



NATIONALT  
**VIDENCENTER**  
FOR FRIE SKOLER

**Inklusion i grundskole**

Viden om tilgange og metoder til inklusion  
af elever med særlige behov



NATIONALT  
**VIDENCENTER**  
FOR FRIE SKOLER

**Inklusion i grundskole**

Viden om tilgange og metoder til inklusion  
af elever med særlige behov

# Indhold

Resumé.....	7
Indledning: baggrund, formål og definitioner.....	8
Pjecens formål og målgruppe .....	10
Definition af inklusion.....	10
Metode.....	12
Kvalitative interviews .....	12
Etiske overvejelser .....	14
Aktuel viden på inklusionsområdet .....	14
'De mange veje' – følgeforskning af skoleudviklingsprojekter .....	15
'Viden om inklusion' – Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ..	16
Anbefalinger til arbejdet med inklusion .....	17
Et fælles værdigrundlag – implementering af nye tiltag og projekter.....	19
Støtte i normalundervisningen.....	21
Tværfagligt samarbejde og forældresamarbejde .....	23
Pædagogiske metoder.....	34
Arbejdet med inklusion på to frie grundskoler .....	?
Opsummering: veje til inklusion i grundskolen .....	35
Referencer.....	37

Forfatter: Vibe Maria Sloth Glahder  
© Nationalt Videncenter for Frie Skoler, oktober 2013  
ISBN 978-87-995989-6-0  
Rapporten kan citeres med tydelig kildeangivelse.

Nationalt Videncenter for Frie Skoler  
Svendborgvej 15  
5762 Vester Skerninge  
www.videnomfrieskoler.dk

## Resumé

I løbet af de senere år er der kommet et øget fokus politisk på inklusion i grundskolen. Blandt andet nævnes det som en del af regeringsgrundlaget i 2011. Desuden blev folkeskoleloven ændret i 2012 med et krav om, at flere elever skal inkluderes i den almindelige klasseundervisning i grundskolen. Derved skal færre elever henvises til f.eks. specialundervisning. Denne lovændring gælder ligeledes for de frie grundskoler.

Formålet med denne pjece er derfor at bidrage med aktuel viden om inklusion: Hvad siger loven? Hvordan defineres det? Hvilke tilgange og metoder har effektiv virkning i forhold til at inkludere elever med særlige behov i den almindelige grundskole? Desuden at inspirere lærere, skoleledere m.fl. i arbejdet med inklusion. Anbefalinger til arbejdet med inklusion bygger på to forskningspublikationer, som begge har fokus på evidensbaserede metoder til inklusion i grundskolen. Desuden på baggrund af kvalitative interviews med specialkoordinatorer fra to frie grundskoler.

Heraf er udledt nogle generelle faktorer, som har betydning for, om arbejdet med inklusion lykkes.

Begge forskningspublikationer understreger, at en afgørende forudsætning for at inklusion lykkes, er, at der blandt skolens medarbejdere eksisterer et fælles værdigrundlag for arbejdet. Derfor er det vigtigt, at f.eks. skoleledere inddrager både lærere og pædagoger i udarbejdelsen af mål og strategi for arbejdet med inklusion, således at medarbejderne på skolen føler ejerskab. En anden vigtig faktor i forbindelse med inklusion i grundskolen er, at lærerne er klædt på til at varetage opgaven. Det kan blandt andet være i form af efteruddannelse, støtte i undervisningen fra en støttelærer samt sparring og supervision med specialkoordinator. Desuden er tværfagligt samarbejde en central faktor. Det kan f.eks. være et teamsamarbejde mellem flere af skolens lærere om bestemte elever eller et samarbejde om en elev med forskellige relevante personer, f.eks. forældre, psykologer og sagsbehandlere. Der er ligeledes forskellige pædagogiske metoder, som har positiv effekt i forhold til arbejdet med inklusion. Bl.a. nævnes alment anvendte metoder som undervisningsdifferentiering, anerkendelse, cooperative learning, elevformidling og videoanalyse. Desuden forskellige metoder, som er rettet til elever med særlige behov.

Pjecen er således rettet til lærere, pædagoger og skoleledere i grundskolen, men kan anvendes af alle, som har interesse for at få et overblik over inklusionsområdet og måder at arbejde med inklusion på.

# Indledning:

## baggrund, formål og definitioner

Gennem de senere år er der kommet et øget politisk fokus på inklusion i grundskolen (Dyssegaard & Larsen, 2013:6). I regeringsgrundlaget fra 2011 angives det blandt andet, at en reform af folkeskolen skal *”sikre, at flere elever inkluderes i den almindelige undervisning og ikke udskilles til specialundervisning”* (regeringen, 2011:18). Desuden blev der i april 2012 gennemført en lovændring af *”Lov om folkeskolen”, ”Lov om friskoler og private grundskoler mv.”* samt *”loven om frie kostskoler”* med fokus på at øge inklusion i grundskolen gennem en afgrænsning af specialundervisningen (retsinformation.dk, 2012; Dyssegaard & Larsen, 2013:6).

Folkeskolelovens § 3, stk. 2, lyder: *”Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt, jf. § 16, stk. 3, 1. pkt.”* (retsinformation.dk, 2012).

Sidste del af § 3, stk. 2., vedrørende en afgrænsning af specialundervisningen til kun at omfatte elever, som har behov for støtte i 9 timer eller mere om ugen, er tilføjet ved lovændringen i 2012. Denne ændring betyder, at størstedelen af de elever, som modtager specialundervisning i den almindelige grundskole, ikke længere vil være omfattet af denne støtte, men i stedet skal inkluderes i den almindelige undervisning. Elever, som går i specialklasser og på specialskoler, eller som modtager specialundervisning i 9 klokke timer eller mere, vil dog fortsat være omfattet af støtten (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013).

Desuden er § 3 a blevet tilføjet ved lovændringen. Denne lyder: *”Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte i henhold til § 5, stk. 6. Hvis der er behov herfor, skal der gives personlig assistance, der kan hjælpe barnet til at overvinde praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen.”* Således betyder ændringerne af folkeskoleloven, at færre skal tilbydes specialundervisning i grundskolen og i stedet inkluderes i den almindelige klasseundervisning ved hjælp af undervisningsdifferentiering og holddannelse. Friskoleloven er omfattet af de samme regler for specialundervisning og er ligeledes ændret i overensstemmelse med folkeskoleloven.

## Hvorfor inklusion?

Tanken bag inklusion af elever med særlige behov i den almindelige grundskole er, at det både kan medvirke til den enkelte elevs faglige udvikling samt oplevelsen af ligeværd og deltagelse. Desuden kan det medvirke til at udvikle de øvrige elever i almenklassen, da de herigennem lærer om rummelighed og får indsigt i, at ikke alle er ens eller har samme vilkår (Dyssegaard & Larsen, 2013:14).

Samtidig findes der ingen dokumentation for, at elever, der får specialundervisning, klarer sig bedre fagligt, end de ville have gjort i den almindelige grundskole (regeringen, 2012:35; Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013). Studier af den faglige udvikling viser modstridende resultater. Et studie konkluderer, at elever med særlige behov oplever større faglig udvikling i almenklasser end i specialklasser. Et andet studie viser, at der ikke er nogen forskel. I forhold til trivsel viser studier, at de yngste elever med særlige behov trives bedst i almenskolen, mens de på mellemtrinnet, når bevidstheden om egne færdigheder bliver større, oplever at føle sig mindre tilpas i almenskolen (Dyssegaard & Larsen, 2013:14).

Baggrunden for at inkludere flere elever i den almindelige undervisning i grundskolen er desuden, at der de senere år er sket en stigning i antallet af elever, som bliver henvist til specialundervisning. Udgifterne til specialtilbud har derfor været stigende og udgør ifølge Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside årligt 30 procent af de samlede udgifter til folkeskolen (regeringen, 2012:35; Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013). Regeringen forventer, at afgrænsningen af specialundervisningen er udgiftsneutral. Det er dog forudsat, at kommunerne bruger besparelserne på at styrke den almindelige undervisning (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013).

Arbejdet med inklusion i grundskolen ligger hovedsageligt ved kommunerne, som er ansvarlige for at sætte initiativer i gang i den pågældende kommune. Der er fra regeringens side dog igangsat en række initiativer, som skal understøtte kommunernes arbejde. Blandt andet er der etableret et 'Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning', som arbejder med at skabe overblik over viden om inklusion og gøre denne viden tilgængelig. Desuden er der etableret en udgående konsulentenhed, 'Inklusionsudvikling', som samarbejder med 20 udvalgte kommuner ved at understøtte omstillingen til inklusion (læs mere på: inklusionsudvikling.dk og uvm.dk under temaet 'Inklusion')

## Pjecens formål og målgruppe

Initiativer på inklusionsområdet og forskning i arbejdet med inklusion koncentrerer sig hovedsageligt om de offentlige grundskoler (Dyssegaard & Larsen, 2013:9; Zobbe et al., 2010:7). Samme krav om inklusion gælder dog også for de frie grundskoler, jævnfør lovændringen af 2012. Her er det skolerne selv, der skal igangsætte initiativer, som fremmer inklusion af elever med særlige behov. Denne undersøgelses mål er derfor at indsamle viden om inklusion på baggrund af aktuel forskning på området samt eksempler fra to frie grundskoler og herudfra beskrive nogle generelle metoder og anbefalinger i forhold til arbejdet med inklusion. Formålet med pjecen er hermed at inspirere til arbejdet med inklusion i grundskolen samt at henvise til kilder, faglitteratur eller forskning, som beskriver blandt andet metoder mere dybdegående.

Pjecen er hovedsageligt rettet til lærere, pædagoger og skoleledere i grundskolen. Pjecen kan ligeledes bruges af konsulenter, ansatte i andre skoleformer m.fl., som har interesse for inklusionsområdet.

## Definition af inklusion

*"(...) for at behandle hinanden ens, så skal man have forskellige muligheder og forskellige chancer, og det er egentlig det, det handler om - at have øje på hvad det enkelte barn har brug for, for at være i en optimal position i klassen og have et godt liv."* Specialkoordinators definition af inklusion (interview, skole 2)

Inklusion handler om at være en del af et fællesskab på lige fod med andre (Alenkær, 2008:21), modsat eksklusion, hvor man fratages retten til at deltage i et fællesskab. Et eksempel på dette kan være en elev, som sættes i en specialklasse og dermed fratages retten til at være en del af almenklassen og dets fællesskab. I den forbindelse sker der også kategorisering, hvor der opdeles i 'normale' og 'specielle' elever. Inklusion handler derimod om, at denne skelnen mellem normal og speciel ophæves, ved at alle mennesker betragtes som unikke individer, og dermed at alle er specielle. Dog anerkendes det, at nogle elever er mere indsatskrævende end andre (Alenkær, 2008:14-15).

Begrebet inklusion anvendes ofte synonymt med begreberne *rummelighed* og *integration*, men begreberne har forskellig betydning (Alenkær, 2008:13).

Rummelighed, eller den rummelige skole, går ofte kun én vej. Det vil sige, at en person rummer en anden person. Begrebet kan opdeles i tre forskellige underkategorier: fysisk, institutionel og relationel rummelighed. Institutionel rummelighed betyder i en skolesammenhæng, at elever med særlige behov har adgang til skolen og placeres i en normalklasse, men skolen ændrer ikke på sin praksis, og eleven forbliver derfor speciel. Relationel rummelighed handler om relationen mellem to personer eller en gruppe, hvor denne person accepteres, selvom han/hun er anderledes. Men ligesom ved institutionel rummelighed ændrer den anden person eller gruppe ikke på sine holdninger eller handlinger. I den rummelige skole forbliver der altså en opdeling i *normal* og *speciel* (Alenkær, 2008:19-21).

Begrebet integration, eller den integrerende skole, opdeles ligeledes i tre underkategorier: funktionel, fysisk og socialt. Funktionel integration betyder i en skolesammenhæng, at en elev med særlige behov har mulighed for at anvende skolens faciliteter. Fysisk integration betyder, at eleven er placeret fysisk i en normalklasse på skolen. Fælles for begge former er dog, at eleven stadig er ekskluderet fra det faglige og sociale fællesskab på skolen og derfor stadig betragtes som speciel (Alenkær, 2008:17-18). Social integration, derimod, er den form, som lægger sig tættest op ad begrebet inklusion. Her deltager eleven både i undervisningen i almenklassen og i det sociale fællesskab på skolen (Alenkær, 2008:18).

Begrebsmæssigt skelner man mellem social og faglig inklusion.

Den sociale inklusion defineres af Alenkær i en skolesammenhæng ved, at *"en elev oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det fællesskab, der eksisterer mellem skolens jævnaldrende"* (Alenkær, 2008:21). Det betyder kort sagt, at eleven har venner på skolen og i klassen.

Den faglige inklusion defineres ved, at en *"elev oplever sig som en værdifuld bidrager til de opgaver, der stilles i undervisningen"* (Alenkær, 2008:21).

I praksis blandes de to former dog oftest sammen og kan være svære helt at skille ad. Generelt for inklusion gælder det, at det ikke er nok, at man blot placerer en elev i en almenklasse, men at eleven også skal opleve og føle sig inkluderet i en klasse både fagligt og socialt (Alenkær, 2008:21-22).

## Metode

Denne pjece tager udgangspunkt i den nyeste eksisterende viden om inklusion i grundskolen. Det omfatter blandt andet forskning, artikler og faglitteratur på området. Relevant forskning og litteratur er fundet ved en søgning på ministeriers, universiteters og konsulenthusers hjemmesider. Derudover er der gennemført kvalitative interviews med speciallærere fra to forskellige frie grundskoler om måden, de arbejder med inklusion på deres skole.

### Kvalitative interviews

Interviewene tager udgangspunkt i den kvalitative metode, som er karakteriseret ved at have fokus på det unikke. Metoden giver mulighed for at gå i dybden med et emne og spørge ind til eller få uddybet detaljer i interviewsituationen (Antoft et al., 2007:11-14). Desuden lægger både interviewene og den efterfølgende analyse sig op ad den fænomenologiske tankegang, hvor man forsøger at beskrive fænomener ud fra informanternes eget perspektiv og livsverden (Kvale, 1997:61-63).

Det betyder, at der er fokus på at gengive speciallærernes egne beskrivelser og forståelser af arbejdet med inklusion så præcist som muligt uden at fortolke på denne.

Det er i kvalitative studier ikke muligt at generalisere den viden, man opnår, til den bredere population, da dataene ofte baserer sig på eksempelvis interviews med forholdsvis få personer, i dette tilfælde to lærere (de Vaus, 2001:237). Det har i denne undersøgelse heller ikke været målet at kunne generalisere, men blot at give eksempler på, hvordan nogle frie grundskoler arbejder med inklusion, og hvad de lægger vægt på. De to frie grundskoler er tilfældigt udvalgte.

### Halvstruktureret interviewguide

Begge interviews er gennemført som enkeltinterviews styret af en halvstruktureret interviewguide. Formålet med en halvstruktureret interviewguide er, at der på forhånd er udvalgt nogle temaer. Under hvert tema er der udformet nogle spørgsmål, der fungerer som guidelines under selve interviewet (Kvale, 1997:131-132). Temaerne i denne interviewguide var:

- Skolens arbejde med inklusion
- Eksempler på faglig inklusion
- Eksempler på social inklusion
- Vidensbehov

Den sidste del, 'Vidensbehov', er medtaget som inspiration til denne pjece indhold. De forskellige spørgsmål under hvert tema har i interviewsituationen blot været vejledende og er derfor ikke nødvendigvis anvendt i den rækkefølge, som de er opstillet. Det bliver hermed muligt at følge og spørge ind til de eksempler eller historier, som informanterne fortæller (Kvale, 1997:129). Det halvstrukturerede interview giver således en logisk rækkefølge i et interview, men åbner samtidig op for informanternes spontane og umiddelbare reaktioner.

Begge interviews er blevet optaget og efterfølgende transskriberet, da det giver interviewerens mulighed for at være nærværende og koncentreret i interviewsituationen. Desuden forstyrres informanten ikke i sin fortælling, ved at interviewerens skriver en masse ned (Kvale, 2009:201). De transskriberede interviews er efterfølgende blevet gennemlæst og analyseret med fokus på at beskrive temaer og metoder i forhold til arbejdet med inklusion. Citater fra interviewene, som er medtaget i pjecen, er rettet fra talesprog til skriftsprog, således at de er mere flydende, og meningen er forståelig for læseren. Det betyder blandt andet, at tænkepauser, gentagelser og ord som 'altså' er taget ud (Kvale, 2009:203-205).

## Etiske overvejelser

Interviewundersøgelsen retter sig efter generelle etiske retningslinjer i forskning, som handler om informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale, 2009:86). Informanterne er derfor inden interviewene blevet informeret om undersøgelsens formål og anvendelse. Desuden er skolerne gjort anonyme; navne på speciallærere og skoler nævnes derfor ikke i pjecen.

## Aktuel viden på inklusionsområdet

Der vil i det følgende blive præsenteret eksempler på evidensbaserede metoder og viden om arbejdet med inklusion i grundskolen. Dette på baggrund af to nyere forskningspublikationer, en evaluering og en forskningskortlægning, omhandlende tiltag i grundskolen, som er rettet mod inklusion.

Den ene publikation, 'De mange veje' (2010), er udarbejdet af Professionshøjskolen UCC's Teori og Metodecenter (TMC) på baggrund af et følgeforskningsprojekt af det kommunale projekt 'Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed'.

Den anden publikation, 'Viden om inklusion' (2013), er et bearbejdet uddrag, som er udarbejdet på baggrund af publikationen 'Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen'. Projektet indebærer en forskningskortlægning af studier, der omhandler arbejdet med inklusion i folkeskolen, og er udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DPU).

Desuden indeholder afsnittet et eksempel på, hvordan man i Aarhus Kommune arbejder målrettet med inklusion i grundskolerne.

Formålet med dette afsnit er således at præsentere eksempler på, hvordan man kan arbejde med inklusion på baggrund af evidensbaseret viden om, hvad der virker, både på den enkelte skole eller i den enkelte klasse, men også i et bredere perspektiv, f.eks. på tværs af skoler.

## 'De mange veje'

### – følgeforskning af skoleudviklingsprojekter

Skoleudviklingsprojektet 'Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed' blev igangsat i 2008, administreret af KL's Børne- og Kulturkontor. Projektet fik bevilget ca. 6 millioner kr. af det daværende Undervisningsministerium (nu Ministeriet for Børn og Undervisning), rettet mod skoleudviklingsprojekter i 22 kommuner, som skal fastholde elever i den almindelige undervisning og reducere henvisningen til specialundervisning (Zobbe et al., 2010:6). Følgeforskningsrapporten 'De mange veje' finder man på Ministeriet for Børn og Undervisnings hjemmeside (uvm.dk).

Formen på de forskellige skoleudviklingsprojekter har været lagt ud til kommunerne og skolerne selv, og som titlen på rapporten antyder, er der arbejdet med inklusion på mange forskellige måder. Projekterne i de 22 kommuner er derfor i rapporten inddelt i A-, B- og C-projekter, som hentyder til projekternes omfang og indsatsens type. A-projekter er større projekter på kommunalt plan, med fokus på strategier, organisationsformer og beredskaber i forhold til inklusion. Her er fokus derfor overvejende på det organisatoriske plan. B-projekter foregår på skole- eller klasseniveau og handler overordnet om at udvikle lærernes kompetencer eller optimere elevernes læringsrum. Sidst er der C-projekterne, som er mindre projekter, der handler om at udvikle, implementere og evaluere alternative elevaktiviteter, f.eks. hvordan man kommer skoletræthed til livs. C-projekterne foregår således i højere grad på elevniveau (Zobbe et al., 2010:12-13+16).

Fælles for alle projekterne er dog målet om inklusion af "... elever, der uden særlig målrettet indsats risikerer et væsentligt nedsat udbytte af undervisningen eller at blive henvist til specialundervisning". Det gælder f.eks. elever med svage sociale og kulturelle forudsætninger, udadreagerende elever og ensomme elever (Zobbe et al., 2010:14). Fælles for dem alle er, at de har behov for støtte af den ene eller anden art for at blive en del af den almindelige klasseundervisning og det almindelige fællesskab.

Følgeforskningen af projekterne er gennemført som virkningsevaluering, hvor hvert projekt bl.a. løbende har skullet udfylde logbøger (Zobbe et al., 2010:28). På baggrund af analyser af logbøgerne er der, på trods af projekternes forskellighed, fremkommet nogle gennemgående retningslinjer, som har været medvirkende til øget inklusion. Disse vil blive gennemgået senere.



## 'Viden om inklusion'

### – Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

Noget af det nyeste viden om inklusion i grundskolen er forskningskortlægningen 'Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov', som er udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard & Larsen, 2013:3). Målet med kortlægningen har været "... at belyse, dels effekter af inklusion af elever med særlige behov, dels hvordan inklusion af elever med særlige behov kan finde sted med en positiv effekt for alle klassens elever" (Larsen et al., 2012:14). For at kunne belyse dette er der lavet en systematisk gennemgang af eksisterende både nationale og internationale forskningsstudier af arbejdet med inklusion (Larsen et al., 2012:14).

I alt er der udvalgt 43 studier på baggrund af nogle opsatte kriterier. Definitionen af inklusion har bl.a. været et kriterium for udvælgelse. Her har de medtaget projekter, hvor "... elever befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab, som deres klassekammerater" (Dyssegaard & Larsen, 2013:9). Det vil sige projekter, hvor eleverne både er socialt og fagligt inkluderede. Derudover har de udvalgt forskningsprojekter, som beskæftiger sig med offentlige skoler. Grundskolen indbefatter i dette projekt derfor ikke f.eks. friskoler og private grundskoler (Dyssegaard & Larsen, 2013:9). På baggrund af forskningskortlægningen er der udvalgt syv inklusionsstrategier, der har en evidensbaseret effekt i forhold til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen (Dyssegaard & Larsen, 2013:11). Disse syv strategier er samlet i et bearbejdet uddrag rettet til lærere. Publikationen fås både som onlineversion på Undervisningsministeriets hjemmeside (uvm.dk) og som bog, begge under titlen 'Viden om inklusion'.

#### De syv inklusionsstrategier lyder i overskriftform:

1. Undervisning for alle – tilpas undervisningen, så den passer til alle elever
2. Fælles værdigrundlag
3. Pædagogiske tilgange til inklusion
4. Collaborative teaching (tolærerordning)
5. Lærerassistenter
6. Elevformidling (peer tutoring)
7. Interventionstiltag rettet mod elever med ADHD/ADHD-lignende adfærd/social-emotionelle vanskeligheder

Under hver strategi er beskrevet: strategien, den pædagogiske idé, hvordan strategien omsættes til praksis, samt evidens bag strategien, dvs. hvad forskningen siger om strategien (Dyssegaard & Larsen, 2013:11-12).

## Anbefalinger til arbejdet med inklusion

Fælles for begge forskningsprojekter er, at der har vist sig nogle generelle strategier og anbefalinger i forhold til arbejdet med at inkludere elever med særlige behov i den almindelige grundskole.

I 'Viden om inklusion' omhandler den første af de syv strategier en formel på, hvad inkluderende undervisning kræver. Denne formel indbefatter og opsummerer ligeledes mange af de anbefalinger, som både 'De mange veje' og 'Viden om inklusion' beskriver som forudsætninger for at opnå inklusion. Formlen er inspireret af den newzealandske professor David Mitchells formel<sup>1</sup> og lyder: V+P+3T+A+S+L (Dyssegaard & Larsen, 2013:15).

V'et står for værdigrundlag, P for placering, 3T for tilpasset pensum, evaluering/vurdering og undervisning, A for accept, S for støtte, og sidst L for ledelse (Dyssegaard & Larsen, 2013:15).

Med værdigrundlag menes der, at en forudsætning for, at inklusion kan lykkes på en skole, er et fælles værdigrundlag, som alle medarbejdere kender til og har accepteret (Dyssegaard & Larsen, 2013:15-16).

Placeringen er ligeledes vigtig. Det vil sige, at eleven ikke modtager al undervisning i specialklasser eller grupper, men skifter mellem disse former og normalundervisning (Dyssegaard & Larsen, 2013:16).

Den tredje del i formlen handler om forskellige former for tilpasning. Pensummet skal tilpasses de enkelte elever, så eleverne kan deltage i normalundervisningen på deres eget niveau. Dette kan eksempelvis være ved hjælp af tekster med forskellige sværhedsgrader. Evalueringen af eleverne skal ligeledes tilpasses. Her er det vigtigt at sætte klare mål for elever med særlige behov, så de oplever, at de forbedrer sig fagligt. Desuden skal læreren tilpasse og skifte mellem forskellige undervisningsformer, f.eks. gruppearbejde og klasseundervisning (Dyssegaard & Larsen, 2013:16-17).

Med accept menes der, at både lærere, elever og forældre skal acceptere, at elever med særlige behov modtager deres undervisning i almenklasser.

Desuden er det vigtigt, at der er støtte til at inkludere elever med særlige behov. Det kan bl.a. være i form af et teamsamarbejde mellem lærere, forældre og professionelle, hvor der er mulighed for at finde frem til løsninger i samarbejde, sparring og supervision.

1 Fra bogen 'What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies' (2008) af David Mitchell.

Den sidste del af formlen handler om *ledelse*. Det er således essentielt, at skolens ledelse sørger for, at alle ansatte er bekendte med og kan forklare skolens fælles værdier for arbejdet med inklusion.

Desuden er det ledelsens ansvar, at de forskellige inklusionstiltag implementeres korrekt og på en ordentlig måde (Dyssegaard & Larsen, 2013:17).

De forskellige dele i formlen til inkluderende undervisning omfatter således flere af de temaer og eksempler på metoder, som vil blive beskrevet og uddybet i det følgende, på baggrund af anbefalinger fra de to forskningspublikationer.

## Et fælles værdigrundlag – implementering af nye tiltag og projekter

En grundlæggende forudsætning for at inklusion lykkes, er, at der eksisterer et fælles værdigrundlag på den pågældende skole eller kommune, hvor der arbejdes med inklusion. Desuden at tiltag eller projekter rettet mod øget inklusion implementeres på en god og holdbar måde.

I 'De mange veje' beskrives nogle generelle retningslinjer for succesfuld implementering af projekter på baggrund af erfaringer fra de forskellige projekter (se boks 1 for en oversigt over generelle anbefalinger i forbindelse med implementering af projekter).

### Boks 1. Generelle anbefalinger til implementering af projekter (Zobbe et al., 2010:43):

- At projektledelsen har de rette forudsætninger for at kunne lede projektet
- At projektet baseres på erfaringer fra et evt. tidligere gennemført pilotprojekt
- At projektledelsen samlet set repræsenterer de mest relevante samarbejdspartnere i projektet
- At der tænkes implementering fra starten af
- At information og formidling tænkes ind som en del af forberedelserne til projektet
- At alle relevante implicerede involveres og klædes på til projektforløbet – det fremmer en fælles læreproces og virker udviklingsfremmende
- At de, der skal udføre projektet i praksis, tilbydes efteruddannelse og kompetenceudvikling
- At projektets teoretiske/metodiske tilgang bliver et naturligt udgangspunkt for alle, på tværs af faggrupper, dvs. at der er en fælles forståelse for projektets indsats
- At der sker en kontinuerlig udveksling af viden og erfaringer gennem hele projektforløbet, dvs. at der sættes tid af til løbende fælles refleksion og erfaringsopsamling
- At frivillighed i størst muligt omfang bliver grundlaget for samarbejdet i og omkringprojektet, dvs. at de involverede selv vælger, hvorvidt de vil deltage
- At projektet tænkes ind i og tilpasses den lokale kontekst
- At projektet rammer et stort behov

I publikationen understreges bl.a. vigtigheden af, at der er opbakning til projektet fra politisk plan. Derfor kan det være en fordel, at projektet er i tråd med kommunale udviklingsstrategier. Desuden er det vigtigt med en god og erfaren projektleder (Zobbe et al., 2010:32).

En anden vigtig faktor, der lægges vægt på, er, at der blandt medarbejderne, som deltager i projektet, er en følelse af ejerskab. Ejerskab kan skabes ved at inddrage både lærere og skoleledere i projektledelsen, styregruppen eller lignende. Desuden ved at afholde fælles orienteringsmøder ved projektets start og undervejs i processen (Zobbe et al., 2010:39).

I publikationen 'Viden om inklusion' berøres samme problematik om ejerskab blandt medarbejderne. De beskriver betydningen af et *fælles værdigrundlag* for arbejdet med at inkludere elever med særlige behov som afgørende for, at inklusionen lykkes og virker på længere sigt. Flere studier viser bl.a., at tilfældige tiltag og interventioner i forhold til inklusion ikke virker over længere tid (Dyssegaard & Larsen, 2013:20).

For at skabe et fælles værdigrundlag understreger de, ligesom i 'De mange veje', betydningen af inddragelse. Det er essentielt, at medarbejdere på skolen er en del af udviklingen af værdigrundlaget, og at det ikke blot bliver nogle retningslinjer, som ledelsen udstikker. Herved får medarbejderne kendskab til værdigrundlaget og føler ejerskab.

Desuden er det vigtigt med klare rammer for, hvornår det nye værdigrundlag træder i kraft, samt en dato for, hvornår det evalueres (Dyssegaard & Larsen, 2013:20).

Hvis medarbejderne, som udfører arbejdet, ikke føler ejerskab til projektet eller værdigrundlaget, kan det medføre, at de mister lysten til at deltage og derfor yder modstand (Zobbe et al., 2010:39). Erfaringer fra studier viser bl.a., at en lærer, der ikke føler ejerskab til værdigrundlaget, og som har en negativ holdning til at inkludere elever med særlige behov i undervisningen, i stedet kan komme til at modarbejde dette arbejde. Dermed kan det få den modsatte virkning på elever med særlige behov og føre til stigmatisering blandt klassekammeraterne (Dyssegaard & Larsen, 2013:19-20).

## Støtte i normalundervisningen

For at gøre inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning mulig viser begge forskningsprojekter et behov for, at almenlærerne gøres kompetente i forhold til at varetage denne opgave. Dette kan enten være i form af støtte og hjælp fra en speciallærer, ekspert eller andet personale samt gennem efteruddannelse af lærerne.

I et af de kommunale projekter har de haft succes med at overføre teoretisk viden og praksismetoder fra specialskoler til almindelige grundskoler. Her har personalet fra specialskolerne udarbejdet strukturerede forløb for de enkelte skoler i form af en 'køreplan', som skal hjælpe til at inkludere elever med særlige behov. Personalet fra specialskolerne har i den forbindelse bl.a. deltaget i undervisningen i almenklassen og superviseret skolens personale i at arbejde med bestemte elevgrupper. På baggrund af forløbet har lærerne på de pågældende almenskoler fået både viden og redskaber til at arbejde med elever med særlige behov. De elever, der har haft særlig glæde af dette, er normalt begavede børn og unge med emotionelle problemstillinger (Zobbe et al., 2010:67-68).

I 'Viden om inklusion' beskrives ligeledes to metoder, *collaborative teaching* (strategi 4), på dansk 'tolærerordning', og brugen af *lærerassistenter* (strategi 5), som måder at støtte almenlæreren med at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen.

*Collaborative teaching*, eller *den kollaborative undervisningsmodel*, bygger på antagelsen om, at vi lærer af hinanden. Modellen ses typisk udført, ved at to lærere, klassens faste lærer og en speciallærer, samarbejder om undervisningen i en klasse. Formålet er, at de to lærere skal samarbejde om at udføre og udvikle undervisningen både i forhold til den enkelte elev og hele klassen (Dyssegaard & Larsen, 2013:26). I selve undervisningssituationen er det vigtigt, at begge lærere kender deres roller, hvordan de vil interagere med hinanden, og hvordan de vil interagere med eleverne. Det er ofte almenlæreren, der har rollen som underviser, og speciallæreren, som formidler, dvs. hjælper eleverne med indlæring via forskellige strategier. Det er vigtigt, at de to lærere supplerer og støtter hinanden og ikke blot bliver to undervisere. Efterhånden som samarbejdet udbygges, kan de også begynde at veksle mere mellem rollerne (Dyssegaard & Larsen, 2013:27-28). Det er muligt at se et eksempel på den kollaborative undervisningsmodel i 'Viden om inklusion' (Dyssegaard & Larsen, 2013:27-28). For at opnå positiv effekt med den kollaborative undervisningsmodel er

det vigtigt, at begge lærere er instruerede eller uddannede i modellen. Det er desuden vigtigt, at de to lærere arbejder godt sammen og har fokus på at undervise og støtte alle elever, og at der er afsat tid til at planlægge og evaluere undervisningen. Derudover skal lærerne have adgang til supervision fra andre professionelle, f.eks. skolelederen og psykologer. Modellen har desuden bedst effekt i indskoling (Dyssegaard & Larsen, 2013:29).

En anden strategi er *lærerassistenter*. Det vil sige voksne ressourcepersoner uden en formel læreruddannelse, som sammen med klassens lærer yder en generel støtte til én elev eller en gruppe elever i undervisningen (Dyssegaard & Larsen, 2013:30). Her er det vigtigt, at læreren og lærerassistenten samarbejder om at støtte mindre grupper i undervisningen og regelmæssigt planlægger og evaluerer forløb. Dog viser studier, at der i forhold til anvendelsen af denne støtteform er en række faktorer, som man skal være opmærksom på. Blandt andet er det vigtigt, at lærerassistenten er uddannet til at gennemføre målrettede interventioner for den enkelte elev eller en gruppe elever, for at sikre, at det bliver en succesoplevelse for eleven. Desuden er det vigtigt, at støtten fra lærerassistenten ikke betyder, at eleven ikke er en del af den almene undervisning, da det kan betyde, at eleven bliver stigmatiseret i forhold til de andre elever. Brugen af lærerassistenter fungerer ligeledes bedst på de mindre klassetrin (Dyssegaard & Larsen, 2013:30-31).

En anden metode til at understøtte lærernes arbejde med inklusion i almenklassen er gennem tværfagligt samarbejde.

## Tværfagligt samarbejde og forældresamarbejde

I 'Viden om inklusion' beskriver de bl.a. *pædagogiske fællesskaber* som en pædagogisk tilgang til inklusion, under strategi 3. Her understreges vigtigheden af, at lærere indgår i pædagogiske fællesskaber med kolleger på eller uden for skolen, hvor de i fællesskab reflekterer over og udvikler undervisningen rettet mod at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen (Dyssegaard & Larsen, 2013:23). Desuden anbefaler begge forskningsprojekter også et samarbejde med både professionelle, f.eks. psykologer og sagsbehandlere, og forældrene til barnet med særlige behov.

Et par af kommuneprojekterne med fokus på at nedsætte fravær har arbejdet med tværfagligt samarbejde, hvor både eleven, forældre, skolen og evt. støttemedarbejdere, en AKT-lærer eller sagsbehandler, har været involverede. I det ene projekt har en neutral person, en projektkoordinator, fungeret som tovholder på samarbejdet, hvilket har haft en positiv effekt. I samarbejde er der således blevet udarbejdet en handleplan for eleven, for at alle involverede er bekendte med det mål, der arbejdes hen imod. Herved får alle parter ejerskab, hvilket mindsker sandsynligheden for, at indsatsen modarbejdes af f.eks. forældrene (Zobbe et al., 2010:65-66). Ved begge projekter har de benyttet sig af en anerkendende tilgang til samarbejdet, bl.a. ved at fokusere på løsninger frem for 'problemet'. Det tværfaglige samarbejde og den anerkendende tilgang har i begge projekter betydet, at elevernes fravær er reduceret, og børnene er glattere for at gå i skole.

Metoden kan anvendes ved elever med forskellige problemstillinger, men hænger ofte sammen med manglende ressourcer hjemmefra. Dog er den mest anvendelig i forhold til børn, som er normalt psykisk fungerende, dvs. ikke har alvorlige opmærksomhedsforstyrrelser eller psykiske lidelser (Zobbe et al., 2010:65-66).

I 'Viden om inklusion' beskriver de under strategi 3, 'Pædagogiske tilgange til inklusion', en række forskellige pædagogiske metoder til inklusion, som alle er funderet i tværfagligt samarbejde, blandt andet brugen af elevplaner, udarbejdet i samarbejde med forskellige ressourcepersoner: leder, psykologer, konsulenter og forældre. Lærerne har stort udbytte af dette samarbejde, og det har afgørende betydning for, om lærerne føler sig kompetente. Desuden er det en fordel, hvis eleven selv kender til målene for indsatsen og derved selv kan følge sin egen progression (Dyssegaard & Larsen, 2013:25).

Den ene metode til elevplaner kaldes *unified plans of support (UPS)*, oversat til 'samlede støtteplaner'. Metoden indebærer, at et team, bestående af medarbejdere fra almen- og specialundervisningsområdet samt forældre og eleven, mødes én gang om måneden i ca. 1,5 timer. I samarbejde udvikler de og forbedrer støtteplanen, som er lagt for eleven. En samlet støtteplan indeholder en liste over støttetiltag, både fagligt og socialt, rettet til den enkelte elev. Det er typisk almenlærerens opgave at implementere den (Dyssegaard & Larsen, 2013:21). Et eksempel på en UPS-plan findes som bilag i 'Viden om inklusion' (Dyssegaard & Larsen, 2013:46).

En anden metode er *instructional support teams (IST)*, oversat til 'teamstøtte til undervisningsgennemførelse'. Dette er en kollaborativ problemløsningsmodel, hvor et team, bestående af skolelederen, elevens lærer, en 'støttelærer' og evt. flere, støtter hinanden i forhold til at løse én elevs vanskeligheder. Teamet tager fem år at uddanne. Metoden bruges til at fremme en elevs faglige udvikling, inden de bliver indstillet til specialundervisning, og sættes i gang, når forældre eller læreren bliver opmærksomme på elevens vanskelighed. IST foregår i fire faser, hvor der indledende indsamles information om elevens præstationsniveau af 'støttelæreren'. Herefter dannes hypoteser for problemet og løsninger, der skal afprøves. Der igangsættes så en intervention af klasselæreren, som til sidst evalueres (Dyssegaard & Larsen, 2013:22). Et eksempel på denne metode kan ligeledes findes i 'Viden om inklusion' (Dyssegaard & Larsen, 2013:47).

En tredje teambaseret metode til at inkludere elever med særlige behov kaldes for *systematisk teamtilgang*. Denne metode handler om at sikre, at elever med emotionelle vanskeligheder og adfærdsvanskeligheder inkluderes i almenundervisningen, med fokus på at justere elevens miljø. Her samarbejder et team af lærere, AKT-lærere, skoleledere, psykologer, teamkoordinatorer og evt. hospitalspersonale med forældrene om at justere miljøet (Dyssegaard & Larsen, 2013:23-24).

## Pædagogiske metoder

I begge forskningsprojekter beskrives nogle generelle pædagogiske metoder, som mange skoler allerede anvender, og som har været anerkendte metoder i flere år, bl.a. differentieret undervisning, anerkendelse og elevformidling. Disse metoder kan ligeledes anvendes til at fremme inklusion af elever med særlige behov i almenskolen.

*Anerkendelse* har bl.a. været en gennemgående tilgang og metode i flere af de 22 kommunale projekter. I et projekt har de anvendt *KASA-modellen*<sup>1</sup>, som er en anerkendende tilgang til klasseledelse. Her bruger læreren anerkendelse, når det går godt for eleverne, ved at rose og motivere. Desuden skaber læreren struktur og tryghed for eleverne ved bl.a. at lave en plan ved timens start og ved, i samarbejde med eleverne, at opsætte nogle klare regler for opførelse i undervisningen samt klare konsekvenser, hvis disse regler brydes. Denne metode har givet positive resultater i forhold til forskellige elever med særlige behov (Zobbe et al., 2010:59).

En anden metode, der er anvendt i flere projekter, er *cooperative learning*. Metoden går ud på, at eleverne arbejder sammen i grupper med nogle fastsatte roller. Hermed sikrer man, at alle byder ind i samarbejdet. Metoden er en fordel for de fleste børn, bl.a. læse- og skrivesvage og tosprogede elever. Dog stiller den krav til faglige og sociale kompetencer og kan derfor være problematisk i forhold til børn med store adfærdsvanskeligheder og meget fagligt svage elever (Zobbe et al., 2010:61-62).

*Peer tutoring*, eller elevformidling, er ligeledes en undervisningsform, hvor elever arbejder sammen, og er i 'Viden om inklusion' beskrevet som strategi 6. Metoden bygger på idéen om, at børn lærer en hel del af hinanden, og foregår ved, at én elev underviser en anden elev, eller at en lille gruppe elever arbejder sammen, superviseret af læreren. Eleverne kan sammensættes på kryds og tværs, f.eks. med elever, der er stærkere fagligt end dem selv, eller med elever på eget niveau (Dyssegaard & Larsen, 2013:33). Metoden kan bruges i alle fag. Det er dog essentielt, at læreren planlægger det grundigt, og at elevformidlingen ikke sker på bekostning af den undervisning og læring, som er en del af pensum (Dyssegaard & Larsen, 2013:36). I forbindelse med elevformidling beskriver de i 'Viden om inklusion' forskellige metoder (se uddybning i Dyssegaard & Larsen, 2013:33-35):

---

<sup>1</sup> KASA-modellen – står for klasseledelse, anerkendelse, sammenhæng og arbejdsmiljø (Zobbe et al., 2010:18).

- *The CIRC Program*<sup>1</sup>, hvor eleverne opdeles i heterogene teams, hvor de, med støtte fra læreren, arbejder sammen om opgaver. Programmet bygger på anerkendelse, og teamene får diplomer med feedback baseret på elevernes individuelle præstationer (Dyssegaard & Larsen, 2013:33-34).
- *Elevformidling som start på undervisningen* er en anden metode, hvor elever på nogenlunde samme faglige niveau arbejder sammen to og to i de første ti minutter af timen. Her skiftes de til at være 'lærer' og 'elev' ud fra nogle spørgsmålsark (Dyssegaard & Larsen, 2013:34).
- *CWPASM*<sup>2</sup> handler om egenmonitorering. Metoden er udviklet til at hjælpe eleverne med at overholde klassens regler. Eleverne opdeles i par og skal lære at monitorere både deres egen og partnerens adfærd ved at vurdere og evaluere den i fællesskab. Systemet bygger på belønning, ved at elevparrene optjener point (Dyssegaard & Larsen, 2013:35).

*Videoanalyse* er ligeledes blevet anvendt som redskab i et projekt. Metoden er blevet brugt til at kompetenceudvikle lærere i forhold til arbejdet med børn med særlige behov. Blandt andet er det en måde at evaluere, hvad der virker positivt og motiverende for det enkelte barn. Dette kan være vanskeligt at have øje for i selve undervisningssituationen, og derfor kan videoanalyse være en måde at få indblik i og ændre praksis. Metoden er et godt redskab i forhold til stille børn samt utilpassede og udfordrende børn (Zobbe et al., 2010:62).

## Pædagogiske metoder rettet mod bestemte målgrupper

Ud over at anvende forskellige pædagogiske metoder, som gavner både elever med særlige behov og almene elever, findes der også metoder, som er rettet særligt mod elever med enten ADHD, social-emotionelle vanskeligheder, skrive- og læsevanskeligheder eller andre behov. Blandt andet et *intensivt tale- og sprogterapeutisk program*, som er særligt rettet mod elever med sproglige vanskeligheder. Her laves en intervention for eleven i form af 20 sessioner med tale- og sprogterapi over otte uger med en talepædagog. Der udarbejdes en individuel interventionsplan for eleven, hvor forældre og lærere også får kendskab til strategier, der kan støtte eleven (Dyssegaard & Larsen, 2013:24).

*IT* er ligeledes et redskab, der kan hjælpe især elever med læse- og skrivevanskeligheder med at deltage i den almindelige undervisning. Det kan bl.a. være i form af en IT-rygsæk. Dog oplever projekterne, som har anvendt dette, at det er krævende, da IT-redskaber skal sættes op med de forskellige programmer og skal låses ind og ud (Zobbe et al., 2010:63-64).

For elever med udadreagerende adfærd, f.eks. bestemte former for ADHD, har man i et studie screenet elever for ADHD-lignende symptomer. Denne metode havde en positiv virkning, når den kombineredes med, at lærerne fik evidensbaseret viden om, hvordan man arbejder med uopmærksomme, hyperaktive og impulsive elever i de første skoleår (Dyssegaard & Larsen, 2013:38).

Andre metoder, rettet mod udadreagerende elever, kan være at se på miljøet, eleven befinder sig i, og ændre på dette, positive behavioral support (PBS), (Dyssegaard & Larsen, 2013:37-38) eller egenmonitorering, hvor eleverne lærer at arbejde med deres egne vanskeligheder gennem selv-vurdering og registrering (Dyssegaard & Larsen, 2013:38). Desuden er det en fordel med forskellige former for teamarbejde om eleven, som det også tidligere er beskrevet (Dyssegaard & Larsen, 2013:39).

1 CIRC står for 'The Cooperative Integrated Reading and Composition Program', oversat til 'Det Kooperative Integrerede Læsnings- og Stavningsprogram' (Dyssegaard & Larsen, 2013:33).

2 CWPASM står for 'Classwide Peer-Assisted Self-Management Intervention' (Dyssegaard & Larsen, 2013:35).

## 'Fællesskaber for Alle'

### – inklusionsprojekt i Aarhus Kommune

I Aarhus Kommune har de siden 2011 arbejdet målrettet med øget inklusion på grundskolerne i kommunen. Projektet er blandt andet inspireret af de erfaringer, der er gjort i følgeforskningsprojektet 'De mange veje'. PPR og Specialpædagogik har igangsat et kompetenceudviklingsprojekt, som har til formål at understøtte øget inklusion i almenområdet. Projektet retter sig således ikke mod inklusion af elever med særlige behov, men mod den gruppe af elever i almenområdet, der tidligere måske ville kunne være tænkt ind i en specialkontekst. Projektet har involveret alle dagtilbud, folkeskoler og klubber i kommunen.

Projektet er ikke knyttet op på én bestemt metode til inklusion, men har haft sit omdrejningspunkt omkring *struktureret vidensdeling*, som den bærende metode til at udvikle og bevidstgøre arbejdet med inklusion. Det betyder, at de fra PPR og Specialpædagogiks side har opsat nogle fastlagte rammer, som vidensdelingen sker inden for. I stedet for at få forskellige eksperter ind og fortælle om inklusion har det således været lærerne og pædagogerne selv, som har været eksperter. Dette valg skyldes, at lærere og pædagoger allerede arbejder med inklusion og derfor har mange erfaringer, som kan danne afsæt for systematisk videndeling og nytænkning. Desuden er det forskelligt, hvilke behov de enkelte skoler har – én metode for alle ville derfor ikke være løsningen.

Helt konkret har vidensdelingsprocessen foregået som *læringsuger*, hvor 20 lærere fra forskellige skoler sammen besøger én skole i en uge. Med sig har de en procesansvarlig, en medarbejder fra PPR og Specialpædagogik, som står for at guide dem igennem ugen. I alt har 20 lærere fra hver skole i kommunen været afsted på en læringsuge, og alle skoler har skullet være 'værter' for en uge.

Læringsugen er struktureret af et fast og skemalagt program med forskellige temaer hver dag, henholdsvis inklusionsbegrebet, ledelse, relation, didaktik og forældreinddragelse. I løbet af ugen overværer lærerne et antal undervisningstimer med efterfølgende mulighed for i grupper og plenum at reflektere over praksis og sammen nytænke på baggrund af praksisbesøgene.

Ud over læringsuger er et begrænset antal lærere og pædagoger i projektperioden blevet oplært som inklusionsvejledere. Dette er foregået ved en læringsuge og 30 besøg, både i en klasse på egen skole og på andre skoler. Der er ikke en fast beskrivelse af inklusionsvejledernes opgaver på skolen, da det er afhængigt af den enkelte skoles behov. Dog er deres formål at arbejde forebyggende i forhold til inklusion og være rollemodel på skolen.

Projektet har resulteret i, at lærere og pædagoger har fået ejerskab over måden at arbejde med inklusion på ved ikke at blive dikteret en bestemt metode oppefra. Dette har således resulteret i fagligt stolte lærere og pædagoger, som både har fået sat ord på deres egen måde at arbejde med inklusion på og samtidig er blevet inspireret til andre metoder. Derudover er der sket et markant fald i henvisning af specialbørn i perioden.

(Læs mere om projektet på: [www.aarhus.dk/ffa](http://www.aarhus.dk/ffa)).

## Arbejdet med inklusion på to frie grundskoler

Ændringen af folkeskoleloven i 2012, med fokus på at inkludere flere i den almindelige undervisning i grundskolen, betød ligeledes en ændring af friskoleloven. På de frie grundskoler er der derfor også fokus på, at færre elever skal henvises til specialundervisning og i stedet inkluderes i den almindelige undervisning ved hjælp af undervisningsdifferentiering og holddannelse (retsinformation.dk, 2012). Der er dog ikke meget viden tilgængelig om måden, man arbejder med inklusion på i de frie grundskoler. På den baggrund er der i denne undersøgelse gennemført interviews med to frie grundskoler, som begge er i færd med at igangsætte tiltag på baggrund af lovændringen, som skal fremme inklusionen af specialelever i den almindelige undervisning.

Det følgende afsnit vil være en beskrivelse af måden, de to skoler arbejder med inklusion af elever med særlige behov, og hvad der ifølge dem er vigtigt for at opnå vellykket inklusion. Eksemplerne er som sagt ikke generaliserbare i forhold til alle frie grundskoler, men giver blot et indblik i, hvordan nogle skoler arbejder. Dog lægger begge skolers anbefalinger sig tæt op ad samme temaer, som har været gennemgående i de to forskningspublikationer, eksempelvis supervision, teamsamarbejde og forældresamarbejde.

**Skole 1** ligger naturskønt, tæt på skov og vand, med et stort uden-dørsareal, hvor børnene kan lege. På skolen går ca. 200 børn fra 0. til 9. klasse. Interviewet blev gennemført med skolens specialundervisningslærer og koordinator, som har stået for at koordinere og gennemføre al specialundervisning på skolen. Med baggrund i lovændringen på grundskoleområdet er de på skolen i gang med at etablere et inklusionsteam, som specialkoordinatoren (koordinator 1) står i spidsen for.

**Skole 2** ligger inde i udkanten af en større by, med moderne lokaler og højt til loftet. Ligesom på den anden skole går der også her ca. 200 børn fra 0. til 9. klasse. På skolen er der to specialkoordinatorer, som har stået for al specialundervisningen. På skole 2 er de ligeledes ved at ændre på strukturen for specialundervisningen ved at etablere fora for de forskellige klassetrin, som skal klargøre, hvilke problematikker der er i enkelte klasser eller på tværs af flere af klasserne. Den nye strategi er stadig under udvikling, men specialkoordinatorernes rolle og opgaver vil ændre sig i retning af mere samarbejde og supervision med skolens almenlærere. Interviewet var med den ene af de to specialkoordinatorer (koordinator 2).

### Måder at arbejde med inklusion på

Fælles for koordinatorerne på begge skoler er, at de er positive over for de ændringer, der sker på skolen i forhold til specialundervisningen. Selvom lovændringen betyder færre penge til specialundervisning, da det også handler om at spare på dette område, betyder det samtidig en større frihed til at forvalte de penge, som skal hjælpe elever med særlige behov. Koordinator 2 fortæller:

*"(...) faktisk ser vi det som en kanongod ordning at komme ind under. Kronebeløbet er faldet gevaldigt. Men at komme væk fra et tilskudssystem, hvor vi skal godtgøre og bruge midlerne til ét enkelt barn, til at få nogle midler til at gøre noget for en gruppe, det synes vi er helt fantastisk. (...) Det giver meget friere rammer til at få det til at passe til det sted, vi er." (interview, friskole 2, s. 2, l. 21-30)*

Den nye ordning giver mulighed for at bruge pengene på andre måder for en større gruppe elever, når de ikke er låst fast til én enkelt elev. Derved kan der udvikles en bredere indsats for flere elever. Desuden skal der ikke bruges lige så meget tid på at dokumentere, hvorledes disse penge er forvaltet i forhold til den enkelte elev.

Ud fra analysen af interviewene er der fremkommet nogle generelle temaer, som begge specialkoordinatorer mener, medvirker til vellykket inklusion.



## Forældresamarbejde

Begge specialkoordinatorer understreger flere gange vigtigheden af et godt og åbent forældresamarbejde som et grundlag for, at inklusion lykkes. Til spørgsmålet om, hvad der gør, at faglig inklusion lykkes, svarer koordinator 2:

*"(...) det er for det første et kanon forældre-skole-samarbejde. Så kan alt næsten lykkes (...)"* (interview, friskole 2, s. 5, l. 4-5)

Koordinator 1 understreger ligeledes vigtigheden af forældresamarbejdet:

*"Det, der får det til at lykkes, det har rigtig, rigtig, rigtig meget at gøre med, hvor godt forældresamarbejdet kan blive, og hvor åbent det kan blive, og hvor let det er at få hjælp derind."* (interview, friskole 1, s. 16,)

Hun lægger vægt på, at der er en åbenhed mellem skolen og de enkelte forældre. Det kræver f.eks., at problemerne fortælles ligeud til forældrene. Åbenheden og samarbejdet er afgørende for, om de støtter de tiltag, der igangsættes i forhold til barnet. Er forældrene ikke med, kan det f.eks. betyde, at de opsøger hjælp andre steder eller modarbejder det, skolen har sat i gang, direkte eller indirekte.

## Støtte af lærerne og supervision

Koordinatoren på skole 2 fortæller, at en anden vigtig faktor, der er essentiel i forhold til at inkludere elever med særlige behov i den almindelige undervisning, handler om lærerens evner og formåen.

*"(...) det er meget afhængigt af den enkelte lærers personlighed, om det lykkes. Der er nogle, der er super til det at rumme det [elever med særlige behov], og nogle, der synes, det er et problem (...). Der vil derfor også være noget arbejde med at udvikle lærerne, og os allesammen, til at kunne opsætte nogle særlige mål"* (interview, friskole 2, s. 4-5)

Hun understreger også, at netop den faktor, at det afhænger af lærerens erfaring, også betyder, at det er vigtigt at støtte op om lærerne og guide dem i arbejdet med at inkludere eleverne i undervisningen.

Koordinator 1 er inde på samme problematik. Hun mener, at det er vigtigt, at man som lærer ikke står alene om opgaven med inklusion, men får vejledning af f.eks. en speciallærer, som også holder læreren fast i arbejdet:

*"(...) det er grundarbejdet i inklusion, at man er fælles om det, at der er åbenhed, og at der bliver ved med at være hjælp til den klasselærer eller det team, der skal håndtere det. (...) Læreren kan sagtens forstå, at en elev har brug for mere struktur. Men så går der et stykke tid, og så glemmer man [læreren] det lidt igen (...) og det kan de her børn ikke tåle."* (interview, friskole 1, s. 6)

Koordinator 1 beskriver her speciallærernes eller teamets rolle. Nogle børn med særlige behov har brug for, at der skabes struktur, for at kunne føle sig trygge. Det er derfor også vigtigt, at læreren holder fast i at skabe denne struktur. Dette kan dog være vanskeligt i en undervisningssituation, når læreren har mange forskellige elever at forholde sig til. Derfor er det specialkoordinatorens eller teamets opgave at understøtte læreren i at fastholde f.eks. denne struktur. Desuden nævner hun senere, at det også er vigtigt at være opmærksom på den udvikling, der sker med eleven. Dette kan ligeledes være vanskeligt for den enkelte lærer at have øje for. Her er det ligeledes specialkoordinatorens eller teamets opgave at gå ind og støtte op. Koordinator 1 anbefaler, at der er én, som fungerer som tovholder i forhold til forskellige indsatser og elevernes udvikling. Det kan enten være koordinatoren selv eller en anden fra inklusionsteamet.

Desuden nævner hun supervision som en metode til dette, og helst i et lærerteam, da det er en fordel, at alle kender til elevens vanskeligheder og er enige om, hvordan det skal håndteres (interview, friskole 1, s. 10).

## Tværfagligt samarbejde

Ud over at den enkelte lærer skal have supervision og støtte fra specialkoordinatoren eller teamet, nævner begge koordinatorene også vigtigheden af et tværfagligt teamsamarbejde.

*"Jeg synes, det er fuldstændig væsentligt at have et tværfagligt samarbejde, således at det både er skole og fritidsordning, der arbejder sammen. Jeg synes, det er fuldstændig nødvendigt, at man teamsamarbejder om de her børn. Og jeg synes, det er meget vigtigt, at der er en tovholder på processen, fordi enhver ved, at lærere har en million ting at holde styr på (...)"* (interview, friskole 1, s. 20)

Et teamsamarbejde på tværs af faggrupper på skolen er derfor vigtigt. Desuden er et samarbejde med eksperter udefra også en vigtig faktor i forhold til at forstå børn med særlige behov.

*”Vi har også én klasse, hvor der er rigtig mange diagnosebørn og rigtig mange ting på spil, hvor vi holder møder for alle lærerne. Vi indkalder alle lærerne til orienteringsmøder og har også haft nogle fra børnepsykiatrisk hospital ude at fortælle og give nogle råd til, hvad virker godt. Så det handler hele tiden om at dygtiggøre sig i forhold til ny viden om, hvad virker for de her børn.”* (interview, friskole 2, s. 8)

Et samarbejde med professionelle, som har viden om arbejdet med børn med forskellige vanskeligheder og behov, kan således hjælpe lærerne til en forståelse af eleverne og desuden give dem redskaber til at håndtere eleverne, både alene og i fællesskab.

### **Pædagogiske metoder**

På begge skoler anvender de desuden forskellige pædagogiske metoder til at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen. Begge steder arbejder de bl.a. med klasseledelse.

*”Så arbejder vi meget med klasseledelse. (...) Der er jo rigtig mange børn, der bliver hjulpet af, at man laver et program for dem, at man skriver det op eller tegner til de små, så det bliver tydeligt, hvad det er. Vi er jo også en skole, der laver vældig meget om i hverdagen, og det er en udfordring for nogle børn, der ikke er så fleksible. Men det kan man vende om og sige, at det er en udfordring til os om at skabe struktur.”* (interview, skole 1, s. 11)

Klasseledelse er således en metode, som gavner bl.a. elever, som har brug for ekstra struktur, og betyder, at de kan fungere i en almindelig klasse, selvom der sker mange ændringer. Desuden nævner koordinator 1 også cooperative learning som en metode, de anvender.

Således stemmer måden, de arbejder på de to skoler, og koordinatorernes anbefalinger godt overens med de generelle anbefalinger, som er beskrevet i de to forskningspublikationer. Begge koordinators fortæller desuden, at denne måde at arbejde på ikke er ny, og at de i mange år har inkluderet elever med særlige behov i almenundervisningen. Dog giver lovændringen mulighed for at organisere indsatsen på en anden måde.

## **Opsummering:**

### **Veje til inklusion i grundskolen**

På baggrund af de gennemgåede anbefalinger fra forskningspublikationerne 'De mange veje' og 'Viden om inklusion' samt eksemplerne fra to frie grundskoler vil dette afsnit være en opsummering af de generelle anbefalinger til arbejdet med øget inklusion i grundskolen.

For at opnå succes i arbejdet med at inkludere elever med særlige behov i den almindelige undervisning kræver det først og fremmest et fælles værdigrundlag og strategi. Det betyder, at de medarbejdere, som er involveret i arbejdet med inklusion, f.eks. lærere, pædagoger og skoleledelse på en skole, har kendskab til både målsætningen og metoden til dette arbejde. Desuden er det vigtigt, at medarbejderne føler ejerskab og bliver inddraget i udviklingen af både mål og metoder. Dette stiller nogle krav til bl.a. skolens ledelse eller projektledelsen om at inddrage de involverede medarbejdere i udviklingen af værdigrundlag og strategi for arbejdet med inklusion. Desuden om at sikre, at målene gennemføres på ordentlig vis.

I publikationen 'De mange veje' opstiller de ligeledes en række retningslinjer for succesfuld implementering af projekter, som indebærer bl.a. en god ledelse med de rette forudsætninger, information og inddragelse af relevante medarbejdere, udveksling af viden og erfaring gennem hele projektperioden samt tilpasning af projekt til den enkelte kontekst.

En anden vigtig forudsætning for at opnå vellykket inklusion i grundskolen er, at lærerne klædes ordentligt på til at varetage opgaven og får den nødvendige støtte. Det kan blandt andet være igennem efteruddannelse. Desuden gennem støtte både i planlægningen af undervisningen og i selve undervisningen, fra eksempelvis støttelærere, lærerassistenter og inklusionsvejledere. Derudover er sparring og supervision med speciallærere og -koordinatorer vigtigt. Deres rolle kan ligeledes tænkes mere ind i selve almenundervisningen.

En vej til sparring og støtte af lærerne er desuden tværfagligt samarbejde med bl.a. forældre, kolleger, psykologer, sagsbehandlere og øvrige professionelle om én elev eller en gruppe elever. Dette kan være i form af lærerteams, hvor lærerne i samarbejde evaluerer og planlægger indsatsen

i forhold til enkelte elever. Desuden ved at trække professionelle ind for herigennem at få mere viden eller redskaber til at håndtere bestemte elever, desuden for at lave en sammenhængende indsats i forhold til det enkelte barn. Inddragelse af forældre til elever med særlige behov er en vigtig faktor for, at inklusion lykkes. Begge specialkoordinatorer fra de to frie grundskoler lægger særlig vægt på dette, og at der er et godt og åbent samarbejde med forældrene.

Ud over nogle generelle anbefalinger i forhold til at klæde skolerne og lærerne på til arbejdet med at inkludere elever med særlige behov findes der desuden en række konkrete pædagogiske metoder, som med fordel kan anvendes. Mange af disse pædagogiske metoder anvendes allerede i stor udstrækning i de fleste grundskoler. Blandt andet nævnes *undervisningsdifferentiering*, *anerkendelse*, *cooperative learning*, *klasseledelse*, *elevformidling* og *videoanalyse* i begge forskningspublikationer som metoder, der har haft en evidensbaseret inkluderende effekt. Desuden har mange af disse metoder positiv indflydelse på både elever med særlige behov og almenelever.

Derudover kan det være nødvendigt med nogle tiltag rettet særligt mod bestemte elever, f.eks. elever med adfærdsvanskeligheder eller indlæringsvanskeligheder. Det kan f.eks. være i form af en intervention med en talepædagog over for skrive- og læsesvage elever i en kortere periode. Ligeledes kan der igangsættes forskellige forløb rettet mod elever med ADHD eller ADHD-lignende symptomer, f.eks. selvmonitorering.

Generelt om inklusion i grundskolen gælder det, at der ikke er én rigtig metode, men mange forskellige, som alle har god effekt, hvis de anvendes korrekt og har opbakning fra alle involverede.

## Referencer

- Alenkær, R. (red.) (2008). Den inkluderende skole – en grundbog. København: Frydenlund.
- Antoft, R., Jacobsen, M.H., Jørgensen, A., Kristensen, S. (2007). Håndværk og horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- De Vaus, D.A. (2001). Research Design in Social Research. London: SAGE Publications Ltd.
- Dyssegaard, C.B., Larsen, M.S. (2013). Viden om inklusion. Bearbejdet uddrag af publikationen 'Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen' (2012). Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Lokaliseret den 2. juni 2013 på: [www.uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130131%20Viden%20om%20inklusion.ashx](http://www.uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130131%20Viden%20om%20inklusion.ashx).
- Kvale, S. (1997). Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). Interview – Introduktion til et håndværk. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, M.S., Dyssegaard, C.B., Tiftikci, N. (2012). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. En forskningskortlægning. Teknisk rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet. Lokaliseret den 2. juni 2013 på: [www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ressourcecenter-for-inklusion-og-specialundervisning/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120907%20forskningkortlaegning.ashx](http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Ressourcecenter-for-inklusion-og-specialundervisning/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF12/120907%20forskningkortlaegning.ashx).
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (2013). Ministeriets hjemmeside, under temaet 'Inklusion'. Lokaliseret den 30. juni på: [www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion](http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion).
- Regeringen. (2011). Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag, oktober 2011. Lokaliseret den 11. juni 2013 på: [www.stm.dk/publikationer/Et\\_Danmark\\_der\\_staar\\_sammen\\_11/Regeringsgrundlag\\_okt\\_2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf).
- Regeringen. (2012). Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen. December 2012. Lokaliseret den 30. juni på: [www.stm.dk/multimedia/UVM\\_Folkeskole.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/UVM_Folkeskole.pdf).
- Retsinformation.dk. (2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om fri-skoler og private grundskoler mv. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). Lokaliseret den 11. juni 2013 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611>.
- Zobbe, K., Madsen, L., Feilberg, A.V., Sørensen, H., Ertmann, B. (2010). De Mange Veje. Følgeforskning til skoleudvikling vedrørende "Mindre specialundervisning, styrket faglighed og øget rummelighed". Teori og Metodecentret, Professionshøjskolen UCC. Lokaliseret den 4. juni 2013 på: [www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/Mindre%20specialundervisning/110513%20De%20mange%20veje.ashx](http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/~//media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/Mindre%20specialundervisning/110513%20De%20mange%20veje.ashx).
- Aarhus Kommune. (2013). Fællesskaber for Alle. Inklusionsprojekt. Lokaliseret den 30. juni på: [www.aarhus.dk/ffa](http://www.aarhus.dk/ffa).



ISBN: 978-87-995989-6-0