



FOTO: MIKAEL SCHLOSSER

Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik

Af Lotte Hedegaard-Sørensen



FOTO: MIRIAM DALSGAARD/PRITZAU SCANPIX

Tema: Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik

Pædagogisk indblik
Nr. 27
Maj 2025

Pædagogisk indblik:
Mellemformer: Mellem almen-
og specialpædagogik
© forfatterne, DPU og
Aarhus Universitetsforlag

Litteratursøgninger:
Det Kgl. Bibliotek, Vibeke Jarftoft

Design:
Tøke Bjørneboe

Layout:
lb Jensen

ISBN
978 87 7597 2685

ISSN
2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03
Pædagogisk indblik

05
Overordnede kommentarer til litteraturen om
mellemformer

08
Om mellemformer i Danmark

10
Forskningen kort fortalt

20
Hvilke organisatoriske forandringer anbefales?

25
Forskelle og sammenhænge mellem inklusion, special-
og almenpædagogik

31
Hvad er situeret specialpædagogik?

33
Om forfatteren

34
Referencer



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Pædagogisk indblik

03 – 49

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et lettilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder – i dette tilfælde diskussionen om mellemformer i grundskolen. Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har lærer og inklusionsvejleder/co-teacher Kisa Øhrgaard Laursen, skoleleder Tue Bach Andersen og teamleder i PPR Lise Kirkegaard bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for det.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det sige politikere, nationalt og kommunalt, skoleledere, konsulenter, vejledere, PPP-medarbejdere og lærere) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundlæggende antagelser og diskussioner, der ligger bag de forskellige studier og fund, de formidler. Mellemformer defineres ikke entydigt i oversigten, da begrebet primært er opstået i politiske sammenhænge med stor vægt af finansministerielle overvejelser over

udgifter til specialundervisningen i Danmark. Derfra er begrebet blevet en betegnelse for en lang række forskellige definitionsforsøg i sektorforskningsinstitutioner (VIVE og EVA) og forskellige tiltag i kommuner landet over.

Mellemformer betegner herfra læringsmiljøer, der både trækker på specialpædagogik og almen-didaktik. Fænomenet mellemformer er dansk og indgår ikke i den internationale forskning. Forskningsoversigten vil vise og invitere til en refleksion over, hvordan ambitionen om at forbinde specialpædagogik og almen-didaktik kan indfris i Danmark – med inspiration fra den internationale forskningslitteratur. Her indgår forskning, der er præget af en evidensinformeret forståelse af specialpædagogik og en mere bred forståelse af specialpædagogik, inklusion og almen-didaktik. Den evidensinformerede specialpædagogik baserer sig på medicinsk viden, som bygger på mere positivistiske tilgange og objektive syn på funktionsnedsættelser og deraf udledte metodiske og didaktiske indsatser. Her antages det ud fra en individrettet tilgang, at funktionsnedsættelser er objektive og bor i individerne. Interventioner skal i denne tænkning rettes mod de enkelte individer, som skal helbredes eller normaliseres. Andre former for forskning i børn i vanskeligheder i skolen bygger på mere konstruktivistiske og interaktionistiske tilgange. Her antages det, at problemer i skolen må forstås i lyset af de sammenhænge, børnene indgår i. Det kan være problemer i samspillet mellem børnenes forudsætninger på den ene side (fx funktionsnedsættelser, men også interesser, baggrunde og potentialer) og skolens organisering og undervisningens tilrettelæggelse på den anden side. Her antages det, at skolen fleksibelt må tilpasse sig børnenes forskellige forudsætninger for at deltage og lære i skolen.

Forskningsoversigten om mellemformer er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 82 studier



(heraf 48 mere grundigt) blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelsesspørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også et eller flere arbejds- og refleksionsspørgsmål og et produkt (fx en podcast eller en interaktiv artikel), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med.

God læselyst.



FOTO: JENS DRESLING/RITZAU SCANPIX



Overordnede kommentarer til litteraturen om mellemformer

05 – 49

Litteratursøgningen til forskningsoversigten var den oprindelige intention at søge viden om det, vi i en dansk sammenhæng betegner som mellemformer. Denne betegnelse er imidlertid ikke en internationalt anerkendt betegnelse, men et begreb, der er opstået i Danmark som del af en politisk diskussion om at skabe læringsmiljøer for elever, der trækker på både almen- og specialpædagogisk viden.

Forskningsoversigten bygger primært på international forskningslitteratur, som nærmer sig forståelser af det, vi i Danmark betegner som mellemformer. I forskningsoversigten indgår studier, der er peer-reviewed og publiceret mellem 2004-2024. Litteraturstudiet er afgrænset til studier, der omhandler sammenhænge mellem specialpædagogik, almen/specialdidaktik og inklusion. Den litteratur, der er inkluderet i forskningsoversigten, undersøger, hvordan disse forskellige faglige elementer kan indgå i samme politiske, organisatoriske og pædagogisk-didaktiske sammenhæng.

I et stort forskningsområde om inklusion og specialpædagogik har det været nødvendigt at sortere en stor mængde litteratur fra. Målet hermed er at kunne fokusere skarpt på forskning, der bidrager med viden om, hvordan specialpædagogik og undervisning kan forbindes. Som det fremgår af mere udfoldede begrundelser i oversigtens protokol, er følgende studier sorteret fra:

- Studier, der udelukkende udforsker specialpædagogiske interventioner rettet mod specifikke funktionsnedsættelser.
- Studier, der udelukkende beskæftiger sig med inkluderende undervisning.

- Studier, der udelukkende beskæftiger sig med fællesskaber og socialt tilhør.
- Studier, der behandler det flerfaglige samarbejde i sig selv – uden at relatere det til undervisningen og specialpædagogisk viden i undervisningen.

Forskningsoversigten søger med inspiration fra international forskningslitteratur indsigts i, hvordan specialpædagogik kan blive en del af undervisningen og som en del af det, hvilke politiske, organisatoriske og didaktiske tiltag der skal til for at opnå den ambition.

Den danske forskning

Der eksisterer fire danske peer-reviewed studier, som er relevante for forskningsoversigtens ambition (Crawford Kromann, Tanggaard & Tranum Thomsen, 2022; Emtoft & Morgan, 2023; Kromann & Tanggaard, 2019; Tegtmejer & Quvang Jørgensen, 2022). Emtoft og Morgan studerer mellemformer og har fokus på elevernes oplevelse af deres deltagelse i mellemformer. Undersøgelsen bygger på interviews af fem børn, der deltager i mellemformer. Forfatterens konklusion er dobbelt. På den ene side ser de positive elementer i mellemformer i forhold til at skabe muligheder for inklusion. På den anden side fremhæver studiet en række udfordringer som stigmatisering, perifer deltagelse i klassefællesskabet og vanskeligheder ved overgange mellem de forskellige organisatoriske sammenhænge; fx mellem almene klasser og mellemformer. Under redigeringen af forskningsoversigten dukkede endnu et dansk studie op (Spangsberg & Ydesen, 2024). Her fremanalyseres det



med et etnografisk og post-humanistisk teoretisk perspektiv, at mellemformer på skoler fører til forskellige former for segregering og grænsedragning mellem almen- og specialpædagogik. Det betyder helt konkret, at nogle børn fjernes fra almenundervisningen og ikke kommer til at høre fuldt til i klassefællesskabet og i almenundervisningen.

Et dansk studie bidrager direkte til viden om mellemformer i Danmark. Det er et etnografisk studie (Tegtmejer & Quvang Jørgensen, 2022), som bygger på interviews af ledere, lærere og elever i tre kommuner mel-

lem juni 2029 og januar 2020. Studiet konkluderer, at de første bevægelser mod at etablere mellemformer resulterer i, at 'mellemformerne' kommer til at bestå af en række forskellige børn, som det er vanskeligt at undervise sammen. Derfor bliver det en strategi at dele børnene op i mindre grupper. Dette bliver økonomisk tungt og fjerner ressourcer fra almenområdet. Derudover bliver det vanskeligt at finde ressourcer til at arbejde inkluderende og altså at skabe adgang for flere børn i almenområdet. Studiet konkluderer, at det positive udkomme af mellemformer er, at



FOTO: IDA MARIE ODGAARD/RITZAU SCANPIX



grænserne mellem almen- og specialpædagogik sløres og samarbejdet mellem flere fagligheder etableres. Rent administrativt skaber mellemformer større fleksibilitet i forhold til henvisningen til støtte og børns muligheder for at komme tilbage til almenmiljøet. Fra børnenes perspektiver finder studiet, at børn med indførelsen af mellemformer får adgang til særlige tilrettelæggelser og samtidig til læringsmuligheder. Studiet peger på, at sammenhængen mellem økonomi, organisering og pædagogik er meget stærk.

De øvrige tre studier forsker ud fra et PPR-fagligt perspektiv og har fokus på Nest-pædagogikken mere end på mellemformer. Nest betegnes som omvendt inklusion. I Nest-klasser er antallet af børn mindre end i almenklasser, og samtidig er antallet af børn med behov for særlige tilrettelæggelser større end i almenklasser. Det omvendte ligger i, at rutiner, forholdemåder og metoder, som nogle enkelte elever (neurodivergente) har brug for, anvendes på alle. Studierne diskuterer og udforsker det videnskabsteoretiske grundlag for Nest-pædagogikken, som, når den både trækker på almen- og specialpædagogik, bryder med nogle videnskabsteoretiske dualismer. Derudover diskuteres og undersøges måden, Nest-pædagogikken kan relateres til en dansk uddannelsestradition på. Desuden argumenterer artiklerne for, at samarbejdet mellem PPR og Nest-klasserne giver muligheder for, at PPR kan medvirke til at udvikle folkeskolen som organisation.

Den internationale forskning

I den internationale forskningslitteratur er der en tendens til, at den ikke giver klare

definitioner af, hvad specialpædagogik er, når specialpædagogik indgår i almenundervisningen. Specialpædagogik bliver fx i flere studier defineret som 'evidensbaserede interventioner og metoder'. Det er den form for specialpædagogik, som søger at kompensere for individuelle vanskeligheder hos elever med diagnoser. Denne type forskning er udviklet løsrevet fra den situerede praksis i klasserummet, og den er fortrinsvis psykologisk og medicinsk. I litteratursøgningen fremkom 17 sådanne studier, men de indgår ikke i forskningsoversigten.

Mange studier analyserer sig frem til, at det er svært at måle effekten af interventionerne, fordi mange andre faktorer i og omkring praksis spiller ind. Mange diskussioner i litteraturen handler om, hvordan interventionerne kan 'implementeres' i almenområdet. En anden tendens er, at mange studier (30 i alt, der ligeledes ikke indgår i forskningsoversigten) udforsker betydningen af klasserumskulturen, børnefællesskabet, læreres relationer til eleverne/inddragelse af eleverne og børnenes følelse af at høre til. Disse studier har fokus på fællesskaber og sociale dynamikker imellem børn, men ikke på undervisningen, og kan læses som en værdidiskussion om accepten af mangfoldighed. Et gennemgående fund er, at det ikke er tilstrækkeligt at fokusere på enten undervisningen, fællesskabet, organiseringen eller samarbejdet, hvis undervisningen skal tilpasses til flere typer af elever. Forandringer og udviklingen af skolen og af undervisningen i forhold til øget adgang, deltagelse og læring for hele børnefællesskabet må understøttes af en skolekulturel forandringsproces, hvor alle facetter af skolen medtænkes.



Om mellemformer i Danmark

08 – 49

Mellemformer optræder første gang i 2010 i en publikation fra Finansministeriet, der kortlægger specialundervisningsområdet. I rapporten fremgår det at: *Udvalget vurderer, at konsekvensen af den høje segregeringsgrad generelt er en uhensigtsmæssig tilrettelæggelse af specialundervisningen for de mange elever, der med fordel ville kunne modtage specialundervisning uden at blive udskilt fra den almindelige folkeskole, samt at der hermed lægges et unødvendigt pres på kommunernes økonomi. Hvis denne udvikling skal vendes, er der behov for at*

iværksætte tiltag, der forskyder specialundervisningen til den almindelige folkeskole ved anvendelsen af forskellige mellemformer for specialundervisning (Finansministeriet, 2010). Afsættet for det politiske fokus på mellemformer er altså stigende udgifter til specialområdet. I forlængelse af dette fokuserer den aktuelle danske diskussion på at knytte specialområdet til almenområdet ved at udvikle organisatoriske og didaktiske tilgange i almenområdet, der både trækker på viden og metoder fra special- og almenområdet.



FOTO: MARIE HALD/RITZAU SCANPIX



I Viden til Velfærd (VIVE, 2021) fremgår det, at ud af 82 kommuner (som indgik i undersøgelsen) erklærer 81 at arbejde med mellemformer på den ene eller anden måde. Mellemformers aktualitet understreges af, at der både foreligger vejledninger (UVM, 2021) og 2,1 mio. kr. i puljepenget fra Børne- og Undervisningsministeriet samt et litteratur- og casestudie udført af VIVE for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (VIVE, 2021) og en evalueringsrapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA, 2022). Mellemformer defineres som løsningen på et centralt problem i folkeskolen: at segregering både er en økonomisk byrde og en uhensigtsmæssig måde at tilrettelægge specialundervisningen på. Mellemformer bliver den inklusionsform, der foregår ”midtmellem” almen- og specialområdet. Argumentet for mellemformer er *at imødekomme et betydeligt styringsmæssigt potentiale i kommunerne i forhold til at decentralisere en større grad af finansieringsansvaret på specialundervisningsområdet og give skolerne et økonomisk incitament til at sikre inklusion* (Finansministeriet, 2010: 100).

Ud over de ministerielle og styrelsesmæssige bidrag indgår en række danske antologier og rapporter i forskningsoversigten. I 2011 kom antologien ”Mellemformer i skole og dagtilbud” (Andersen & Sunesen, 2022). Her defineres mellemformer som ... *en inklusionsfremmende, organisatorisk hybrid mellem almene og segregerede undervisningstilbud. Mellemformen har en gennemgående rettet mod deltagelse i almene undervisningstilbud. Mellemformen overskrider skolesystemets traditionelle organisationsformer og kan derfor i højere grad tilrettelægges med udgangspunkt i barnets aktuelle behov* (Andersen & Sunesen, 2011: 57).

I en rapport fra VIA University College ’Mellemformer i skolen’ fra 2022 (Liv i Skolen, nr. 3, årg. 24) tager Line Ask Hansen udgangspunkt i VIVE’s definition af mellemformer, der sonderer mellem to typer: *Hovedtype 1 er kendetegnet ved, at undervisningen nogle timer foregår i almenklassen og nogle timer i særlige grupper/hold/tilbud, mens den anden hovedtype (hovedtype 2) er kendetegnet ved, at almenundervisningen tilpasses de konkrete specialpædagogiske behov ved at tilføre specialpædagogiske kompetencer og eventuelt andre ressourcer til undervisningen* (Lindeberg et al., 2022 citeret af Ask Hansen, Liv i Skolen, 2022: 26). Ask Hansen argumenterer for, at definitionen af mellemformer er bred og mangfoldig, og at der mangler et vidensgrundlag for at kunne støtte udviklingen af mellemformer i skolen.

Mellemformer som begreb er altså opstået i den danske diskussion og kan ikke oversættes til engelsk eller andre nordiske sprog (VIVE, 2021: 6). Forskningsoversigten fokuserer derfor på ambitionen om at udvikle et uddannelsessystem, en skole og en undervisning, der kombinerer viden, metoder og greb fra både almen- og specialpædagogik/-didaktik.



Forskningen kort fortalt

10 - 49

Forskningsoversigten dykker ned i en række spørgsmål, som knytter sig til den danske ambition om at etablere mellemformer på tværs af almen- og specialpædagogiske viden. Oversigten er organiseret i tre hoveddele med hvert sit spørgsmål, som angår henholdsvis politiske, organisatoriske og didaktiske dele af diskussionen om mellemformer. I indeværende afsnit 'Forskningen kort fortalt' fremgår det som en form for appetizer, hvordan oversigten er disponeret i tre dele og hvad de enkelte dele kommer til at udfolde.

Hvilke politiske strategier etableres der i andre lande, som kan inspirere den danske politiske diskussion om inklusion og specialpædagogik?

I den internationale forskning om politisk rammesætning af arbejdet med inklusion og specialpædagogik er der inspiration at hente til den danske diskussion. Først og fremmest viser forskningen, at indfrielsen af ambitionen om at ophæve adskillelsen mellem almenpædagogik og specialpædagogik er svær, og at den ikke kommer af sig selv. Det er en generel tendens, at de politiske tiltag, der er sat i værk, ikke har skabt de ønskede forbindelser mellem specialpædagogik og almenundervisning og -pædagogik. I Finland ser det dog anderledes ud. Skolepolitisk har Finland skabt betingelser for en organisering, der gør det muligt for lærere at etablere forbindelser mellem almen- og specialpædagogik ved at arbejde med forskellige niveau af specialpædagogisk støtte. Denne del inviterer til en kritisk refleksion blandt politikere nationalt og kommunalt i Danmark til, hvordan områ-

det inklusion og specialpædagogik kan ledes og rammesættes på tværs af myndigheder og fagligheder.

Hvilke organisatoriske modeller, løsninger, greb anbefales, når ambitionen er at ophæve adskillelsen mellem specialpædagogik, inklusion og almenundervisning?

Når den internationale forskningslitteratur undersøger, hvordan skolen som organisation kan etablere forbindelser mellem almen- og specialpædagogik, peger den på vigtigheden af, at specialpædagogisk uddannede og almenpædagogisk og -didaktisk uddannede faggrupper arbejder tæt sammen. Både om at udvikle undervisningen og om at støtte elever i undervisningen, når der er brug for det.

Også her er der inspiration at hente fra Finland. Her ledes og organiseres specialpædagogiske indsatser og støtte i tre forskellige niveau, hvor begge faggrupper har specifikke roller. Fælles for alle tre niveau af støtte er, at målet er adgang til og deltagelse i almenområdet og også, at specialpædagogiske greb indgår som en del af det at skabe adgang og deltagelse. I Finland har der længe været og er stadig en tydelig politisk og ledelsesmæssig understøttelse af dette arbejde.

Hvordan indkredser forskningslitteraturen forskelle og sammenhænge mellem specialpædagogik, inklusion og almenpædagogik/didaktik, og hvad er situeret specialpædagogik?

Den sidste del af forskningsoversigten formidler indsigter fra den internationale



forskningslitteratur om, hvordan man kan realisere ambitionen om at etablere mellemformer, der overskrider opdelingen i special- og almenpædagogik og -didaktik i undervisningen. Her rettes opmærksomheden mod, hvordan undervisningen tilpasses børnenes behov for særlige undervisningsmæssige tilrettelæggelser i den ordinære undervisning. Det betyder, at specialpædagogikkens faglige vinkel defineres som det at forstå og afhjælpe de vanskeligheder, der opstår i klasserummet i løbet af undervisningen. Det forudsætter differentiering af indhold, arbejdsmetoder, materialer, organisering og tidsforbrug,

som kan indfanges af Universal Design for Learning – et didaktisk rammeværk, som tilbyder en tilgang til at udvikle en fleksibel undervisning, der trækker på både almen- og specialpædagogik. I dette afsnit indkredsnes, hvad specialpædagogik er, når den ikke er en diagnostisk baseret intervention. Det er altså en form for specialpædagogik, der ikke tager udgangspunkt i diagnoserne og i kompenserende strategier, der ofte er udviklet uafhængigt af undervisningen i klasserummene. Det er derimod en form for specialpædagogik, som kan betegnes som situeret specialpædagogik, da den indgår i undervisningen for alle

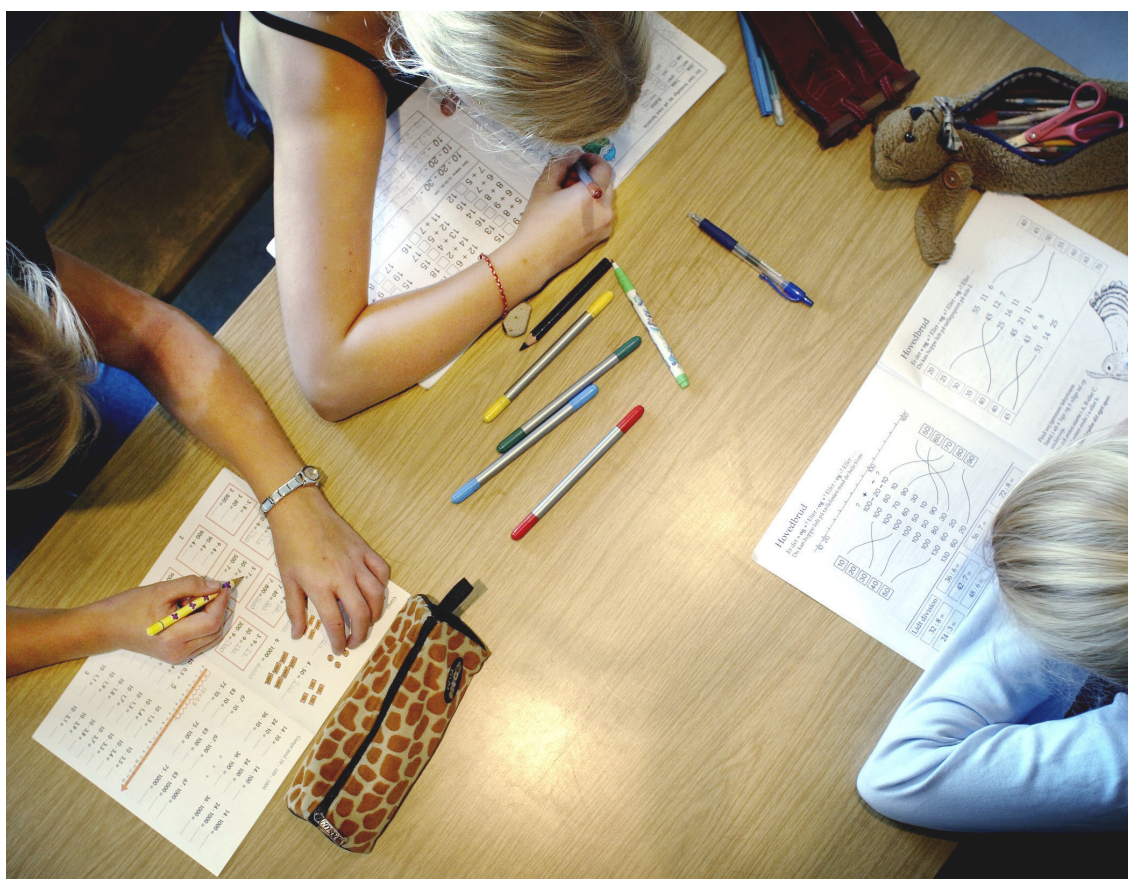


FOTO: THOMAS BORBERG/POLITIKEN/RITZAU SCANPIX



børn, hvor der skabes forskellige adgange til deltagelse i undervisningen.

Hvilke politiske strategier etableres der i andre lande, som kan inspirere den danske politiske diskussion om inklusion og specialpædagogik?

Forskningslitteraturen om tendenser i skolepolitikken betoner vigtigheden af, at de rette makropolitisk betingelser skal være til stede, hvis almen- og specialpædagogisk viden skal kunne forbindes. Den danske politiske rammesætning af arbejdet er karakteriseret ved, at KL, VIVE og EVA i samarbejde med regeringen anbefaler mellemformer. Den danske politiske strategi er kun i ringe omfang fulgt op af økonomiske, administrative og organisatoriske strukturer, der gør det muligt for skolerne at etablere former for undervisning, der kombinerer almen- og specialpædagogik. Skolerne er overladt til sig selv i forhold til at definere, hvad mellemformer er. Inspiration til politisk ledelse af inklusion og specialpædagogik kan hentes fra Finland, hvor der politisk er etableret et tresporet støttesystem, der skal hjælpe skolerne med at arbejde forebyggende, foregribende og indgribende med børn i vanskeligheder i skolen. Her aktiveres det, vi i Danmark kalder ressourcepersoner og PPR-vejledere igennem at være tæt knyttet til almenlærere om at give støtte til børn med fokus på at fastholde så mange børn som muligt i den ordinære undervisning.

Studierne om politiske rammer

11 af de inkluderede studier (Norwich et al., 2007; Shaw, 2017; Dickson, 2022; Dickson,

2019; Pijl, 2016; de Bruin, 2022; Harr-Robins et al., 2015; Chong, 2019; Skårbrevik & Karl, 2005; Graham et al., 2011; Pulkkinen et al., 2020; Lakkala et al., 2016) undersøger og beskriver politiske tiltag, der er sat i værk for at lede skolernes arbejde med forskellige børns forskellige deltagelse i skolen.

I alle disse studier – på nær de finske – konkluderes det, at det kun i ringe udstrækning er lykkedes at forbinde inklusion, almenundervisning og specialpædagogik. Allerede i 2006 diskuterede en række forskere (Norwich et al., 2007) i et politisk nedsat ekspertudvalg i England, hvordan specialpædagogikken kan blive en del af almenpædagogikken. De rejser følgende spørgsmål: Hvad er specialskolernes rolle i en periode, hvor inklusionsbestrebelse sætter retning for skolepolitikken? Hvordan kan vi overskride opdelingen eller dikotomien mellem almen- og specialundervisning? Hvordan kan vi i praksis kombinere gode dele af specialundervisningen med gode dele af almenundervisningen, og hvordan kan de forskellige skoler lære af hinanden?

Ekspertudvalget anbefaler et kontinuum af politiske og organisatoriske tilgange, hvor almen- og specialpædagogikken i forskellige dimensioner interagerer og forbindes. Ekspertudvalget indkredser en fleksibel interaktion af faglige tilgange i det, som eleverne tilbydes i skolen. Udvalget fremhæver, at det forudsætter en type politisk og organisatorisk strategi, der understøtter bedre adgang til specialpædagogisk faglighed i almenområdet, bedre uddannelse af lærere, mulighed for fælles læring på arbejdspladsen og stærkere samarbejde mellem skoler og specialpædagogiske, psykologiske og andre typer af fagligheder. I Danmark vil det betyde en styrkelse af og en omplacering af det, vi betegner som PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). PPR og videnspersoner fra specialsko-



ler vil organisatorisk skulle placeres fysisk på eller i nærheden af skolerne, og de skal indgå i tætte, forpligtende samarbejder med lærere om at planlægge en undervisning og skabe en skolekultur, der tager højde for alles deltagelse. Ekstra ressourcer til skoler og lærere skal organiseres fleksibelt, sådan at man lokalt kan finde løsninger, der er tilpasset de behov, som skolerne og deres børnefællesskaber har. De økonomiske modeller skal fungere i forhold til denne fleksibilitet, sådan at lærere og pædagoger har hurtig adgang til råd, støtte og hjælp.

Samme konklusion når et internationalt forskningsreview (Shaw, 2017) frem til. Her spørges til elevernes perspektiver på, hvilke skoler de placeres på (almen- eller specialpædagogiske læringsmiljøer). Her fremgår det, at det er svært for lærere at få inklusionspolitikken implementeret i praksis. Forskningsreviewet peger på en meget polariseret diskussion, hvor specialskolerne og specialpædagogikken er blevet set som modpol til inklusion. Over for denne polarisering anbefaler forskerne bag reviewet at fastholde specialskolerne i stedet for at nedlægge dem. Det skaber mulighed for, at der oprettes partnerskaber mellem specialskoler og almenskoler, som kan sikre en vigtig adgang til personer med viden om specialpædagogik, som lærere i almen-skolen kan trække på. Derudover anbefales det at sætte fokus på kvaliteten af undervisningen i både almen- og specialskoler, hvilket igen forudsætter, at lærere er veluddannede.

I Australien (Dickson, 2022) arbejder man politisk på at minimere diskrimination af mennesker med funktionsnedsættelser. Disability Discrimination Act blev vedtaget i 1992, og i 2005 blev Disability Standards for Education vedtaget. Dickson analyserer politiske dokumenter i sit studie og argumenterer for, at begrænsnin-

gen af diskrimination er en forudsætning for inklusion i skolen. Samtidig konkluderer artiklen, at det politiske arbejde med at reducere diskrimination samt eksklusion fra almenskolen ikke har levet op til forventningerne. Dickson skaber et overblik over organisatoriske forudsætninger for at lykkes med at bremse diskrimination og eksklusion. Det fremhæves, at der ikke er blevet investeret i en omfattende organisatorisk og kulturel forandring af skolen, hvilket ses som en forudsætning for at leve op til ambitionerne i de to omtalte love med ambition om at mindske diskrimination.

Samme forfatter (Dickson, 2019) viser i en anden artikel, at 'rimelige justeringer' i uddannelsessystemet ikke er blevet indført i forhold til børn med vanskeligheder. Studiet analyserer politiske dokumenter og dykker ned i cases med fokus på støtte til elever med vanskeligheder. Det konkluderer, at den australske regering har vedtaget en behovsbaseret finansieringsmodel, som tager udgangspunkt i individuelle behov for støtte, men som endnu ikke har sikret ressourcer til skolerne. Kombinationen af mangel på specialpædagoger og manglende organisering omkring beslutningsgange, når skoler skal tildeles ressourcer, betyder, at det er tilfældigt, varierende og vanskeligt at få hjælp til at arbejde med elever med vanskeligheder i almenområdet.

En lignende konklusion ses i et hollandsk studie (Pijl, 2016). Her undersøges de faktorer – især finansieringsmodeller – som støtter et uddannelsessystem, der ønsker at etablere muligheden for sameksistens af almindelige skoler og specialskoler. Studiet baserer sig på analyse af lovgivning, politiske dokumenter, internationale artikler med fokus på inklusion i det hollandske skolesystem og interview af syv videnskabelige



eksperter. Helt overordnet konkluderer studiet, at på trods af forskellige modeller for finansiering af støtte så fastholdes eller stiger segregeringen til specialskoler. Og selvom ambitionen har været at få de to systemer (special/almen) til at fungere sammen, så er de fortsat adskilt organisatorisk. Studiet konkluderer, at det er ganske vanskeligt at lave fundamentale strukturelle forandringer i skolen, og det gælder både forandringer af politiske, organisatoriske og økonomiske rammer.

I et historisk studie (de Bruin, 2022) fra Australien analyseres det, hvad der ligger til grund for, at den segregerede specialskole stadig eksisterer som form i moderne tider, hvor lighed, demokrati og inklusion er bærende værdier, og hvor antidiskriminationslovgivning har været vedtaget i flere årtier. I Australien – som i mange andre lande – er der tidligt etableret to forskellige uddannelsessystemer. Et almenpædagogisk system for normale børn og et tilsvarende specialpædagogisk system for unormale, syge og afvigende børn og børn med funktionsnedsættelser. Helt grundlæggende og på et ubevidst kulturelt niveau gør denne opdeling af børn i to kategorier sig stadig gældende, og det samme gør forestillingen om, at der til forskellige børn hører forskellige skoleplaceringer. I Australien har der politisk været fokus på at bryde segregering og diskrimination i 50 år, men tallene viser, at der stadig findes segregering og diskrimination.

I et andet australsk studie (Chong, 2019) er det bærende argument, at en skolepolitik med fokus på test og læringsudbytte har fortrængt inklusionsagendaen. Studiet bygger på analyser af politiske dokumenter, diskurser og interviews og skræller forskellige diskursive lag af for at afdække den kompleksitet, der omgiver diskussionen om specialundervisning. I første omgang

peger studiet på, at diskurserne om inklusion er mangfoldige og modsatrettede, og det betyder, at politik og praksis står efterladt i en uafklaret situation. Analysen viser, at diskurser om inklusion bliver overtaget af diskurser om læringsudbytte – også i et sådant omfang, at der argumenteres for inklusion i forhold til læringsudbytte – mere end i forhold til rettigheder, etik og lighedsbestræbelser.

Omvendt viser et amerikansk studie (Harr-Robins et al., 2015), at inklusionen af elever (med behov for særlige tilrettelæggelser) i nationale test medfører, at disse elever får adgang til læring og læringsudbytte. Metoden i studiet er beskrivende statistisk analyse på baggrund af spørgeskemaer fra skoler i 12 stater. Studiet finder, at skoler, der trækker på co-teaching og integration af professionelle med specialpædagogiske kompetencer i undervisningen, viser gode resultater. Teamteaching og fælles planlægning af undervisningen udgør ligeledes en forklaring på, at læringsudbyttet for disse elever stiger. Derudover trækker skolerne også på målrettet specialpædagogisk intervention og hjælpemidler.

I et norsk studie (Skårbrevik & Karl, 2005) er der fokus på betingelser for kvalitet i undervisningen. Studiet finder, at der er store forskelle på kommuner i Norge og på, hvor mange ressourcer der afsættes til at arbejde med kvaliteten. Og videre konkluderer studiet, at ressourcerne, der sættes af til at integrere specialpædagogiske tilgange, skaber en øget kvalitet i undervisningen for de elever, som har brug for særlige tilrettelæggelser. Studiet bygger på læreres og PPR-psykologers evaluering af kvaliteten af undervisningen for elever med behov for særlige tilrettelæggelser. Evalueringen peger på, at den sociale inklusion – godt socialt fællesskab uden uro og konflikt – hænger sammen med antallet af elever i klassen, og det gør muligheden



for at tilrettelægge en fleksibel undervisning med kvalitet også.

Politisk ledelse af inklusion og specialpædagogik i Finland?

Forskningen med fokus på det politiske niveau peger på, at der i alle lande eksisterer et almenpædagogisk system for normale børn og et specialpædagogisk system for unormale (afvigende, funktionsnedsatte) børn. De politiske tiltag, der er sat i værk, har ikke ført til en grundlæggende ændring af denne opdeling. Det betyder, at specialpædagogik ikke er en del af den almene undervisning og pædagogik. Som det vil fremgå af det følgende, er den finske skolepolitik anderledes. Skolepoli-

tisk har Finland skabt betingelser for, at lærere kan etablere forbindelser mellem almen- og specialpædagogik. Et studie (Graham et al., 2011) sammenligner den politiske diskussion af forholdet mellem almen- og specialpædagogiske tiltag i Alberta i Canada, New South Wales i Australien og Finland. Studiet viser, at skolepolitisk fokus på test og læringsudbytte truer udviklingen af inklusion. Studiet viser, at det finske uddannelsessystem ikke i samme omfang har været underlagt dette skolepolitiske fokus og har længe arbejdet med at understøtte kombinationer af almen- og specialpædagogiske tilrettelæggelser.

Udgangspunktet for studiet er den bevægelse, der siden vedtagelsen af Salamancaerklæringen i 1994 globalt er sket mellem to



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



forståelser af inklusion: fra en integrationsforståelse, hvor forskellige børn skal tilpasses undervisningen, til en inklusionsforståelse, som sætter fokus på, hvordan skolen og undervisningen kan tilpasse sig elevdiversiteten. Det er en bevægelse væk fra en traditionel specialpædagogisk forståelse, der forklarer 'problemer i skolen' med individets problemer, lidelse eller sygdom, som kan diagnosticeres. I denne forståelse skal individet støttes, behandles og mødes professionelt, sådan at det passer ind i en sammenhæng, som er skabt til gennemsnitlige børn.

Inkluderende tiltag er et alternativ hertil. Her er fokus rettet mod at fjerne de barrierer, som producerer udskillelse af nogle børn, og som handicapper (skaber vanskeligheder) nogle elever ved ikke at komme dem i møde. Med det politiske og faglige fokus på inklusion udfordres den praksis, hvor nogle børn bliver diagnosticeret ud fra medicinske faglige forståelser, mens andre – dem med betegnelsen normale børn – ikke gør det. Denne opdeling mellem afvigelse og normalitet er ifølge forfatterne bag studiet en barriere for en skolepolitisk drejning mod inkluderende skoler. Argumentet er, at opdelingen eller dikotomien fastholder ekskluderende sociale normer, som gennemsyrrer både politik, organisering og undervisning.

Studiet konkluderer, at den globale ide om inklusion fra Salamancaerklæringen har spredt sig til mange lande, men at det måske mere er ideen, der har spredt sig, og ikke implementeringen af den i praksis. Derudover har indførelsen af test og måling af elevresultater ført til stigende segregering af elever til specialskoler og specialklasser, fordi læringsudbytte kommer i fokus mere end arbejdet med at udvikle inkluderende undervisning. I

forhold til indførelsen af skolereformer med fokus på læringsudbytte, nationale test er Finland det mest 'underudviklede' land; også sammenlignet med andre nordiske lande. I den finske skolepolitik er respekten for lærere, for speciallærere og for skolesystemets autonomi bevaret. I den forbindelse har der i Finland været en stabil tilslutning til 'skolen for alle' siden 1921, hvor socialdemokratiske værdier som lighed, deltagelse, fleksibilitet og progressivisme siden 1921 blev retningsgivende for den finske skolepolitik.

Det har taget lang tid at udvikle skolen i Finland til at være en skole for alle og ikke et skolesystem med to parallelle spor. I 1989 kom en lov (BEA, Basic Education Act/lov 642/2010), som indfører en individuel uddannelsesplan for alle elever, hvilket muliggjorde omfattende støtte til udvalgte elever i de almindelige læringsmiljøer. Dette byggede videre på en deltidsstøtteorganisering, som blev indført i 1970. Vi kommer tæt på den danske ambition om mellemformer her. Ifølge forfatterne bag studiet tilbydes elever med behov for særlige undervisningsmæssige tilrettelæggelser deltagelse i klassefællesskabet og/eller ekstra eller deltidsundervisning i segregerede læringsmiljøer. 'Skolen for alle' med specialpædagogisk støtte som en del af almenundervisningen har ifølge forfatterne til studiet ført til gode resultater for de finske elever generelt i PISA-undersøgelserne.

Et andet finsk politisk studie fra 2020 (Pulkkinen et al., 2020) beskæftiger sig med specialundervisningen i Finland i årene 2011-2014, hvor man vedtager den førnævnte BEA-lov, og hvor man udvikler en finansieringsmodel for specialundervisningen. Studiet undersøger, hvad BEA-loven betød for placeringen af børn i specialundervisningen,



og hvorvidt der er forskelle på kommuner i Finland. Studiet analyserer statistisk materiale og konkluderer, at de medfølgende reformer af finansieringsmetoderne for specialundervisning har reduceret bevillinger til specialundervisningen. Samtidig er der stor variation mellem kommuner i forhold til, hvordan specialpædagogisk støtte implementeres, og hvordan den prioriteres. Det afhænger af kommunernes økonomi.

Det, som kan inspirere en dansk diskussion, er, at den finske skolepolitik har etableret en klar kobling mellem forskellige niveauer af 'særlige tilrettelæggelser'. Studiet argumenterer for en klarere og mere central forvaltning af forskellige former for 'særlige tilrettelæggelser' og viser, at omfanget af segregeret skoleplacering er større i mere decentrale styringsformer som i Danmark og Tyskland. I Finland er det skolepolitiske mål at skabe lige muligheder for alle, og 'part

time special support' har været en strategi for at opnå målet. Siden slutningen af 1960'erne har uddannelsessystemet tilbudt fuldtids og deltids specialundervisning. Sidstnævnte har været baseret på midlertidig og tidlig intervention parallelt med deltagelse i almenundervisningen.

I 2010 vedtages BEA-loven. Kun elever med behov for omfattende støtte modtog derefter ekstra finansiel støtte til specialpædagogiske tilrettelæggelser i almenområdet og i specialområdet, da tildelingen af økonomiske ressourcer blev baseret på antallet af beboere i skolealderen (6-15 år) i specifikke skoledistrikter og ikke på baggrund af individuelle funktionsnedsættelser. Reformen betød også, at specialpædagogisk støtte blev ændret fra et system i to spor (delvis og fuld specialpædagogisk støtte) til et system i tre spor: 1. et spor med generel støtte i almenklassen, 2. et spor med mere intensiv støtte og specialpædago-



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



giske greb og tilrettelæggelser i og uden for almenklassen og 3. et spor, hvor specialpædagogisk støtte og didaktiske tilrettelæggelser intensiveres. Systemet graduerer behov for særlige tilrettelæggelser fra specialpædagogisk støtte i almenklasser, over mere intensiveret støtte i og uden for klassen til egentlig specialpædagogisk baseret undervisning. Som del af en ministerielt forankret skolepolitisk strategi (Strategi for Specialundervisning (MoE, 2007)) blev dette lanceret og understøttet af et nationalt udviklingsprojekt Kelpo, som støttede næsten alle kommuner i Finland i deres arbejde med at udrulle denne tresporstilgang til 'særlige undervisningsmæssige tilrettelæggelser' i forskellige udgaver (Pulkkinen et al., 2020). Forskellige specifikke lovgivningstiltag blev løbende indført for at understøtte det tresporede støttesystem. Fx kom en national politisk fokusering på at sikre overensstemmelse mellem organisationen af specialundervisning og faglige mål med henblik på at sikre både læringsudbytte og rettigheder, etik og lighedsbestræbelser, sådan at arbejdet med inklusion ikke bliver det modsatte af eller et alternativ til at lære noget.

I et finsk spørgeskemastudie (Lakkala et al., 2016) er lærere blevet spurgt om deres oplevelse af at arbejde inkluderende med specialpædagogisk støtte integreret i en statslig organisering. De pågældende lærere arbejder alle med det tresporede specialpædagogiske støttesystem og har national efteruddannelse (Kelpo) i forhold til at understøtte den føromtalt skolestrategi (MoE, 2007). Studiet sammenligner teorier om inklusion med læreres muligheder for at arbejde inkluderende og deres forståelser af inklusion i den forbindelse. De finske lærere lægger vægt på, at

1. Undervisningen er tilrettelagt, så den skaber adgang til elever med funktionsnedsættelser
2. Undervisningen er fleksibel og tilpasset elevgruppen
3. Undervisningen er simpel, intuitiv og nem at forudsige for eleverne
4. Informationer til eleverne kommunikeres klart og tydeligt
5. Der er en fælles accept af fejl
6. Undervisningen er tilrettelagt sådan, at der ikke skabes unødigt uro
7. Der er fysisk rum til, at alle elever kan indgå
8. Undervisningen er tilrettelagt med fokus på fællesskab og kommunikation mellem eleverne
9. Klasserumsklimaet er imødekommende og inkluderende.

Lærerne lægger vægten på at skabe en god inkluderende skolekultur med samarbejdsvilje og fælles anerkendelse mellem professionelle. De hæfter sig ved betydningen af tid til fælles samarbejde om undervisningsplanlægning af fleksible og tilpassede tilrettelæggelser. De fremhæver, at det også forudsætter samarbejde med ledelse, administratorer og forældre.

Udgangspunktet må ifølge lærerne altid være elevernes behov og interesser, og undervisningen bør tage udgangspunkt i forskelligheden blandt eleverne. Det er en forudsætning for at øge elevernes motivation og glæde ved at gå i skole. Et godt børnefællesskab er en afgørende faktor for en inkluderende klasserumskultur. I forhold til læreres oplevelser af en skolepolitik, der støtter inklusion, lægger de vægten på betingelser for samarbejde og netværk med specialpædagogisk perso-



nale, sådan at den specialpædagogiske viden kan indgå i samarbejdet. Det betyder for lærerne helt konkret, at speciallærere skal være med til at planlægge og udføre undervisning. Lærerne peger på, at der politisk skal skabes bedre forudsætninger for flerfagligt samarbejde på skolerne og tid til fælles arbejde med at udvikle en fleksibel undervisning. En undervisning, der har mulighed for at møde eleverne individuelt med udgangspunkt i deres interesser og med det mål at styrke deres selvværd.

Arbejds- og refleksionsspørgsmål til især politiske aktører

- ✓ Hvordan kan den danske skolepolitik skabe de rette betingelser for, at lærere kan arbejde sammen om at udvikle en undervisning, der baserer sig på både almen- og specialpædagogik?
- ✓ Hvordan kan den danske skolepolitik inddrage flere faggrupper i at udvikle gode betingelser for flerfagligt samarbejde?
- ✓ Hvordan kan den danske skolepolitik understøtte skolers og læreres arbejde med at sikre overensstemmelse mellem fagligt fokus på læringsudbytte og rettigheder, etik og lighedsbestræbelser?



Hvilke organisatoriske forandringer anbefales?

20 – 49

I det følgende afsnit inddrages forskningslitteratur, der bevæger sig ind i skolen og undersøger, hvordan eller om skolen som organisation etablerer forbindelser mellem almen- og specialpædagogik. En væsentlig del af dette drejer sig om at etablere betingelser for et tæt forpligtende flerfagligt samarbejde mellem faggrupper med almen- og specialpædagogiske profiler. I en dansk sammenhæng vil det være interne fagprofessionelle som fx pædagoger, inklusionsvejledere, co-teachere samt eksterne fagprofessionelle fra PPR.

14 studier indgår, som alle beskæftiger sig med viden og forskellige former for viden i undervisningen. Studier, der beskæftiger sig med samarbejdet uden at forbinde samarbejdet til sammentænkningen af almen- og specialpædagogik, er ikke inkluderet. Også her undersøges den finske tilgang med flere niveauer af specialpædagogisk støtte.

10 af studierne analyserer det flerfaglige samarbejde. Fem af disse, et dansk etnografisk studie (Hedegaard Hansen et al., 2019), tre amerikanske interviewstudier (Thomas & Rayner, 2021; Braun et al., 2020; Smith & Broomhead, 2019) og et amerikansk case-studie (Haines et al., 2022) fremanalyserer, hvordan flerfagligt samarbejde ikke lykkes, når det ikke formaliseres og understøttes organisatorisk. Når fagpersoner med specialpædagogisk indsigt ikke indgår i forpligtende samarbejde med almenlærere om at planlægge undervisningen, bliver den specialpædagogiske indsigt og viden frakoblet læringsfællesskabet. Det specialpædagogiske arbejde bliver meget løst defineret, og det er svært at finde rollerne i samarbejdet. I et af studierne analyseres det tresporede støttesystem, og også her fremhæves det, at når støttesystemet ikke

er implementeret på en velorganiseret måde, så mangler der tydelig rolleafklaring. Især i de mere intervenierende og specialiserede former for støtte.

Det danske studie har mere fokus på samarbejdsprocesser end på specialpædagogikkens vej ind i undervisningen. Studiet er på trods heraf inkluderet i forskningsoversigten, da det peger på de udfordringer, som det danske skolefelt står med, når ambitionen er at forbinde almenundervisning og specialpædagogik. Studiet bygger på samarbejde mellem almenlærere og ressourcepersoner på seks skoler og fremanalyserer en tendens til, at organiseringen af samarbejdet ikke lykkes med at forbinde almen- og specialpædagogisk viden. Samarbejdet beskrives som noget, der nærmere kan beskrives som dekoration end transformation af skolen og af undervisningen. Forskningsprojektet sætter spørgsmålstegn ved den traditionelle skelnen mellem almen pædagogik og specialpædagogik, problematiserer den og viser, at denne skelnen fastholdes i det nuværende samarbejde. Specialpædagogiske indsatser og viden forstås som individrettede tiltag, og det bliver vanskeligt at få dem i spil i almenundervisningen.

Studierne understreger betydningen af politisk, økonomisk og ledelsesmæssig opbakning, når specialpædagogisk viden skal integreres på relevante måder i skolerne. Fx i et svensk mixed methods-studie (Hemmingsson et al., 2007) og et australsk interviewstudie (Stephenson et al., 2022) peges der på, at manglende politisk, økonomisk, ledelsesmæssig og organisatorisk rammesætning af samarbejdet fører til mangelfuld kommunikation mellem samarbejdspartnerne i skolen. Det har den konsekvens, at støtten ikke når eleverne. For at komme dette til livs foreslås det, at almen- og specialpædagogisk uddannede



indgår i forpligtende samarbejde om at udvikle undervisningen.

Det svenske studie undersøger, hvilke faktorer der understøttede brugen af ressourcepersoner (med specialpædagogisk indsigt), og det formidler tre væsentlige indsigter. For det første anbefales det, at skoleledelsen stiller sig bag udviklingen af nye former for samarbejde ved at skabe betingelser for det (tid, organisering og økonomi). For det andet, at samarbejdet mellem forskellige faggrupper er systematisk og baserer sig på at udforske de individuelle elevers forskellige behov for særlige tilrettelæggelser af undervisningen. Og for det tredje, at der organisatorisk gives plads til fleksibilitet i allokeringen af samarbejdspartnere i 'det tresporede støttesystem' (jævnfør det finske skolepolitiske fokus på dette). Brugen af systematisk dokumentation af børnenes behov for særlige tilrettelæggelser og for interventioner er en del af denne organisering.

To studier fra Australien (Iacono et al., 2020; Vlcek et al., 2020) undersøger mulighederne i partnerskaber mellem lærere fra specialskoler og alment skoler. Når specialskoler bliver videnscentre, kan lærere fra disse skoler få en afgørende rolle for udvikling af kvalitet i undervisningen på alment skoler. Specialskolelærerne har viden om individuelle tilrettelæggelser i undervisningen, og de kan med deres viden indgå i samarbejde med almenlærere om at udvikle undervisningen. Et mixed methods-studie (Vlcek et al., 2020) udforsker formålet med samarbejdet om elever med autisme. Studiet finder, at der ikke er overensstemmelse mellem læreres og forældres oplevelse af formålet med samarbejdet. Lærere

fokuserer på læring og deltagelsesmuligheder i undervisningen, mens forældrene fokuserer mere på evnen til at begå sig socialt og på livskompetencer (hvad vi i Danmark betegner som dannelse og personlig, social udvikling).

I et kvantitativt mixed methods-studie (Aslaug Fodstad et al., 2024) undersøges relationen mellem indførelsen af co-teaching og elevernes faglige resultater. Studiet analyserer, hvilken betydning det har for elevresultaterne, om eleverne undervises af hhv. to almenlærere eller en almenlærer og en lærer med specialpædagogisk faglighed. Det viser sig, at den sidste form har størst positiv betydning for elevresultater.

I et canadisk interviewstudie (Bennett et al., 2021) er der fokus på undervisningsassistents rolle i reorganiseringen af en skole fra segregeret specialundervisning til inkluderende undervisning, hvor flere elever indgår i almenundervisningen netop med støtte fra undervisningsassistenter. Igen fremhæves den organisatoriske opbakning i form af tid til fælles planlægning, sådan at rollerne bliver afklaret.

Tæt på mellemformer

I et irsk interviewstudie (Keane et al., 2012) undersøges det, hvordan en såkaldt gruppeordning/satellitgruppe (mellemform) kan fungere som overgang til deltagelse i almenfællesskabet. Satellitgrupper defineres som autismspecifikke klasser for mellem fem og seks elever. Undervisningen inkorporerer elevernes individuelle læringsmål i relation til de mål for fagene, som ligger i 'den almindelige



skole' og i de nationale mål. Mål inden for områderne kommunikation, sensoriske evner (evnen til at bearbejde indhold), læring og adfærd indarbejdes i undervisningen og baserer sig på de vanskeligheder, som elever med autisme (ASF) antages at have. Der er i satellitgrupperne lagt vægt på at udvikle kommunikation og forståelse for det socio-emotionelle, som menes at være afgørende for elevernes deltagelse i undervisningen og dermed for deres læringsmuligheder. Samtidig med at eleverne modtager den form for støtte i deres satellitklasser, deltager de også i undervisningen i almenklasserne. Studiet konkluderer, at satellitklasser skaber den form for 'trædesten', som eleverne har brug for.

I et finsk studie (Eklund et al., 2021) udforskes det tresporede støttesystem. Studiet bygger på interview af finske lærere, der alle har arbejdet med og i systemet. Forskningsspørgsmålene er: Hvordan oplever 'indskolingslærere' deres rolle? Hvilke udfordringer ser de? Og hvordan oplever de deres kompetencer i forhold til at implementere systemet? Helt overordnet udtrykker lærerne stor tilfredshed, især med at have en central rolle i forhold til at skabe stabil og løbende støtte til elever med forskellige indlæringsvanskeligheder. De oplever systemet som en naturlig del af deres lærerarbejde. Dog med det forbehold, at systemet involverer øget dokumentation og for lidt tid til at arbejde med de individuelle elever inden for klassefællesskabets



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



rammer. Lærerne fremhæver den udvikling af deres faglighed, som det flerfaglige samarbejde med specialundervisningsuddannede lærere giver mulighed for. Systemet opleves at være praktisk muligt at arbejde med.

I studiet indkredses inklusion ud fra Peder Haugs definition (Haug, 2020) af inklusion som alle elevers ret til at modtage undervisning, som er tilpasset deres behov, og som foregår inden for almenområdet rammer og i fællesskab med klassekammerater. Det er en inklusionsforståelse, der inviterer til, at specialpædagogiske tilgange, viden og greb er en del af almenundervisningen.

Det tresporede støttesystem består af tre spor:

Det første spor betegnes som generel støtte. Den udgøres af en nemt tilgængelig form for støtte, som baserer sig på professionelles vurdering af behov hos eleven. Støtten er midlertidig, og alle elever i Finland har ret til en sådan støtte. Den kan leveres uden nogen former for officiel dokumentation.

Det andet spor betegnes som intensiveret støtte. Den baserer sig på en pædagogisk vurdering og på en individuel læringsplan, hvor behovet for, målet med og karakteren af 'den særlige tilrettelæggelse' defineres. I politiske dokumenter defineres denne kategori som mere vedvarende støttebehov.

Det tredje spor betegnes som specialiseret støtte. Den forudsætter en udvidet form for støtte og bygger på omfattende og udvidet pædagogisk vurdering og på en mere formel beslutning fra skoleledelsen. Det tredje spor overvejes, når indsatser i de to andre spor har vist sig ikke at være tilstrækkelige. Her opstilles der individuelle mål, og i flerfagligt fællesskab udvikles der en særligt tilrettelagt

undervisningsplan for eleven – inden for almenfællesskabets rammer, når det er muligt.

Støtten i de forskellige spor består ifølge forfatterne af de samme tilgange: vejledning, differentiering, lærersamarbejde, fleksible udformninger af undervisningen og af gruppedannelser samt delvis undervisning i specialpædagogiske læringsmiljøer. En del af den organisatoriske ramme, som muliggør dette arbejde, er, at der er ansat universitetsuddannede lærere med viden om specialpædagogik, som underviser eleverne en eller to lektioner om ugen. Samtidig underbygges systemet af, at der på mange skoler er ansat specialpædagogiske vejledere og skolepsykologer, der samarbejder med lærere om at udvikle den bedst mulige undervisning til forskellige elever. De finske lærere har ansvaret for den daglige implementering af de to første spor i det tresporede system. Det betyder, at de især har ansvaret for elever i moderate vanskeligheder. Specialpædagogisk uddannede har ansvaret for det tredje og mere specialiserede spor.

Studiet konkluderer, at det flerfaglige samarbejde, det systematiske fælles arbejde med at evaluere elevernes deltagelse i undervisningen og den organisatoriske og økonomiske rammesætning af arbejdet (med klar rollefordeling) skaber en stor tilfredshed med systemet. De finske lærere, som i øvrigt er uddannede med kandidatuddannelser fra universitetet, vurderer, at arbejdet med elever i omfattende vanskeligheder forudsætter specialpædagogisk viden og indsigt, og at det ligger uden for den almindelige lærergerning. Det er netop dette, som de fremhæver som den store fordel ved det tresporede støttesystem.



I et engelsk studie (Carrington et al., 2021) er der også fokus på det finske tresporede støttesystem. Ifølge studiet er forudsætningen for inkluderende praksis, at både elever med og uden 'identificerede' behov for særlige undervisningsmæssige tilrettelæggelser har adgang til ekspertise og viden fra både almen- og specialundervisere. Det er en praksis, hvor skemaet og undervisningen tilgodeser alle elevers behov, og hvor ingen elever tilbydes segregerede former for støtte på måder, der ødelægger deres oplevelse af at høre til i både lærings- og børnefællesskabet. Alle elever mødes af høje forventninger og har adgang til undervisning af høj kvalitet, som rummer fleksibilitet og individualiserede former, der kommer elever med behov for særlige tilrettelæggelser i møde. Alt dette forudsætter ifølge artiklen en 'teambaseret tilgang', hvor flere forskellige faggrupper og forældre samarbejder. Samarbejdet på skolerne bør ifølge forfatterne bag studiet understøttes organisatorisk med omfattende og løbende specialpædagogisk støtte til elever, der har brug for det. Denne støtte skal være til rådighed for lærere, når der er brug for specialpædagogisk støtte i almenundervisningen.

Studiet anbefaler, at der sættes fokus på at udvikle viden om, hvordan almen- og specialpædagogisk viden kan indgå i fælles praksis. Studiet anbefaler det tresporede støttesystem, især den form for støtte, som ligger i spor 1. Konkret anbefales det at investere i at udvikle en praksis, hvor almen- og specialpædagogik indgår i en fælles ramme. UDL (Universal Design for Learning) fremhæves som didaktisk rammeværk, fordi almen- og specialpædagogik her tænkes

sammen og begge indgår i både forberedelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. UDL skaber fleksibilitet og giver ifølge forfatterne bag studiet mulighed for at indarbejde individualiserede former inden for læringsfællesskabets rammer. Når spor 2 og spor 3 introduceres, er det ikke nødvendigvis et alternativ til spor 1, men et supplement til spor 1. Den intensiverede og specialiserede støtte kan med andre ord indarbejdes i undervisningen og eventuelt i mindre hold eller grupper, men hvor der hele tiden er fokus på læringsfællesskabet og elevens tilhørsforhold til det. Det er en essentiel forudsætning i sådan organisering, at lærere med forskellige faglige baggrunde har mulighed for fælles vidensdeling.

Arbejds- og refleksionsspørgsmål til især skoleledelser, PPR og kommuner

- ✓ Hvordan kan der etableres partnerskaber og mødetid mellem forskellige faggrupper, der sammen sikrer udvikling af undervisningen, så den tager højde for flere former for deltagelse ved at arbejde med inklusion og specialpædagogiske greb?
- ✓ Hvordan kan eksterne og interne specialpædagogisk uddannede faggrupper arbejde sammen med lærere om – med udgangspunkt i lærernes arbejde i klasserummet – at forebygge eksklusion?



Forskelle og sammenhænge mellem inklusion, special- og almenpædagogik

25 – 49

I denne afsluttende del af forskningsoversigten kommer vi til den pædagogiske og didaktiske dimension af ambitionen om at kombinere almen- og specialpædagogik. I den første del inddrages fire studier (Sigstad et al., 2022; Paju et al., 2016; Hugh et al., 2023; Tierman, 2020 et al.; Roberts et al., 2024), der alle arbejder direkte med at udforske forbindelserne mellem almen- og specialpædagogik. Derfra inddrages fem studier, der analyserer UDL (Universal Design for Learning) som en måde at forbinde almen- og specialpædagogik i undervisningen på (Browder et al., 2012; Craig et al., 2022; Lee & Shin, 2023; Smith Canter et al., 2017; Serceki & Saucedo, 2024). Endelig inddrages 20 studier, der indkredser, hvad specialpædagogik er konkret og praktisk, når den er situeret i klasserummet og bliver en del af almenundervisningen.

Et norsk interviewstudie (Sigstad et al., 2022) konkluderer, at de organisatoriske, fællesskabsorienterede og undervisningsmæssige domæner må forbindes og understøtte hinanden. Det betegnes som den multidimensionale inklusion. De tre domæner i den multidimensionale inklusion udfoldes af lærerne på følgende måde:

1. Det organisatoriske domæne angår den fysiske placering af børnene inden for eller uden for klasserummet, eller hvordan undervisningen er organiseret i enten en-til-en-undervisning, grupper eller som klasserumsundervisning. I diskussioner om inklusion anbefales det, at klassefællesskabet udgør den primære organisatoriske enhed, hvor alle børn er tilknyttet.
2. Det fællesskabsorienterede og sociale domæne refererer til deltagelse, samarbejde og gode relationer mellem børn og mellem lærere og børn. Det er en forudsætning for børns oplevelse af at høre til og at deltage i undervisningen samt i de øvrige aktiviteter i skolen. Målet her er at skabe lige muligheder for deltagelse for alle og at inddrage børn i beslutningsprocesser om skolelivet.
3. Det læringsudbytteorienterede domæne angår børns muligheder for at arbejde sammen om samme læringsindhold og -mål. Det er det domæne i inkluderende praksis, der sikrer adgang for alle til det samme indhold og mål og samtidig sikrer tilpasning af læreplanen (indhold og mål), sådan at flere børn kan deltage i undervisningen på forskellige måder. Ambitionen er, at alle lærer noget inden for de samme mål, men at skolen etablerer muligheder for, at der er flere veje til at nå disse mål. Universal Design for Learning (UDL) har netop denne ambition og vil blive foldet ud senere ud fra forskellige studier, der har undersøgt denne didaktiske ramme i forhold til at kombinere almen- og specialpædagogik.

Lærerne i studiet formulerer, at en organisering, der virker for alle, forudsætter fleksibilitet mellem deltagelse i det store klassefællesskab og i mindre fællesskaber. Det forudsætter, at der er et klasserum og et grupperum i tæt forbindelse med hinanden. Og det forudsætter ifølge lærerne, at der laves fælles skema for alle, og at lærere (med almen- og specialpædagogisk uddannelse) samarbejder med hinanden om at tilrette-



lægge undervisningen. Vurderingerne af, hvorvidt eleverne skal undervises i eller uden for klasserummet træffes løbende i dette samarbejde. Lærerne pointerer, at organisatorisk fleksibilitet er nødvendig i forhold til at gøre det muligt for lærerne at få adgang til flere forskellige faggrupper, som de kan vidensdele med løbende.

Det sociale domæne imødekommer lærerne ved at arbejde med børnenes kompetencer i forhold til at arbejde sammen og at være sammen. De arbejder bevidst med at facilitere gruppearbejde med fokus på, at eleverne samarbejder og hjælper hinanden. Lærerne arbejder bevidst med at skabe en imødekommende, støttende og accepterende kultur. Og når det angår læringsudbytte og adgang til undervisningen for alle, er der fokus på variation af undervisningsstrategier, arbejdsmetoder, læremidler og måder at støtte eleverne på i deres arbejdsprocesser. En gennemgående sætning, som lærere bruger, er, at de arbejder sammen

om, at eleverne opnår det samme mål, og at der er forskellige veje til at nå målet. Disse mål udvikles i dialoger med børnene.

I et finsk studie, der anvender spørgeskema til 187 lærere (Paju et al., 2016), analyseres den finske tresporsmodel for støtte. De finske lærere oplever et behov for supplerende efteruddannelse i specialpædagogik og inklusion, og de oplever også et behov for en mere effektiv understøttelse, herunder organisatorisk, af samarbejdet mellem almen- og specialpædagogiske faggrupper. Studiet slår fast, at politiske ambitioner om inklusion (som værdi) og ambitioner om samarbejde mellem almen- og specialpædagogik må følges op af skoleudviklingsprocesser, kompetenceudvikling i praksis og konkret efteruddannelse i specialpædagogik. Derudover anbefales det, at politiske ambitioner bygger videre på den lærerfaglighed og skolekultur, som allerede eksisterer, og som må udvikles yderligere med viden om specialpædagogiske undervisningstilgange.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



I lighed med dette fund analyserer et amerikansk mixed method-studie (Hugh et al., 2023) sig frem til, at almenlærere ikke føler sig fagligt rustede til at undervise neurodivergente børn. I analysen fremhæves det, at arbejdet med lighed, deltagelse og tilhør er vigtige elementer. Samtidig fremhæves det, at dette fokus ikke er tilstrækkeligt. Der er også brug for specifik viden om, hvordan børn med diagnoser inden for autismespektret skal undervises. Ikke sådan forstået, at undervisningen skal baseres på børnenes diagnose og de mangler, diagnosen indebærer, men ved at viden om børnenes forudsætninger skal indgå situeret i undervisningen. Udfordringen bliver at imødekomme de specifikke behov for særlige tilrettelæggelser uden at behandle børnene som særlige og trække dem ud af klassefællesskabet. Universal Design for Learning fremhæves som en didaktisk ramme, der kan understøtte en sådan ambition og sætte retning for undervisningen på tværs af almen- og specialpædagogiske faglige tilgange, sådan at den imødekommer alle børn – også dem med behov for særlige tilrettelæggelser. UDL, sociokulturel læringsteori og fleksibilitet er tilgange, der ifølge forfatterne bag studiet udgør en god teoretisk ramme for en organisatorisk og pædagogisk, didaktisk tilgang, hvor elever ikke trækkes ud af klassefællesskabet. Det er med andre ord en pædagogisk, didaktisk tilgang, hvor arbejdet med konteksten, undervisningen og praksis foretrækkes; og ikke et direkte arbejde med barnets funktionsnedsættelser og vanskelighed.

Med Hughs (Hugh et al., 2023) reference til den engelske forsker i inklusion og special-

pædagogik Lani Florian (Florian et al., 2011) præsenteres i studiet tre dilemmaer, som lærere er konfronteret med, når de arbejder på tværs af almen- og specialpædagogik: 1) Identifikationsdilemmaet. Skal nogle børn identificeres som særlige? 2) Læreplansdilemmaet. Skal børn med og uden funktionsnedsættelser arbejde med de samme læremidler? 3) Placeringsdilemmaet. Skal børn med funktionsnedsættelser deltage i det almindelige klassefællesskab hele tiden, eller skal børn med funktionsnedsættelser også tilbydes undervisning i små grupper og i en-til-en-situationer?

På baggrund af en analyse af de empiriske fund argumenterer studiets forfattere for en individualiseret undervisningstilrettelæggelse inden for klassefællesskabets rammer. Fx ved at inddele børnene i grupper med mulighed for specifikke, individuelle tilrettelæggelser som en del af undervisningen. Her bliver imødekommelsen af individuelle forudsætninger en del af undervisningen, og det er en strategi, der baserer sig på didaktisk viden – og ikke medicinsk, psykologisk viden.

Ligeledes har den tidligere omtalte engelske forsker i inklusion og specialpædagogik Brahm Norwich (Norwich et al., 2007) foreslået måder, hvorpå vi kan håndtere individualiserede tilgange til nogle børn – og samtidig fastholde klassefællesskabet som den primære ramme. Norwich mener, at en mindre gruppe børn har behov for noget supplerende eller anderledes end det, som almenpædagogiske og -didaktiske miljøer kan tilbyde, og at det kan organiseres i måden at gruppere børnene på. Samtidig – og helt centralt – argumenterer han for, at det ikke må føre til, at nogle børn falder ud af



fællesskabet og bliver en enhed i sig selv. Børnene skal med et kontinuum af undervisningstilgange tilbydes adgang til den samme læringsplan/læringsmål, men samtidig skal der etableres flere veje til at nå målene inden for den fælles plan og de fælles mål. I studiet fremhæves UDL som en didaktisk ramme, der skaber gode betingelser for dette. Det er afgørende for børnenes deltagelse i undervisningen, at deres læringsprocesser stilladseres, sådan at de opbygger kapacitet til at vente på tur, planlægge og organisere arbejdsprocesser. Og det er vel at mærke noget, som alle børn har brug for, konkluderes der i studiet. Artiklens forfattere anbefaler, hvad de betegner som tre bølger af intervention:

- Den første bølge: undervisning af høj kvalitet, fleksibilitet og inklusion for alle og anvendelsen af specialpædagogiske metoder: visuelle markører, rutiner, tydelig ledelse af undervisningen, tydelige markeringer af, hvad forskellige zoner i rummet skal bruges til, samarbejde med forældre og fleksibel brug af rum. Derudover undervisning, der er multisensorisk (tillader brug af forskellige sanser) og gør brug af tegneserier og sociale historier (til at illustrere adfærd).
- Den anden bølge: supplerende dannelse af små grupper, hvor der er fokus på sociale kompetencer og på hjælp til dannelsen af sociale relationer.
- Den tredje bølge: individuel støtte med specialpædagogiske metoder, som træner specifikke kompetencer hos nogle børn. Her trækkes børnene ud af klassefællesskabet – midlertidigt.

I et case-studie (Tierman et al., 2020 et al; Roberts, 2024) udforskes muligheden for at sammentænke almen- og specialpædagogiske undervisningstilgange. I case-studiet arbejdede almen- og specialunderviserne sammen om at udforske mulighederne for mere inkluderende praksis i forhold til et barn med diagnosen autisme. Med et tæt samarbejde (fælles planlægning af undervisningen og fælles skema) lykkedes det at skabe øget deltagelse for fokuseleven i almenområdet. I specialklassen foregik undervisningen i små grupper med dialoger om undervisningsindholdet, med fælles læsning og dialoger om relationen mellem læringsindholdet og barnets hverdagsliv.

Med tiden og efter at have deltaget både i det store og det lille klasserum tilbragte eleven mere tid i det store klasserum, hvor eleven begyndte at deltage mere aktivt i både almen- og specialundervisningen. Små grupper og dialoger blev også indført i almenundervisningen. Her byggede læreren videre på elevens interesser, som blev udtrykt i de indledende dialoger i specialklassen. Det, som virkede i specialklassen, var ifølge de to lærere konsistente rutiner og forudsigelighed – fx daglige opvarmningsritualer i forhold til at generere ideer. En anden væsentlig faktor for succesen var, at begge lærere anvendte konkrete didaktiske eksperimenter i undervisningen i stedet for tekst. Det var med til at understøtte fokuselevens evne til at arbejde i grupper sammen med sine kammerater. I begge læringsrum arbejdede lærerne med at være tydelige i deres forventninger til gruppearbejdet: til roller, aktiviteter og mål. De to lærere samarbejdede ligeledes om at lave skemaer, der fungerede på tværs af de to læringsrum. Teknologi (fx computere) og fotografier blev en væsentlig del af undervisningen.



Fleksibilitet: Universal Design for Learning

En række studier undersøger, hvordan Universal Design for Learning kan indgå i forhold til at finde balancer og fælles praksis mellem almen- og specialpædagogiske fagligheder i undervisningen. Et amerikansk case-studie (Browder et al., 2012) introducerer 'embedded instruction', som kan oversættes til, at undervisningen for elever med behov for særlige tilrettelæggelser foregår i klassefællesskabet. UDL-rammens fokus på at engagere børnene ved at gøre undervisningen relevant og meningsfuld inspirerede lærerne i studiet. De anvendte en undervisningstilgang, hvor 'matematikhistorier' skabte mening for eleverne. En historie kan fx handle om en familiebegivenhed som at gå ud og spise sammen. Ud over historier anvendte lærerne teknologi, hvor børnene fik mulighed for at støtte sig til computerbaserede undervisningsmaterialer, og endelig brugte de systematisk og visuel in-

struktion med tydelig angivelse af arbejdsprocessen, når en matematikopgave skulle løses, og løbende og systematisk feedback indgik også i undervisningen.

I et kvasiekperimentelt studie (Craig et al., 2022) undersøges UDL i et skoleudviklingsprojekt på en sommerskole. UDL får ifølge forfatterne stigende opmærksomhed i USA som en strategi, der forbinder almen- og specialpædagogik, og som bidrager konstruktivt til udviklingen af inkluderende undervisning, der skaber adgang til undervisningen for flere. UDL-rammeverket bygger på tre principper: 1) flere måder at engagere børn på. Det svarer på: Hvorfor skal jeg lære det? Dvs. hvordan kan undervisningen imødekomme barnet følelsesmæssigt og socialt, sådan at barnet kan forbinde sig til det, som skal læres), 2) flere måder at repræsentere på. Det svarer på: Hvad skal jeg lære? Dvs. hvordan kan undervisningen skabe flere adgange ved at tilbyde flere typer af læremidler som teknologi, visuelle og konkrete, abstrakte osv. Målet er at



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



komme forskellige børns forskellige kognitive og sensoriske egenskaber i møde, og 3) flere måder at udtrykke det lærte på. Det svarer på: Hvordan udtrykker og formidler jeg det, som jeg har lært? Her tilbydes barnet flere måder at udtrykke, hvad det har lært (gennem tekster, kreative udtryk, mundtligt oplæg), og det understøtter eksekutive evner som at kunne organisere, sætte mål og fastholde fokus. Studiet undersøger, hvordan 143 lærere implementerer UDL efter en uges sommerskole og finder, at der var en lille effekt i undervisningen i forhold til at indarbejde principperne. Samtidig diskuterer studiet, at det er en lang proces at udvikle nye didaktiske tilgange, der skaber adgang til flere elever. Jo højere grad lærerne havde specialpædagogisk indsigt på forhånd, i desto højere grad lykkedes det at implementere UDL.

Endnu et amerikansk studie (Lee & Shin, 2023) fremhæver betydningen af læremidler for fleksibiliteten i undervisningen og dermed muligheden for at arbejde med UDL-principperne. I studiet anbefales en national strategi for digitale læringsplatforme, og studiet indkredser, hvilke pædagogiske og didaktiske værdier disse platforme skal indeholde, med inspiration fra UDL-rammeverket. Altså at de lever op til de tre hovedprincipper: hvorfor, hvad og hvordan og med det tager højde for variation i forudsætninger, potentialer og interesser hos børnene.

Yderligere en amerikansk spørgeskemaundersøgelse med lærere fra seks skoler (Smith Canter et al., 2017) undersøger, hvordan undervisningen forandrer sig med UDL som ramme, og hvordan denne forandring skaber mulighed for at undervise en mangfoldig børnegruppe. Lærerne bliver spurgt om under-

visningen, brugen af teknologi og erfaringer med UDL, herunder deres erfaringer med hvorfor, hvad og hvordan. Studiet finder, at der er mange positive elementer forbundet med UDL. Først og fremmest fungerer rammen godt i forhold til at arbejde mere bevidst med diversitet (baggrunde, læringsbehov og tilrettelæggelse af undervisning med udgangspunkt i forskelligheder). UDLrammen hjælper lærere til at arbejde med at skabe forståelse for alle børns individuelle behov for særlige tilrettelæggelser som en del af undervisningen. Rammen giver en øget bevidsthed om, hvordan alle børn kan få mulighed for at få adgang til undervisningen ved hjælp af teknologi og en opmærksomhed på at imødekomme elevernes 'zone for nærmeste udvikling' – "at nå dem der, hvor de er", som lærerne udtrykker det.

Netop samarbejdet om undervisningen mellem specialpædagogisk og almindelig uddannede lærere er i fokus i et casestudie (Serceki & Saucedo, 2024), som undersøger læreres samarbejde om at udvikle en undervisning, der trækker på UDL. I fokus er samarbejdet om at planlægge, udføre og evaluere et undervisningsforløb i en klasse, hvor børnegruppen er meget divers (nogle elever er i omfattende vanskeligheder). Studiet formidler positive erfaringer med UDL og opsummerer forudsætningerne for succes: 1) lærernes tid til ugentlig fælles planlægning sammen med specialpædagogisk uddannede faggrupper, hvor rollefordelingen kunne afklares, 2) adgang til teknologi og andre læremidler, der inviterer til variation, målrettet og systematisk arbejde med evaluering i forhold til individuelle læringsmål, og 3) at lærere bliver bevidste om deres sprog og børnesyn.



Hvad er situeret specialpædagogik?

31 – 49

Der er ikke i forskningslitteraturen en klar og tydelig definition af, hvad specialpædagogik er, når den er situeret – altså når den indgår som en del af en almenpædagogisk og didaktisk skolekultur og undervisningspraksis. 20 studier er inkluderet i forskningsoversigten, fordi de alligevel nærmer sig en definition af situeret specialpædagogik.

Seks studier sætter ord på situeret specialpædagogik på baggrund af empirisk udforskning af praksis i klasserum (Forsling & Tjernberg, 2023; Carter et al., 2022; Hellawell, 2022; Thygesen, 2011; Shealy et al., 2012). Studierne fremhæver forskellige greb ind i undervisningen som anvendelsen af varierede og tilpassede læremidler og metoder i lektionerne, samarbejde mellem elever, arbejdet med børnenes engagement, god undervisningsledelse med god struktur og evne til at justere i forhold til børnenes udspil, inddragelse af specialpædagogisk uddannede faggrupper, fokus på det sociale og kommunikative i klassen, klasserumsledelse, muligheden for rolige arbejdsstationer og fysiske lokaler, der giver plads til fx kørestole.

Lærere skal prioritere specifikke tilgange over for elever med funktionsnedsættelser og indarbejde disse tilgange i undervisningen for alle. Når lærere planlægger undervisning, skal de tænke i 1) alle børns behov, 2) grupper af børns behov (fx børn med dysleksi) og 3) individuelle børns styrker og udfordringer. Denne tænkning inviterer til, at børnene kan grupperes og tilbydes undervisning, der er tilpasset til deres forudsætninger – uden at nogle børn udskilles helt fra de almene læringsmiljøer. Samtidig bliver særlige tilrettelæggelser en del af undervisningen for alle.

En forudsætning herfor er ressourcer (fx teknologi, hjælpemidler og specialpædagogisk viden), visuelle skemaer, time-timers og mest af alt en undervisning af høj kvalitet (undervisning med tid til at prøve, eksperimentere, tænke, dele og bevidstgørelse af, hvordan børnene sidder/samarbejder). Det fremhæves, at en afgørende forudsætning for et positivt læringsmiljø for alle er, at skolerne har en strategi for, hvad der forventes af elevernes deltagelse i undervisningen (alle elevers deltagelse).

Fremfor at se specialpædagogik som noget radikalt andet end almenpædagogik (som supplerer den) ses specialpædagogik som noget, der udvider det, som allerede er (i skolens kultur og praksis). Specialpædagogik er ikke noget, som børn med behov for særlige tilrettelæggelser modtager ved siden af det, som alle børn tilbydes. Situeret specialpædagogik indebærer et rigt og varieret læringsmiljø, som er karakteriseret ved, at det på forskellige måder tilbyder lærings- og deltagelsesmuligheder for alle. Situeret specialpædagogik handler om læring for alle og ikke for de få eller de fleste. Det handler om at afvise fastlåste forestillinger om evner (og manglende evner) og om respekt for alle børns værdighed som fuldgældige deltagere i klasserumskulturen. Det handler om at adressere forskelle mellem børn – uden at det fører til stigmatisering og eksklusion af nogle særlige børn. Det, at børnene får mulighed for at vælge opgaver og aktiviteter og dermed blive mere aktive, udgør en væsentlig faktor i den situerede specialpædagogik. Det giver lærere mulighed for at tilrettelægge undervisningen forskelligt for forskellige elever, uden at nogle skal isoleres i særlige grupper.



Almenpædagogikken ses i et svensk studie (Forsling & Tjernberg, 2023) som utilstrækkelig i forhold til nogle børns deltagelse i skolen. I studiet beskrives det, hvordan specialpædagogiske indsatser og viden om specialpædagogik må integreres i almenpædagogikken for at komme alle børn i møde. I Norge (Haug, 2020) arbejder lærere med 'tilpasset oplæring' eller 'individuelt tilpasset oplæring'. Det betyder, at undervisningen tilpasses børnenes behov for særlige tilrettelæggelser i den ordinære undervisning. Specialpædagogikkens faglige vinkel defineres her som det at forstå og afhjælpe de vanskeligheder, der opstår i klasserummet i løbet af undervisningen. Det forudsætter differentiering af indhold, arbejdsmetoder, materialer, organisering og tidsforbrug. Og det forudsætter en nuancering af fællesskaber i forhold til forskellige behov for forskellige tilrettelæggelser i børnegruppen. Behov, som er de samme for alle, behov, som er ens for grupper af børn, og individuelle behov. I en sådan forståelse af behovet for særlige tilrettelæggelser i det almene fællesskab bliver specialpædagogik både en integreret del af og forskellig fra almenundervisningen. Alle børn hører til i det samme klassefællesskab, og samtidig grupperes børnene i nogle situationer i forhold til deres forudsætninger og interesser. Igen udgør UDL en relevant ramme for dette. Og som der argumenteres for af forfatterne bag studiet, er en løsning af dilemmaet mellem 'forskelle' i undervisningen og 'ikke-stigmatiserende tilgange', at alle børn modtager tilpasset oplæring. Og endelig pointerer forfatterne, at undervisningen (og den situerede specialpædagogik i undervisningen) må være af så høj kvalitet

som mulig, og at det vil forebygge behovet for ekstra tilrettelæggelser fx i form af mere specialiserede indsatser i den tresporede støttemodel.

Arbejds- og refleksionsspørgsmål især til lærere, pædagoger samt interne og eksterne (PPR) specialpædagogiske faggrupper

- ✓ Hvilke undervisningstilgange øger deltagelse og læring for alle børn (også for dem, som har behov for særlige tilrettelæggelser)?
- ✓ Hvordan forstår I specialpædagogik i den ordinære undervisning?
- ✓ Hvordan kan I med specialpædagogiske greb skabe særlige undervisningsmæssige tilrettelæggelser, som indgår i den ordinære undervisning på en måde, der ikke udskiller nogle børn som særlige?
- ✓ Hvad er mellemformer i jeres kommune? Hvad betyder det for jeres arbejde med at skabe inkluderende og specialpædagogisk undervisning?
- ✓ Hvad står i vejen for, at undervisningen kan tilrettelægges med udgangspunkt i forskellige børns forskellige forudsætninger?



Om forfatteren

33 – 49



Lotte Hedegaard-Sørensen er lektor i specialpædagogik og inklusion på DPU, Aarhus Universitet. Lotte har i en årrække forsket i inklusion og

specialpædagogik i både almenpædagogiske og specialpædagogiske læringsmiljøer. Hun har i mange år interesseret sig for, hvordan undervisningen af forskellige børn fleksibelt kan tilpasses børnenes varierede behov, interesser, potentialer og forudsætninger og indkredser en forståelse af specialpædagogik, som knyttes til undervisningen i klasserum.

Lotte har udviklet begreberne 'inkluderende specialpædagogik og 'situeret professionalisme', der tilsammen indkredser læreres viden i praksis på tværs af specialpædagogisk og almenpædagogisk og -didaktisk viden. Lotte har også været optaget af de politiske betingelser for læreres arbejde med mangfoldigheden af børn.



Referencer

34 – 49

Grå litteratur og antologier/rapporter

Andreasen, A.G., Rangvid, B.S. & Lindeberg, N.H. (2022): *Støtte, støttebehov og elevresultater: Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*.

Evalueringsinstituttet (2013): *Specialklasser i folkeskolen: På vej mod mere inkluderende læringsmiljøer*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Evalueringsinstituttet (2019): *Specialpædagogisk kompetence i almenundervisningen: flerfagligt samarbejde mellem lærere og vejledere*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Evalueringsinstituttet (2022): Nørreby, T. R. *Mellemformer: Inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen*.

Finansministeriet (2010): *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. Tilgået 15/4 2023 på https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_42753/cf_202/Specialundervisning_i_folkeskolen_veje_til_en_be.PDF/ Finansministeriet 2010 s. 20).

Lindeberg, N.H., Tegtmejer, T., Iversen, K., Andreasen, A.G., Ibsen, J.T., Rangvid, B.S., Bjørnholt, B., Ruge, M. & Ellermann, K.G. (2022): *Styring, organisering og faglig praksis: Delrapport 2. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*.

VIVE (2020). *Inkluderende læringsmiljøer: Videns notat*. Rambøll, Børne- og Undervisningsministeriet.

Vive (2021). *Viden til Velfærd*.

UVM (2021). *Vejledning om mellemformer: Om rammer og muligheder for fleksibilitet mellem almenundervisningen og specialundervisningen*. https://emu.dk/sites/default/files/2021-08/En%20vejledning%20om%20mellemformer_2021.pdf

Antologier og rapporter

Andersen, D. et al. (2019): *Nest metoder: inspiration til inkluderende fællesskaber*. Dafolo.

Andersen, P. & Sunesen, M.S.K. (red.). (2022): *Mellemformer i skole og dagtilbud*. Akademisk Forlag, København.

Hedegaard-Sørensen, L. (2021): *Mellemformer og skolekultur*. Plenum.

Kromann, A.C. et al. (2022): *Mellemformer i skole og dagtilbud*. Akademisk Forlag.

Liv i Skolen nr. 3 (24) (2022): *Mellemformer i skolen*. UC VIA.

Referencer, der er behandlet grundigt i forskningsoversigten

Aslaug Fodstad, G., Solheim, O.J., Foldnes, N., Per Henning, U. & McTigue, E.M. (2024): Shared Responsibility between Teachers Predicts Student Achievement: A Mixed Methods Study in Norwegian Co-Taught Literacy Classes. *Journal of Educational Change*, 25(1), 71-102.

Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M. & White, R. (2021): Transitioning towards Inclusion: A Triangulated View of the Role of Educational Assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(3), 187-197.

Braun, G., Kumm, S., Brown, C., Walte, S., Hughes, M.T. & Maggin, D.M. (2020): Living in Tier 2: Educators' Perceptions of MTSS in Urban Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1114-1128.

Browder, D.M., Jimenez, B.A., Spooner, F., Saunders, A., Hudson, M. & Bethune, K.S. (2012): Early Numeracy Instruction for Students with Moderate and Severe Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 308-320.

Carrington, S., Saggars, B., Harper-Hill, K. & Whelan, M. (2021): *Supporting Students on the Autism Spectrum in Inclusive Schools: A Practical Guide to Implementing Evidence-Based Approaches*. Routledge.

Carter, M., Webster, A., Stephenson, J., Waddy, N., Stevens, R., Clements, M. & Morris, T. (2022): The Nature of Adjustments and Monitoring for Students With Special Educational Needs in Mainstream Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 1-18.

Chong, J. (2019): Discursive and multiple dilemmas: navigating New South Wales 'special' education policymaking. *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts* (24), 80-97.

Craig, S.L., Smith, S.J. & Frey, B.B. (2022): Professional Development with Universal Design for Learning: Supporting Teachers as Learners to Increase the Implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37.

Crawford Kromann, A., Tanggaard, L. & Tranum Thomsen, K. (2022): Pragmatismen træder frem i Nest: En undersøgelse af Nest's videnskabsteoretiske ståsted og betydning heraf for PPR praksis i Danmark. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 59(1), 9-23.

de Bruin, K. (2022): Learning in the shadow of eugenics: Why segregated schooling persists in Australia. *Australian Journal of Education*, 66(3), 218-234.

Dickson, E. (2019): Supporting Students with Communication Impairment in Australian Schools: Administering the Obligation to Make Reasonable Adjustment. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(1), 41-53.

Dickson, E. (2022): Barriers to inclusion embedded in the Disability Discrimination Act 1992 (Cth). *Australian Journal of Education*, 66(3), 265-280.

Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M. & Toppinen, H. (2021): A Study of Finnish Primary School Teachers' Experiences of Their Role and Competences by Implementing the Three-Tiered Support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 729-742.

Emtoft, L.M. & Morgan, C. (2023): Nogle gange kan det godt være sådan lidt mærkeligt at komme ind igen i sidste time: Elevperspektiver på mellemformer. *Tidsskriftet Specialpædagogik* (4), 2-15.

Florian, L., Black-Hawkins, K., Lani, F. & Kristine, B.-H. (2011): Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. Vol. 37, 813-828. United Kingdom.

Forsling, K. & Tjernberg, C. (2023): Intentions and Flexibility: Navigating Complex Literacy Practices in Primary Education. *Educational Research*, 65(3), 301-319.



- Graham, L.J., Jahnukainen, M., Linda, J.G. & Markku, J. (2011): Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. Vol. 26, 263-288). United Kingdom.
- Haines, S.J., Giangreco, M.F., Shepherd, K.G., Suter, J.C. & Moore, M. (2022): Examination and Redesign of Inclusive Special Education Service Delivery in a Rural School. *Rural Special Education Quarterly*, 41(1), 25-38.
- Harr-Robins, J., Song, M., Garet, M. & Danielson, L. (2015): *School Practices and Accountability for Students with Disabilities*. NCEE 2015-4006.
- Haug, P. (2020): Inclusion in Norwegian Schools: Pupils' Experiences of Their Learning Environment. *Education 3-13*, 48(3), 303-315. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Hedegaard Hansen, J., Riis Jensen, C., Molbæk, M. & Secher Schmidt, M.C. (2019). Samarbejdsprocesser om inklusion og eksklusion. https://ucviden.kp.dk/ws/portalfiles/portal/83362251/Approaching_inclusion_samarbejdsprocesser_om_inklusion_og_eksklusion_forskningsrapport.pdf
- Hellawell, B. (2022): Reconceptualising Dyslexia Provision in a Primary School by Applying the Five 'Special Educational Needs in Mainstream School' EEF Recommendations: Meeting Identified Need in Order to Thrive. *Support for Learning*, 37(2), 336-350.
- Hemmingsson, H., Gustavsson, A., Townsend, E., Helena Hemmingsson, A.G. & Elizabeth, T. (2007): Students with disabilities participating in mainstream schools: policies that promote and limit teacher and therapist cooperation. *Disability & Society*. Vol. 22, 383-398. United Kingdom.
- Hugh, M.L., Pullmann, M.D., Joshi, M., Tagavi, D.M., Ahlers, K., Hernandez, A.M. & Locke, J. (2023): Educators' Perspectives on Training Mechanisms That Facilitate Evidence-Based Practice Use for Autistic Students in General Education Settings: A Mixed-Methods Analysis. *Teacher Education and Special Education*, 46(4), 317-334.
- Iacono, T., McKinstry, C., Wilson, E., Bagley, K. & Kenny, A. (2020): Designing and Rating Options for Special School Expertise to Support Mainstream Educational Inclusion. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(1), 15-27.
- Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D. & Clark, T. (2012): Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, 16(10), 1001-1017.
- Kromann, A. & Tanggaard, L. (2019): Som ringe i vandet: PPR's bidrag til folkeskoleudvikling gennem Nest. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(5/6).
- Lakkala, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2016): How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-56.
- Lee, O. & Shin, M. (2023): Universal Design for Learning in Adapted National-Level Digital Mathematics Textbooks for Elementary School Students with Disabilities. *Exceptionality*, 31(1), 36-51.
- Norwich, B., Wells, C., Russell, P., Gray, P. & Group, S.E.N.P.O. (2007): Special schools in the new era: how do we go beyond generalities? Policy paper 2, 6th Series, January 2007. *SEN Policy Research Forum*. Vol. 7, 71-89. United Kingdom.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016): The School Staff's Perception of Their Ability to Teach Special Educational Needs Pupils in Inclusive Settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815.
- Pijl, S.J. (2016): Fighting segregation in special needs education in the Netherlands: the effects of different funding models. *Discourse*, 37(4), 553-562.
- Pulkkinen, J., Räikkönen, E., Jahnukainen, M. & Pirttimaa, R. (2020): How do educational reforms change the share of students in special education? Trends in special education in Finland. *European Educational Research Journal*, 19(4), 364-384.
- Roberts, C.A., Saliba, E.H. & Stewart, E.M. (2024): *Expanding Science Learning for Students with Complex Support Needs: A Case Study*.
- Serceki, A.A. & Margaret Saucedo, C. (2024): How Do We Do It? Planning for a Truly Inclusive Classroom. *Reading Teacher*, 77(4), 568-572.
- Shaw, A. (2017): Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292-312.
- Shealy, M.W., Sparks, C.W. & Thomas, N. (2012): Defining Leadership in Charter Schools: Examining the Intersection of Social Justice and Special Education. *Journal of Special Education Leadership*, 25(1), 15-24.
- Sigstad, H.M.H., Buli-Holmberg, J. & Morken, I. (2022): Succeeding in Inclusive Practices in School in Norway –A Qualitative Study from a Teacher Perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009-1022.
- Skårbreivik, K.J. & Karl, J.S. (2005): The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 20, 387-401. United Kingdom.
- Smith Canter, L.L., King, L.H., Williams, J.B., Metcalf, D. & Rhys Myrick Potts, K. (2017): Evaluating Pedagogy and Practice of Universal Design for Learning in Public Schools. *Exceptionality Education International*, 27(1), 1-16.
- Smith, M.D. & Broomhead, K.E. (2019): Time, Expertise and Status: Barriers Faced by Mainstream Primary School SENCOs in the Pursuit of Providing Effective Provision for Children with SEND. *Support for Learning*, 34(1), 54-70.
- Spangsberg, I. & Ydesen, C. (2024): Boundary-making between mainstream and special education. A posthuman ethnographic investigation of materialities of schooling and Danish teachers' imaginaries and practices around 'middleforms'. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2024.2425517
- Stephenson, J., Carter, M., Webster, A., Waddy, N. & Morris, T. (2022): Supporting Students with Disability: Learning and Support Teachers and Learning Support Teams in NSW Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(2), 151-163.
- Tegtmejer, T., & Quvang Jørgensen, H.C. (2022): In search of a middle ground. A case study of special educational support in between



ordinary school and segregated settings in Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2906-2920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2135780>

Thomas, J. & Rayner, C. (2021): A Preliminary Study of Students with Disabilities in 'Flexi' Education Settings. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, 45(1), 76-89.

Thygesen, R. (2011): Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*, årg. 95, nr. 2 (2011), 103-114 pointe.

Tiernan, B., Casserly, A.M. & Maguire, G. (2020): Towards Inclusive Education: Instructional Practices to Meet the Needs of Pupils with Special Educational Needs in Multi-Grade Settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 787-807.

Vleek, S., Somerton, M. & Rayner, C. (2020): Collaborative Teams: Teachers, Parents, and Allied Health Professionals Supporting Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Australian Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102-115.

Hvad er specialpædagogik?

Abawi, L., Oliver, M., Lindy, A. & Mark, O. (2013): Shared pedagogical understandings: schoolwide inclusion practices supporting learner needs. *Sage Journals*. Vol. 16, 159-174. United Kingdom.

Abawi, L.-A. (2015): Inclusion 'from the gate in': wrapping students with personalised learning support. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1), 47-61. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/022040552.2015.1084676>

Berry, A.B. (2021): Understanding Shared Responsibility between Special and General Education Teachers in the Rural Classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 40(2), 95-105.

Berry, R.A.W. (2011): Voices of Experience: General Education Teachers on Teaching Students with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 627-648.

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2022): General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3977-3990.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2014): Inclusive and Individually Adapted Education in Norway Results from a Survey Study in Two Municipalities Focusing the Roles of Headteachers, Teachers and Curriculum Planning. *International Journal of Special Education*, 29(1), 47-60.

Deris, A.R., Di Carlo, C.F., Aaron, R.D. & Cynthia, F.D.C. (2013): Back to basics: working with young children with autism in inclusive classrooms. *Special Education Department Publications*. Vol. 28, 52-56. United Kingdom.

Head, G., Pirrie, A., George, H. & Anne, P. (2007): The place of special schools in a policy climate of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 7, 90-96. United Kingdom.

Jordan, A. (2018): The Supporting Effective Teaching Project: 1. Factors Influencing Student Success in Inclusive Elementary Classrooms.

Exceptionality Education International, 28(3), 10-27.

LeDoux, C., Graves, S.L. & Burt, W. (2012): Meeting the Needs of Special Education Students in Inclusion Classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 1-15.

Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013): Educators' challenges of including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. & Thomson, N. (2014): Exploring Teachers' Strategies for Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122.

Macdonald, E., Keen, D., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D. & Haas, K. (2018): *The use of structured teaching strategies to support students on the autism spectrum to stay on-task in mainstream classrooms*.

McAllister, K., Hadjri, K., Keith, M. & Karim, H. (2013): Inclusion and the special educational needs (SEN) resource based in mainstream schools: physical factors to maximise effectiveness. *Support for Learning SFI, NASEN*. Vol. 28, 57-65. United Kingdom.

McGrath, A.L. & Tejero Hughes, M. (2021): Experiences of a Student with Learning Disability in Science: Supporting Students to Enhance Learning. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*.

Mooij, T. & Smeets, E. (2009): Towards Systemic Support of Pupils with Emotional and Behavioural Disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597-616.

Odom, S.L., Sam, A.M., Tomaszewski, B. & Cox, A.W. (2022): *Quality of Educational Programs for Elementary School-Age Students with Autism*.

O'Gorman, E., Drudy, S., Elizabeth, O.G. & Sheelagh, D. (2010): Addressing the professional development needs of teachers working in the area of special education/inclusion in mainstream schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 10, 157-167. United Kingdom.

Oliver-Kerrigan, K., Courtney, M., Mello, M. & Stahmer, A.C. (2023): General Education Teacher Perspectives on Successfully Including Students with Autism: Focus on High-Poverty Schools. *Teacher Education Quarterly*, 50(1), 7-27.

Rose, R. & Shevlin, M. (2020): Support Provision for Students with Special Educational Needs in Irish Primary Schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 51-63.

Referencer, der er med i forhold til at pege på tendenser i litteraturen, men som ikke er behandlet grundigt. Det sociale fællesskab (uden fokus på undervisning) og evidensbaserede metoder (uafhængig af undervisning i klasserummet).

Det sociale fællesskab

Alesech, J. & Nayar, S. (2021): Teacher Strategies for Promoting Acceptance and Belonging in the Classroom: A New Zealand Study. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1140-1156.



- Arneback, E. & Jämte, J. (2023): En social samvaro för alla? Om betydelsen av omsorg, respekt och solidaritet i skolor präglade av mångfald. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 29 (3-4).
- Avramidis, E., Aroni, K. & Strogilos, V. (2022): Social Participation and Quality of Best Friendship of Students with Moderate Learning Difficulties in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 74-87.
- Banks, J., McCoy, S. & Frawley, D. (2018): One of the Gang? Peer Relations among Students with Special Educational Needs in Irish Mainstream Primary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 396-411.
- Boer, A.d., Pijl, S.J., Post, W.J., Minnaert, A., Anke de Boer, S.J.P.W.P. & Alexander, M. (2012): Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*. Vol. 38, 433-448. United Kingdom.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2015): Quality of Reciprocated Friendships of Students with Special Educational Needs in Mainstream Seventh Grade. *Exceptionality*, 23(1), 54-72.
- Carrington, S., Berthelsen, D., Nickerson, J., Nicholson, J.M., Walker, S. & Meldrum, K. (2016): Teachers' Experiences of Inclusion of Children with Developmental Disabilities across the Early Years of School. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 139-154.
- Cassidy, C., Marwick, H., Deeney, L. & McLean, G. (2018): Philosophy with Children, Self-Regulation and Engaged Participation for Children with Emotional-Behavioural and Social Communication Needs. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 23(1), 81-96.
- Curtin, M. & Clarke, G. (2005): Listening to young people with physical disabilities' experiences of education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 195-214.
- de Leeuw, R.R., de Boer, A.A., Bijstra, J. & Minnaert, A.E.M.G. (2018): Teacher Strategies to Support the Social Participation of Students with SEBD in the Regular Classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 412-426.
- de Leeuw, R.R., de Boer, A. & Minnaert, A. (2020): What Do Dutch General Education Teachers Do to Facilitate the Social Participation of Students with SEBD? *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1194-1217.
- Dolva, A.-S., Gustavsson, A., Borell, L., Hemmingsson, H., Anne-Stine Dolva, A.G.L.B. & Helena, H. (2011): Facilitating peer interaction –support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 26, 201-213. United Kingdom.
- Garrad, T.-A., Rayner, C. & Pedersen, S. (2019): Attitudes of Australian Primary School Teachers towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67.
- Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuola, G., Lacruz-Pérez, I. & Tárraga-Minguez, R. (2023): Do Labels Matter? Analysis of Teachers' Self-Efficacy towards the Autism Spectrum Disorder Depending on the Diagnostic Label Used (ASD or Asperger's). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(2), 126-135.
- Goodall, E. (2014): Supporting Teachers' Journeys towards Full Inclusion of Students on the Autism Spectrum in New Zealand. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 133-141.
- Herz, B. & Haertel, N. (2016): The Pupils Voice in Different Educational Settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, suppl. 1, 16, 1040-1045.
- Hirsch, S.E., Bruhn, A.L., Randall, K., Dunn, M., Shelnut, J. & Lloyd, J.W. (2020): Developing and Implementing FBA-BIPs in Elementary Classrooms: A Conceptual Replication. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(2).
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018): The Impact of Social Referencing on Social Acceptance of Children with Disabilities and Migrant Background: An Experimental Study in Primary School Settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269-285.
- Jungjohann, J., Schurig, M. & Gebhardt, M. (2023): Classroom Effects Are as Large as Grade-Level Effects on Curriculum-Based Measurement Maze Reading Scores of Secondary School Students with and without Special Educational Needs. *Journal of Research in Reading*, 46(4), 411-429.
- Knickenberg, M., Zurbriggen, C.L.A., Venetz, M., Schwab, S. & Gebhardt, M. (2020): Assessing Dimensions of Inclusion from Students' Perspective –Measurement Invariance across Students with Learning Disabilities in Different Educational Settings. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 287-302. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1646958>
- Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010): Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- McGuire, S.N. & Meadan, H. (2022): General Educators' Perceptions of Social Inclusion of Elementary Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 48(1), 16-28.
- Mowat, J.G. (2015): "Inclusion –That Word!" Examining Some of the Tensions in Supporting Pupils Experiencing Social, Emotional and Behavioural Difficulties/Needs. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 20(2), 153-172.
- Moyses, R. & Porter, J. (2015): The Experience of the Hidden Curriculum for Autistic Girls at Mainstream Primary Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 187-201.
- Time for change: The state of play for inclusion of students with disability: Results from the 2019 CYDA National Education Survey* (2019).
- Vetoniemi, J. & Kärnä, E. (2021): Being Included –Experiences of Social Participation of Pupils with Special Education Needs in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190-1204.
- Zurbriggen, C.L.A., Hofmann, V., Lehofer, M. & Schwab, S. (2023): Social Classroom Climate and Personalised Instruction as Predictors of Students' Social Participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223-1238.



Evidens

Anderson, C.J.K., Klassen, R.M., Georgiou, G.K., Colin J.K., Anderson, R.M.K. & George, K.G. (2007): Inclusion in Australia: what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*. Vol. 28, 131-147. United Kingdom.

Baker, D., Kim, H., Hardee, E., Percoski, K., Ritter, S. & Carrero, K.M. (2021): Inclusion of Students with Autism in a Dual Immersion Program: A Case Study. *Multiple Voice*.

Bice, H. (2009): Behavioral Strategies for Students with Autism in the General Education Classroom. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 1-18.

Chodkiewicz, A.R. & Boyle, C. (2016): Promoting positive learning in Australian students aged 10- to 12-years-old using attribution retraining and cognitive behavioral therapy: A pilot study. *School Psychology International*, 37(5), 519-535.

Garrad, T.-A., Vlcek, S. & Page, A. (2022): The Importance of the Promotion of Evidence-Based Practice as a Reasonable Adjustment in Mainstream Education Settings for Students With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 46(1), 101-112.

Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H. (2021): Implementation of the Inclusive CICO plus Intervention for Pupils at Risk of Severe Behaviour Problems in SWPBS Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 758-772.

LaBarbera, R. & Soto-Hinman, I. (2009): Toward a Model of Promoting Literacy for Students with Autism Spectrum Disorder in the General Education Classroom. *Forum on Public Policy Online*, 2009(1), 1-14.

Leonard, N.M. & Smyth, S. (2022): Does Training Matter? Exploring Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751.

Locke, J., Hugh, M.L., Pullmann, M.D., Cook, H., Coifman, J., McRee, E., Joshi, M., Lyon, A.R. & Schwartz, I. (2021): Exploring Individual and Organizational Mechanisms of Implementation of Evidence-Based Practices for the Inclusion of Elementary Students with Autism: Study Protocol. *Grantee Submission*, 108.

Macdonald, L., Keen, D., Ashburner, J., Costley, D., Haas, K. & Trembath, D. (2017): Piloting Autism Intervention Research with Teachers in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), 1228-1244.

Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., Haas, K. & Keen, D. (2020): Utilisation of an Intervention to Support Students on the Autism Spectrum: Examining Teachers' Responses to Finished! The On-task Toolkit. *Journal of International Special Needs Education*, 23(2), 79-91.

O'Sullivan, K., Bird, N. & Marshall, K. (2021): The DreamSpace STEM-21CLD Model as an Aid to Inclusion of Pupils with Special Education Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 469-477.

Puckett, K., Mathur, S.R. & Zamora, R. (2017): Implementing an Intervention in Special Education to Promote Social Skills in an Inclusive

Setting. *Journal of International Special Needs Education*, 20(1), 25-36.

Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C. & Dong, N. (2021): The Incredible Years Teacher Classroom Management Program: Effects for Students Receiving Special Education Services. *Remedial and Special Education*, 42(1), 7-17.

Sam, A.M., Odom, S.L., Tomaszewski, B., Perkins, Y. & Cox, A.W. (2021): Employing Evidence-Based Practices for Children with Autism in Elementary Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2308-2323.

Sam, A.M., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L., Nowell, S.W., Waters, V., Perkins, Y., White, M., Swaminathan, H. & Rogers, H.J. (2023): Promoting Paraeducators' Use of Evidence-Based Practices for Students with Autism. *Exceptional Children*, 89(3), 314-331.

Smogorzewska, J., Szumski, G. & Grygiel, P. (2019): Theory of Mind Development in School Environment: A Case of Children with Mild Intellectual Disability Learning in Inclusive and Special Education Classrooms. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5), 1241-1254.



Kommende udgivelser

Evaluering af elevkompetencer i matematikundervisning

Elevinddragelse i undervisningen: Demokrati, medborgerskab og medbestemmelse

Børns skrivelyst

Skærmbrug i skolen



dpu.au.dk/pædagogiskindblik



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS

