte må oversættes til de vilkår lærere, pædagoger og elever befinder sig i på de enkelte skoler. Der er ikke en hurtig vej til inklusion, men der er en række elementer, som kan styrke inklusionen, når de er tilpasset den enkeltes praksis.

Som vidensopsamlingen viser, er det vigtigt at arbejde med alle ovenstående seks elementer. Derfor er vi bevidste om alle seks faktorer, når vi i Videnscenter om handicap arbejder på skoleområdet og med inklusion og inklusionsfremmende initiativer. Vi arbejder specifikt med udvalgte af elementerne herunder viden og metoder samt et inkluderende mindset. Vi har blandt andet udviklet praksisnære vidensprodukter, hvor fokus er på at fremme et inkluderende mindset og give de fagprofessionelle generiske redskaber og materialer, der let kan omsættes til den enkeltes praksis. Vi udvikler vores initiativer tæt med skolens praktikere, og vi ved derfor, at de ofte mangler ressourcer til at komme i mål med den inkluderende praksis. Derfor har vi fokus på, at vores materialer og initiativer skal være let tilgængelige. Som videnscenter vil vi også fremadrettet arbejde mere med samarbejdsfladerne mellem

skole og hjem og de interne samarbejder og trivsel hos skolens praktikere. Yderligere ønsker vi fortsat at give skolerne let-omsættelige vidensprodukter til at fremme inklusion, fx undervisningsmaterialer som benytter en fællesskabende didaktik, der kan fremme struktur og give mere leg, glæde og motivation til læring og virkelyst for alle børn i folkeskolen.

7. REFERENCER

Alenkær, R. (red) (2008). Den inkluderende skole – en grundbog. Frederiksberg: Frydenlund

Alenkær, R. (2013). Kvalitativ inklusion. Hos Alenkær.dk.

Alenkær, R. (red) (2023). Pædagogisk værtskab og uro i skolen. Frederikshavn: Dafolo

Alenkær, R. (2021, April). Børnepsykologi: Melleformer i grundskolen. Podcast. Hos Alenkær.dk. Lokaliseret: <https://www.alenkær.dk/podcast/2021/10/31/mellemformer-i-grundskolen>

Andersen, M. M. (2023). Deltagelse. En beskrivelse af begrebet og de faktorer og dynamikker, der har indflydelse på deltagelse. Videnscenter om handicap.

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

Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H. S., & Thomsen, M. K. (2014). 2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger. TrygFondens Børneforskningscenter.

Andersen, B. K., Hansen, J. H., Morin, A., & Højholdt, A. R. (2014). Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde.

Ayres, A. J. (2009). Sanseintegration hos børn. København: Hans Reitzel.

Baulund, M. B. & Andersen M. M. (2024). Er fritidslivet et springbræt? Perspektiver på hvorvidt deltagelse i en samfundsrena kan være medskabende til deltagelse i andre for mennesker med handicap. Videnscenter om handicap.

Bredgaard, T., Amby, F., Holt, H., Thuesen, F. (2020): Handicap og beskæftigelse – Fra barrierer til broer.

Bærenholdt, J. (2021). Elever med særlige undervisningsbehov i normalklasse og udeskole. I: J. Bærenholdt og M. Hald (red.), Udeskole i teori og praksis. Frederikshavn: Dafolo.

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2019). Fysiske rammer - Der understøtter inkluderende læringsmiljøer. København: STUK. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-02/Temah%C3%A6fte%20-%20Fysiske%20rammer.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2022a). Inklusion og specialundervisning. Lokaliseret 13.11.2013: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1950.aspx>

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2022b). Evalueringen af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand 2022 - Sammenfatning. København: STUK.

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2023a). Regler for specialundervisning. Lokaliseret 13.11.2023: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2023b). Karakterer i 9. og 10. klasse - Lands-, kommune- og skoleniveau. Lokaliseret 21.11.2023: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1813.aspx>

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2023c). Frihed og fordybelse - et kvalitetsprogram for folkeskolen. Lokaliseret 05.12.2023: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/okt/231011-forberedt-pa%CC%8A-fremtiden-2-web.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet, UVM (2023d). Den åbne skole. Lokaliseret 12.12.2023: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

Børns Vilkår (2022). Børn med særlige behov trives dårligere i skolen end deres klassekammerater. Analysenotat. Lokaliseret 21.11.2023: <https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2022/03/Analysenotat--Boern-med-saerlige-behov--Faerdigt.pdf>

Callesen, K. (2022) Det gode skoleliv. Psykologisk Ressourcecenter. Lokaliseret 21.11.2023: [det-gode-skoleliv-171222.pdf](https://www.ressourcecenter.dk/det-gode-skoleliv-171222.pdf) (psyk-ressource.dk)

Clasen, S. & Thomsen K. T. (red.) (2019). Nest metoder. Inspiration til inkluderende fællesskaber.

Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K. & Majnemer, A. (2011). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: A thematic analysis of the literature.

Dalgaard, J. F. (2024). 10 år efter specialtilbud. Analysenotat, KL.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2018a). God undervisning set med børnenes øjne: Input til arbejdet med at udvikle undervisning.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2018b). Arbejdet med den åbne skole.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2023a). Kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2023b). Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR).

Danmarks lærerforening (2022). Analysenotat -Lærernes oplevelser med inklusion. Lokaliseret 02.02.2024:

https://www.dlf.org/media/15410211/analysenotat_inklusionsundersoegelse_2022.pdf

Danmarks statistik (2023). Statistik for grundskole. Lokaliseret 22.03.24:

<https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/grundskole>

Danske Handicaporganisationer (2020). Undersøgelse om inklusion i grundskolen.

Lokaliseret 21.11.2023: <https://handicap.dk/nyheder/ny-undersoegelse-halter-med-inkludere-elever-med-handicap-skolen>

Danske Handicaporganisationer (2023). Dårlig inklusion i skolen har store konsekvenser for familier. Analyse af inklusionsundersøgelse. Lokaliseret 16.10.2023:

<https://handicap.dk/files/media/document/Analyse%20af%20inklusionsunders%C3%B8gelse%202023.pdf>

Danske love, §17; §18, stk. 2: <https://danskelove.dk/folkeskoleloven>

Dunn, W. (2007). Living sensorially: Understanding your senses. Jessica Kingsley Publishers.

Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013): Viden om inklusion. København: Dansk Clearing house for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.

Elvén, B. H. (2013): Adfærdsproblemer i skolen. Dansk Psykologisk forlag.

Emu.dk (2021). Co-teaching som indsats til fagligt løft. Lokaliseret: 21.11.2023:

https://emu.dk/sites/default/files/2021-05/gsk_corona_samlet_Co-teaching%20som%20indsats%20til%20fagligt%20l%C3%B8ft.pdf

Emu.dk (2024). Perspektiver og udfordringer i samarbejdet omkring inklusion i skolen. Lokaliseret: 21.01.2024: <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/inkluderende-laeringsfaellesskaber/perspektiver-og-udfordringer-i>

Folkeskolen (2023). Rekordmange skoleelever går i specialskole eller specialklasse. Lokaliseret 6.11.2023: <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-kl-specialpaedagogik/rekordmange-skoleelever-gar-i-specialskole-eller-specialklasse/4696788>

Graham, A., Truscott A. M., Powell, A. M. & Anderson (2016): Reframing 'well-being' in schools: the potential of recognition. Cambridge Journal of Education. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1192104

Gravesen, D. T. (2015). Pædagogik - introduktion til pædagogens grundfaglighed. Aarhus: Systime profession.

Hall, E., Tangsgaard, E. R., & Grøn, C. H. (2023). Lederens rolle i at fremme en kultur med psykologisk tryghed. I Perspektiver på psykologisk tryghed (pp. 13-18). Dafolo.

Hansen, M. (2000): Tænkning, udvikling og specialundervisning. I: KVaN, Specialpædagogik. Nr. 57 august 2000, 20. Årgang.

Hansen, J. H. (2019). Co-teaching. Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion. Approaching rapport: <https://nubu.dk/wp-content/uploads/2021/06/approaching-rapport.pdf>

Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 47-57.

Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I: Nye perspektiver på mobning. Skolepsykologi.

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016) Lærerfaglighed, inklusion og differentiering. Pædagogiske lektionsstudier i praksis. Samfundslitteratur.

Hedegaard-Sørensen, L. (2021). Inklusion og eksklusion i undervisningen. Pædagogisk Indblik, nr. 14. DPU, Aarhus Universitet, Nationalt Center for Skoleforskning og Aarhus Universitetsforlag.

Hjortskov, M., Skov P. R & Keilow, M. (2022). Kortlægning af læreres kompetenceudvikling vedrørende arbejdet med børn med særlige behov – Delrapport 5. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf22/marts/220921-delrapport-5--kortlagnig-af-lreres-kompetenceudvikling-vedrrende-arbejdet-med-brn-med-srl.pdf>

Illeris, K. (2013) Transformativ læring & identitet. Samfundslitteratur.

Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P. & Granlund, M. (2016). Participation: A systematic review of language, definitions and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 58: s. 29-38.

Indenrigs- og Sundhedsministeriets Benchmarkingenhed (2023). Andel elever i segregeret specialundervisning.

Jensen, C. R., Molbæk, M. & Tetler, S. (2016). Inkluderende klasseledelse – en samskabende proces mellem lærer og inklusionsvejleder. I: R. Alenkær (red.). *Inklusionsvejlederen 1. Udvikling af fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.

Kissow, A. M. (2013). Idræt, handicap og social deltagelse. Ph.d. afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Kissow, A. M. (2020). Deltakelse. I: T. P. Bergkvist, B. Gjessing, A. M. Kissow & A. Midtsundstad. *Barn og ung med funktionsnedsettelse*. Fakkoksforlaget.

Kissow, A. & Klasson L. (2018): Deltagelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særligt fokus på deltagelse i fysisk aktivitet – En systematisk kunnskapsoversikt. Rapport nr. 1: Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funktionsnedsettelser.

Klinge, L. (2020). Skab engagement og fordybelse med projektbaseret læring. Skolemonitor. Lokaliseret 12.12.2023: <https://skolemonitor.dk/debat/art7936887/Skab-engagement-og-fordybelse-med-projektbaseret-l%C3%A6ring>

Klinge, L. (2023). Motivation i udkolingen gennem engagement og projektbaseret læring. Emu.dk. Lokaliseret 12.12.2023: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/motivation-i-udskolingen-gennem-engagement-og>

Klinge, L. (2016). Lærers relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærers relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Doctoral dissertation, Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab.

Klinge, L. (2016). Elev-lærer-relationer i klassen. I: R. Alenkær (red.). Inklusionsvejlederen 1. Udvikling af fællesskaber. Frederikshavn: Dafolo.

Klinge, L og Henrik Dresbøll (vært). (Juni, 2023). Relationskompetence og adfærdsledelse [podcast-episode]. I: Få det til at ske. Lyd: <https://open.spotify.com/episode/6HYU3nkZZcKqESQME9EqFf>

Lindeberg N. H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A. G., Ibsen, J. T., Beatrice Schindler Rangvid, B. S., Bjørnholt, B., Ruge, M. og Enllermann, K. G. (2022). Styring, organisering og faglig praksis – Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand. København: VIVE - Det Nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/17306/6628106>

Lindeberg, N. H., Nøhr, K., Ladekjær, E., Tegtmejer, T., Tams, L. V., & Nicolajsen, J. S. (2022). Kortlægning af mellemformer. Litteratur-og praksiskortlægning af kombinationer af special-og almenundervisning. København: VIVE –Det Nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd.

Lindenskov, L., Rasmussen, J., & Hetmar, V. (2012). Implementering af forsøg med tolærerordning (13. april 2012).

Lund, L., Michelsen, S. I., Due, P. & Andersen, A. (2019). Trivsel og hverdagsliv blandt børn og unge med kronisk sygdom. Statens Institut for Folkesundhed, SDU.

Madsen, K. L., Aggerholm, K., & Jensen, J. O. (2020) Enactive movement integration: Results from an action research project. Teaching and teacher education, 95, 103139.

Madsen, L. S., Andersen, M. F., Soulié, T., Gabriel, H., Madsen, S., Christensen, A. B. & Christiansen, L. B. (2022) Få alle elever med i idræt og bevægelse i skolen. Forsknings-og Implementerings-center for Idræt, Bevægelse og Læring, UCL, UC SYD, SDU & VOH.

Madsen, K. L. (2022) At fremme meningsfulde idrætsoplevelser. I: Madsen, K. L. & Svendsen, A. M. (red.). Fagdidaktik i idræt. Frederiksberg: Frydenlund.

Mandag Morgen og LEGO Foundation (2023). Motiverende Undervisning ifølge børnene. Analysenotat: Flere børn med særlige behov udviser bekymrende tegn på mistrivsel sammenlignet med deres klassekammerater. Lokaliseret: 14.10.2023: <https://taenketanken.mm.dk/wp-content/uploads/2023/08/Motiverende-Undervisning-analysenotat-ny-version.pdf>

Mikkelsen, M. (2019). Effekten af inklusion af børn med specielle behov i den danske folkeskole: Evidens fra Nest-projektet i Aarhus Kommune. Aarhus Universitet.

Ministeriet for børn, unge og ligestilling (2016). Afrapportering af inklusionseftersynet – Den samlede afrapportering. Lokaliseret: 21.12.23:
<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf16/maj/160511-samlet-afrapportering2.pdf>

Mortensen, N. P., Andreasen, A. G. & Tegtmejer, T. (2020). Uddannelsesresultater- og mønstre for børn og unge med funktionsnedsættelser. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Mygind E., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen P. (2020). Udeskole i den danske grundskole. I: E. Mygind, Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater. Frederiksberg: Frydenlund.

Molbæk, M., & Hedegaard-Sørensen, L. (2023). Universal Design for Learning: Fleksible og inkluderende læringsmiljøer for alle. Frederikshavn: Dafolo.

Nielsen, C. S. (2009). Ind i bevægelsen – et performativt fænomenologisk feltstudie om kropslighed, mening og kreativitet i børns læreprocesser i bevægelsesundervisning i skolen. Københavns Universitet.

Nielsen, C. P. & Ranvid, B. S. (2016). Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultater fra inklusionspanelet. København: SFI.

Nielsen, A. N., Brandt, Å. & la Cour, K. (2021). Exploration of Sensory Processing Difficulties among Children Attending Primary School in Denmark. Hindawi, Occupational Therapy International.

Pedersen, C. (2009). Inklusionens pædagogik. København: Hans Reitzels forlag.

Petersen, S. K., (2023) Fællesskabende fagdidaktisk model – Når fællesskab og virkelighed for lige vilkår. Specialpædagogik 2.

PPR (2019). Evaluering af Nest i Aarhus 2015-2019. Aarhus: Børn og unge, Aarhus kommune. Lokaliseret: <https://folkesundhed.aarhus.dk/media/30498/evaluering-af-nest-i-aarhus-2015-2019.pdf>

Rangvid, B. S. (2020). Tilbageførte elever og overgang til ungdomsuddannelse. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Ravn, M. & Rask L (vært). (2023). Praksisfaglighed [podcast-episode]. I Didaktisk, praktisk, go. LYD. <https://phabsalon.dk/viden-og-inspiration/absalons-podcasts/didaktisk-praktisk-go>

Rådet for børns læring (2014). Inkluderende læringsfællesskaber for alle børn. Lokaliseret: [inklusionsbrochure_elektronisk_version.pdf \(sl.dk\)](#)

Schmidt, M. C. S., Hansen, J. H., Molbæk, M. & Jensen, C. R. (2021). Du kan ikke gøre en gris til væddeløbshest, vel?" - om problemforståelser og løsningsstrategier i de professionelle samarbejde i skolen. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, marts, s. 175-191.

Schulz, A. & von Seelen, J. (red.) (2017). En skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed. Akademisk Forlag.

Sederberg M., Kortbek K. & Bahrenscheer A. (2017). Bevægelse, sundhed og trivsel i skole og fritid. København: Hans Reitzels forlag

Skole og Forældre (2022). Notat vedrørende spørgeundersøgelse om børns trivsel i folkeskolen.

Socialstyrelsen (2013). Inklusion – Afrapportering af begrebsprojekt om inklusion.

Social- og Boligstyrelsen (2022). Nest-klasser. Lokaliseret:
<https://vidensportal.dk/handicap/boern-med-autisme/indsatser/nest-klasser>

Soulié, T., Flygstrup, B. & Selmer, J. (2018). Alle til idræt. Handicapidrættens Videnscenter.

Stevenson, M. P. (2020) Elever med særlige behov. I: E. Mygind, Udeskole. TEACHOUT-projektets resultater. Frederiksberg: Frydenlund.

Szulevicz, T., & Arnfred, J. B. (2022). Struktur som pædagogisk-psykologisk standardanbefaling. Specialpædagogik, (4), 2-16.

Søndberg, A., Hansen, H. R., & Rasmussen, T. N. (red.) (2022). Fællesskabende didaktikker. Aarhus: KvaN.

Tegtmejer T., Schoop, S. R. & Andreasen A. G. (2024). Melleformer – Pilotevaluering af forsøg med melleformer på 20 skoler i fem kommuner. København: VIVE – Det Nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd.

Telter, S. (2015). Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. I: K. B. Petersen (red.) Perspektiver på inklusion. Nr. 17.

Tetler, S. & Molbæk M. (2015) Inkluderende klasseledelse. Serien Læringsløft, Dafolo.

Telter, S. (2019) Hvor er vi? Hvor er vi på vej hen? Inkluderende læringsmiljøer - i et implementeringsperspektiv. I: K. E. Petersen & J. H. Hansen, Inklusion og eksklusion. København: Hans Reitzels Forlag.

Thastum, M. (2023). Back2School: indsatsen til børn med problematisk skolefravær. AngstAvisen, (81), 8-10.

VIA (2023). IMOOW! Lokaliseret: <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/imoow>

Videnscenter om handicap (2023). Handicap. Lokaliseret 23.11.23: <https://videnomhandicap.dk/centralt-begreb/handicap/>

Wiegaard, L. & Høj, B. B. (2019). Opmærksomhed på idrætsundervisning i indskolingen. VIA University College. Lokaliseret 21-01-2021: <https://www.ucviden.dk/da/publications/opm%C3%A6rksomhed-p%C3%A5-idr%C3%A6tsundervisning-i-indskolingen-anbefalinger-og>

Videnscenter om handicap

Kontakt

Blekinge Boulevard 2
Høje Taastrup, 2630
Handicaporganisationernes Hus

www.videnomhandicap.dk
post@videnomhandicap.dk

