SFI DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

INKLUDERENDE SKOLEMILJØER

ELEVERNES ROLLER

15:15

REDIGERET AF ANNA AMILON

15:15

INKLUDERENDE SKOLEMILJØER

ELEVERNES ROLLER

REDIGERET AF ANNA AMILON

KØBENHAVN 2015
SFI – DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

INKLUDERENDE SKOLEMILJØER – ELEVERNES ROLLER
Afdelingsleder: Anne-Dorthe Hestbæk
Afdelingen for børn og familie

Undersøgelsens følgegruppe:
Hanne Bertelsen, Kommunernes Landsforening
Kirsten Birkving, Kokkedal Skole
Marianne Horsdal, Syddansk Universitet
Charlotte Højhold, Roskilde Universitet
Pernille Matthiesen, Undervisningsministeriet
Rune Hejlskov Schjerbeck, Undervisningsministeriet
August Solkær, Danske Skoleelever

ISSN: 1396-1810
ISBN: 978-87-7119-304-6
e-ISBN: 978-87-7119- 300-8

Layout: Hedda Bank
Forsidefoto: Colourbox
Oplag: 300
Tryk: Rosendahls – Schultz Grafisk A/S

© 2015 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
Tlf. 33 48 08 00
sfi@sfi.dk
www.sfi.dk

SFI's publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

INDHOLD

FORORD 7

RESUMÉ 9

1 SAMMENFATNING 15

Interaktion er gavnligt for inklusion 16
Konteksten afgør, hvilke indsatser der er gavnlige 16
Tydelige rammer har betydning 18
Nye inklusionsindsatser 19
Hvad kendetegner klasser med tilbageførte elever? 19
Tilbageførte elevers erfaringer 20

2 OM UNDERSØGELSEN 23

Baggrund og formål 23
Præsentation af antologiens kapitler 24

3 FORSKNINGSKORTLÆGNING 29

Introduktion 29
Kortlægningsspørgsmål og formål 30
Begrebsafklaring 30
Kriterier for inklusion og eksklusion af studier 30
Øvrige kriterier for inklusion og eksklusion af studier 32
Søgning 33
Almen karakteristik 35
Undersøgelsernes deltagere 37
Indsatser 39
Narrative resuméer 43
Sammenfatning 64

4 INDSATSER, DER UNDERSTØTTER ELEVERS ROLLER I DET INKLUDERENDE SKOLEMILJØ – KVANTITATIV AFDÆKNING OG ANALYSE 67

Hovedresultater 68
Data og stikprøve 69
Metoder 72
Resultatmål 73
Konteksten 77
A. Pædagogiske indsatser 79
B. Undervisningsformer og -aktiviteter 87
C. Støtte og supplerende undervisning 90
Opsummering 95

5 INKLUDERENDE INDSATSER I PRAKSIS – KVALITATIV ANALYSE 97

Introduktion 97
Sødalskolen, Aarhus 98
Solbjerg Skole, Aarhus 100
Østre Skole, Middelfart 102
Toftehøjskolen, Aalborg 103
Gåsetårnskolen, Vordingborg 105

Katrinedals Skole, Vanløse 106
Søholmskolen, Ringsted 108
Vittenbergskolen, Ribe 110
Højvangskolen, Svenstrup 112
Opsamling på de indledende besøg 114
Udvikling af tre nye indsatser 115

6 INKLUSIONSFORLØB 117

Introduktion 117
Identifikation af testskoler 118
Evalueringsmetoder 119
Sophienborgskolen, Hillerød: Klassens spilleregler 120
Østre Skole, Middelfart: Aktiv på tværs/Læringsmakkere 130
Mårslet Skole, Aarhus: Samarbejde på tværs (Lege- og læringsmakkere) 140
Grindsted Søndre Skole, Billund: Holddannelse 148
Tønder Overbygningsskole: Holddannelse, der skaber inklusion 160
Herfølge Skole og Kragelundskolen: Holddannelse, der skaber inklusion – afbrudte forløb 168
Sammenfattende opsummering på tværs af de tre indsatser 170

7 TRIVSEL I KLASSER MED TILBAGEFØRTE ELEVER 173

Hovedresultater 174
Data og metode 175
Hvad er en tilbageført elev? 176
Hvad kendetegner klasser med tilbageførte elever? 179
Hvad kendetegner tilbageførte elever? 182
Trivsel blandt klassekammerater til tilbageførte elever 187

8 ELEVERNES EGEN OPLEVELSE AF INKLUSION 191

Hovedresultater 191
Perspektiver 192
Metode 194

Generelt om tiden før inklusion 195
Generelt om tiden som inkluderet i almenklassen 207
Deltagelse i undervisningen og sociale aktiviteter 209
Elevernes generelle oplevelse 211
Konklusion 214

BILAG 217

Bilag 1 Forskningskortlægning 218
Bilag 2 Inklusionsindsatserne 224
Bilag 3 Forandringsteorier 258

LITTERATUR 267

SFI-RAPPORTER SIDEN 2014 273

FORORD

Regeringen fik i 2012 vedtaget en lovændring, som giver kommunerne større fleksibilitet i forbindelse med tilrettelæggelse og tilpasning af støtten til elever med særlige behov. Formålet med lovændringen var blandt andet at øge andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, samtidig med at fagligheden løftes, og elevernes trivsel fastholdes.

Denne publikation udgør den sammenfattende rapportering fra projekt ERIS – Elevers roller i det inkluderende skolemiljø. Formålet med projektet har været dels at belyse forskellige aspekter af inklusion og inklusionsindsatser, dels at udvikle og afprøve nye inklusionsindsatser, som med udgangspunkt i elevernes egne roller gavner disses læring og trivsel.

Vi vil gerne rette en tak til de lærere, pædagoger, skoleledere og elever, der har hjulpet os i forbindelse med at udvikle, implementere og evaluere inklusionsindsatserne. Projekt ERIS har været fulgt af en følgegruppe, som der rettes en særlig tak til. Lektor i specialpædagogik, ph.d. Janne Hedegaard Hansen har været referee på rapporten og takkes for konstruktive kommentarer.

Projekt ERIS er gennemført af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Cubion har været underleverandør og har haft ansvar for de kvalitative dele af evalueringen samt for udvikling og kvalitativ evaluering af inklusionsindsatserne.

Seniorforsker, cand.oecon., ph.d. Anna Amilon har været projektleder for evalueringen. Rapporten er udarbejdet af seniorforsker Anna Amilon, seniorforsker Mette Lausten, informationsspecialist Anne-Marie Klint Jørgensen, videnskabelig assistent Stine Vernstrøm Østergaard, videnskabelig assistent Rikke Eline Wendt og videnskabelig assistent Majken Mosegaard Svendsen ved SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, samt Randi Juul-Olsen, Kirsten Baggesgaard Seeberg, Karsten Juul-Olsen og Hanne Møller, alle chefkonsulenter ved Cubion, samt professor Niels Egelund og lektor Camilla B. Dyssegaard, begge ansatte ved Aarhus Universitet.

ERIS er igangsat på foranledning af Undervisningsministeriet, som også har finansieret undersøgelsen.

København, april 2015

AGI CSONKA

RESUMÉ

Regeringen fik i 2012 vedtaget en lovændring,[1] som blandt andet havde til formål at øge andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, samtidig med at fagligheden løftes, og elevernes trivsel fastholdes. Der blev sat et mål om, at 96 pct. af alle skolebørn i 2015 skal modtage almindelig undervisning, svarende til at omtrent 10.000 børn skal flyttes fra specialklasser til almindelige klasser eller begynde i en almindelig klasse frem for en specialklasse.[2]

Siden lovændringen i 2012 er samtlige kommuner i Danmark i gang med at arbejde med at udvikle en mere inkluderende skole. Dog har arbejdet med inklusion ikke været uproblematisk. For eksempel viser en undersøgelse fra 2013 fra Vordingborg Kommune, at kun 4 pct. af lærerne vurderer, at inklusionen i skolen er lykkedes i meget høj eller høj grad (Undervisningsministeriet, 2013). En anden undersøgelse fra Københavns Kommune viser lignende tendenser: Her svarer 9 ud af 10 af de adspurgte lærere, at de har elever med sociale eller adfærdsmæssige problemer, som har behov for støtte ud over den, de kan give dem i undervisningen (Danmarks Lærerforening, 2014). Der er derfor behov for mere viden om, hvordan pædagogiske indsatser og pædagogisk praksis

1. LOV nr. 379 af 28/04/2012.
2. Baggrund: Sådan blev inklusion et krav i danske skoler (2014): http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/21/175600.htm. Besøgt 11-3-2015.

bidrager på en så gavnlig måde som muligt til elevernes læring og trivsel i den inkluderende skole.

Formålet med projekt ERIS, Elevers roller i det inkluderende skolemiljø, har derfor været dels at belyse forskellige aspekter af inklusion og inklusionsindsatser, dels at udvikle og afprøve nye inklusionsindsatser, der gavner elevers læring og trivsel i folkeskolen.

RESULTATER

For at kunne samle den nyeste og mest relevante viden om elevers roller i det inkluderende skolemiljø har vi foretaget en *systematisk forskningskortlægning* ud fra på forhånd definerede kriterier for, hvilke studier der er mest relevante for projekt ERIS. I alt identificerer vi 19 studier, som undersøger en bred vifte af pædagogiske indsatser og metoder med det formål at øge elevernes læring og trivsel i et inkluderende skolemiljø. Studierne viser, at aktiviteter, der bidrager til øget socialt samspil og interaktion mellem eleverne, som forskellige former af kooperative undervisningsformer samt peer tutoring, har gavnlige effekter på både læring og trivsel.

Langt de fleste studier i forskningskortlægningen rapporterer positive virkninger, hvilket indikerer, at det at igangsætte en indsats og arbejde systematisk henimod på forhånd definerede mål i sig selv er positivt for eleverne.

Den *kvantitative evaluering* af dansk inklusionspraksis undersøger sammenhængen mellem forskellige pædagogiske metoder, hhv. forskellige typer af pædagogisk praksis, og elevernes læring og trivsel. Ved at kontrollere for elevernes, klassens og skolens baggrundskarakteristika undersøger vi, hvilken betydning de undersøgte pædagogiske metoder har for elevernes læring og trivsel. Analyserne viser, at det er kontekstafhængigt, hvilke pædagogiske metoder der er mest gavnlige. Det vil sige, at en pædagogisk metode, som har positive virkninger i én sammenhæng, kan have negative virkninger i en anden sammenhæng.

Den *kvalitative evaluering* viser, at der er visse gennemgående elementer, som har betydning for at skabe et inkluderende skolemiljø, som fx tydelig ledelse, et fungerende skole/hjem-samarbejde, tydelighed omkring, hvordan man omgås med hinanden på skolen, samt tydelighed omkring, hvad der skal foregå i klassen, og hvordan det skal foregå.

På basis af forskningskortlægningen samt den kvalitative og kvantitative afdækning af dansk inklusionspraksis har vi udviklet tre in-

klusionsindsatser: ”Aktiv på tværs”, ”Holddeling, som skaber inklusion” og ”Klassens spilleregler”.

Inklusionsindsatserne blev afprøvet på otte danske skoler i løbet af januar og februar 2015. *Evalueringen af inklusionsindsatserne* viser, at metoder, der på forskellig vis tildeler eleverne en aktiv rolle i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø, er gavnlige for elevernes læring og trivsel. Eleverne giver udtryk for, at det giver mening at formulere konkrete spilleregler og påtage sig ansvar for, at disse efterleves i praksis, at det er udbytterigt at indgå som lege- og læringsmakkere i forhold til både trivsel og faglighed, og at de er blevet mere bevidst om deres egen rolle og om, hvad det er for gruppedynamikker, de skal forholde sig til.

Erfaringerne fra forløbene viser også, at metoderne giver børn nye muligheder for at indgå i fællesskaber på nye præmisser og ad den vej få øje på egne og andres bidrag. Gennem børnenes oplevelse af at få andre billeder af sig selv og andre forstærkes deres oplevelse af at kunne bidrage til både deres egen, men også til fællesskabets trivsel.

Vores undersøgelse af, hvad der *kendetegner klasser med tilbageførte elever* viser, at 30 pct. af alle klasser i Inklusionspanelet har tilbageførte elever ved 2. dataindsamling.[3] Klasser med tilbageførte elever er generelt kendetegnet ved at have lavere gennemsnitlig score i de nationale test og ved, at eleverne er dårligere stillet i forhold til ressourcer i hjemmet, end klasser uden tilbageførte elever. Det er vigtigt at fremhæve, at det ikke er på grund af de tilbageførte elever, at niveauet er lavere i disse klasser. Resultaterne viser, at klasser med tilbageførte elever allerede på forhånd havde større faglige og sociale udfordringer i gennemsnit end klasser uden tilbageførte elever.

Afslutningsvis indeholder rapporten en kvalitativ analyse af 12 *tilbageførte elevers oplevelser*. Eleverne giver overordnet set udtryk for at være glade for at være tilbage i fællesskabet i den almene klasse. Dog peger mange på, at der er store faglige udfordringer i almenmiljøet, og at der i en del tilfælde savnes undervisningsdifferentiering og støtte for at imødekomme deres vanskeligheder. Flere elever udtrykker, at de er kommet bagud, mens de har været i specialtilbuddet. Dog peger langt de fleste på, at der er sket en positiv faglig udvikling efter tilbageførslen til almentilbuddet. Mange af eleverne peger på vægten af at have en voksen støtte-

3. En tilbageført elev defineres i denne rapport som en elev, der er tilbageført til en almindelig folkeskoleklasse efter at have gået på en specialskole uden for den folkeskole, han/hun går på nu, eller har modtaget hele eller dele af sin undervisning i en specialklasse på skolen eller en anden af kommunens folkeskoler.

person (fx en lærer, specialpædagog eller psykolog), der er god til at etablere en fast struktur eller tydelig rammesætning for at facilitere inklusionen i almenmiljøet.

PERSPEKTIVER

Arbejdet med øget inklusion i folkeskolen siden lovændringen i 2012 har ikke været uproblematisk, og undersøgelser viser, at inklusionen ikke altid har fungeret efter hensigten. Folkeskolen kendetegnes ved at være et meget komplekst felt. Faktorer som forældrebaggrund og fagligt niveau hos eleverne har betydning for disses læring og trivsel, men også andre faktorer, som fx i hvilken grad man accepterer forskelligheder på skolen og i klassen, hvordan man forholder sig i konfliktsituationer, skole-hjem-samarbejde mv. har betydning. Denne rapport peger på, at man er nødt til at forholde sig til konteksten, når man igangsætter indsatser. Derfor er det vigtigt, at man på skolerne har en professionel dialog omkring, hvilke problemer der er på skolen og hvilke indsatser der skal til for at løse netop disse problemer. Ligeledes er det vigtigt at man følger op på og analyserer, hvad der gik godt og hvad der gik mindre godt og hvordan indsatserne kan tilpasses fremover for at skabe et inkluderende skolemiljø.

Tidligere danske undersøgelser viser, at mange lærere oplever, at de ikke har de nødvendige værktøjer til at skabe et inkluderende skolemiljø for alle elever. De indsatser, som vi har udviklet og afprøvet i denne evaluering, kan ses som inspiration til disse lærere. Det skal dog pointeres, at metoderne i denne rapport ikke har haft til formål specifikt at løfte problemer med tilbageførte elever, men til at bidrage til at skabe et inkluderende skolemiljø mere generelt.

Rapporten viser betydningen af at indtænke eleverne som centrale aktører i arbejdet med at skabe et inkluderende skolemiljø. Indsatser, der på forskellig vis tildeler eleverne en aktiv rolle i forhold til at skabe et inkluderende skolemiljø, bidrager til øget socialt samspil og interaktion mellem eleverne og dermed til øget læring og trivsel i folkeskolen.

GRUNDLAG

Rapporten baserer sig på følgende datakilder:

- Registerdata fra Danmarks Statistik
- Survey-data med elever, lærere og skoleledere fra Inklusionspanelet

- Kvalitative interview med tolv tilbageførte elever, foretaget som en del af Inklusionspanelet
- Kvalitative interview med elever, lærere og skoleledere foretaget i efteråret 2014 samt foråret 2015
- Data fra registreringsskemaer udfyldt af de professionelle projekt-teams i løbet af forsøgsfasen.

SAMMENFATNING

Formålet med projekt ERIS – Elevers roller i det inkluderende skolemiljø er at belyse forskellige aspekter af inklusion samt at udvikle og afprøve indsatser, der, med udgangspunkt i elevernes egen rolle, bidrager til at skabe et inkluderende læringsmiljø for elever i folkeskolen.

Undersøgelsens hovedindhold falder i tre delundersøgelser:

- Kortlægning af eksisterende forskning om elevernes betydning i det inkluderende læringsmiljø
- Afdækning af skolers konkrete praksis med indsatser, der understøtter elevernes roller i det inkluderende læringsmiljø
- Forsøg med ændringer i det konkrete læringsmiljø og evaluering af forsøg.

Derudover indeholder denne rapport en undersøgelse af, hvad der kendetegner klasser med tilbageførte elever, og hvordan elevernes resultater påvirkes af, at tilbageførte elever inkluderes i klassen. Afslutningsvis indeholder rapporten en kvalitativ analyse af tilbageførte elevers egne oplevelser af inklusion. Denne rapport er udarbejdet af forskere fra SFI hhv. Aarhus Universitet samt konsulenter fra Cubion. Kapitlerne i rapporten afspejler, at forfatterne er indbyrdes forskellige, både hvad angår måden

at formulere sig på, og hvad angår faglig tilgang. I dette kapitel opsummerer vi rapportens hovedresultater.

INTERAKTION ER GAVNLIGT FOR INKLUSION

Formålet med forskningskortlægningen er dels at få et overblik over eksisterende forskning om elevernes betydning i det inkluderende læringsmiljø, dels at kvalificere de forsøg med henblik på at forbedre elevers læring og trivsel, som igangsættes i projektets afsluttende del. For at opnå den påkrævede viden har vi foretaget en systematisk forskningskortlægning. I alt identificerer vi 19 studier, som er relevante for projekt ERIS. Studierne undersøger en bred vifte af pædagogiske indsatser og metoder med formål at øge elevernes læring og trivsel. Studierne er meget forskellige, både hvad angår fx, hvilke fagområder og klassetrin de retter sig mod, samt hvilke typer af færdigheder hos eleverne (fx faglige, sociale, trivselsrelaterede mv.) de har som formål at forbedre. Langt de fleste studier rapporterer positive virkninger, og kun ét enkelt studie rapporterer både positive og negative virkninger af indsatserne (ingen af studierne rapporterer udelukkende negative virkninger).

På grund af de store forskelle mellem studierne er det svært at drage generelle konklusioner på basis af dem. Dog ser det ud til, at aktiviteter, der bidrager til øget socialt samspil og interaktion mellem eleverne, som forskellige former af kooperative undervisningsformer (dvs. eleverne samarbejder efter bestemte principper med henblik på at øge læring og trivsel) samt peer tutoring (dvs. elever underviser hinanden), har gavnlige effekter på både læring og trivsel.

KONTEKSTEN AFGØR, HVILKE INDSATSER DER ER GAVNLIGE

Vi anvender data fra *Inklusionspanelet*, som indgår i en undersøgelse, der gennemføres af SFI for Undervisningsministeriet fra efteråret 2013 til foråret 2016, for at afdække, hvilken betydning konkrete danske praksiserfaringer med indsatser, som understøtter elevers rolle i det inkluderende læringsmiljø, har for elevenes læring og trivsel. Inklusionspanelet indeholder oplysninger om elevers erfaringer og oplevelser af inklusion og

deltagelse i læringsmiljøet, deres oplevelse af undervisningen, deres trivsel og socio-emotionelle velfærd, deres motivation og arbejdsindsats, deres relationer til andre elever i og uden for skoletiden samt deres faglige udvikling. Vi undersøger sammenhængen mellem forskellige pædagogiske metoder hhv. forskellige typer af pædagogisk praksis og kvantitative mål for elevernes læring og trivsel. Ved at kontrollere for elevernes, klassens og skolens baggrundskarakteristika kan vi vise, hvilken betydning de undersøgte pædagogiske metoder har for elevernes læring og trivsel. Elevernes trivsel og skolefaglige præstation måles på de følgende fem hovedfelter:

- Skoletrivsel (samlet, individuel og kollektiv)
- Skoledeltagelse (samlet, faglig og social)
- Koncentration (d2-test)
- Socio-emotionel trivsel (SDQ)
- Selvvurderet faglighed.

Vi undersøger også, om anvendelsen af de pædagogiske indsatser og undervisningsformer har forskellig betydning for klasser med forskellig elevsammensætning (fagligt stærke klasser ifølge de nationale test over for fagligt svage klasser hhv. fagligt heterogene klasser ifølge de nationale test over for fagligt homogene klasser). Analyserne deles også mellem klasser med mange vs. få indvandrer/efterkommer-elever (flere end 20 pct. elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund eller ej).

Analyserne viser, at der er få statistisk signifikante sammenhænge mellem de pædagogiske metoder og resultatmålene for elevernes læring og trivsel. De statistisk signifikante resultater, som vi finder, går ofte i forskellige retninger. En pædagogisk metode, som giver positive resultater i en sammenhæng, kan give negative resultater i en anden. Det kommer altså an på, hvad man ønsker at opnå (fx trivsel, deltagelse eller koncentration), hvilken pædagogisk metode der fungerer bedst. Ligeledes viser vores analyser, at de pædagogiske indsatser hænger forskelligt sammen med forskellige resultatmål, alt efter hvilken kontekst de anvendes i, og alt efter klassens faglige niveau, faglige spredning og andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund.

Dette kan delvis afhænge af, at vi ikke har mulighed for at foretage egentlige effektmålinger, og at resultaterne dermed ikke kan fortolkes som kausale. For eksempel kan det ikke udelukkes, at lærere i klasser,

hvor der er store problemer med læring og/eller trivsel, har større behov for at arbejde mere systematisk med pædagogiske metoder, og at dette kan forklare negative sammenhænge mellem pædagogiske metoder og elevernes læring og trivsel. Vi kontroller dog for en lang række baggrundskarakteristika og burde dermed tage højde for en stor del af denne negative selektion. Konklusionen fra den kvantitative forskningskortlægning bliver dermed, at det er kontekstafhængigt, hvilke pædagogiske metoder der er mest gavnlige, og at en metode, der fungerer godt i en sammenhæng, kan fungere mindre godt i en anden.

TYDELIGE RAMMER HAR BETYDNING

Formålet med den kvalitative afdækning er at opnå mere detaljeret og konkret viden om udvalgte indsatser, herunder hvilke delelementer i indsatserne der forekommer særligt virksomme i forhold til at understøtte elevernes læring og trivsel. Via organisationerne Danske Handicaporganisationer, Danske Skoleelever og Skole og Forældre samt Undervisningsministeriet og vores netværk på skole- og uddannelsesområdet identificerede vi i alt 51 skoler, der havde iværksat interessante inklusionstiltag med fokus på elevernes roller. Blandt disse udvalgte vi i alt ni skoler med afsæt i følgende kriterier:

- At indsatsen er implementerbar inden for skolers normalbudget
- At der er spredning på metoderne
- At der er spredning på klassetrin
- At der i indsatsen er fokus på både undervisningstid og fritid (frikvarter).

Vi indsamlede kvalitative data på skolerne i foråret 2014 ved fx observationer, fokusgruppeinterview med elever, fokusgruppeinterview med lærere og pædagoger, interview med forældre samt guidede ture med elever på skolerne. Analyser af de indsamlede data viser, at følgende elementer har betydning for at skabe et inkluderende læringsmiljø:

- Et velfungerende skole-hjem-samarbejde
- Tydelig ledelse
- Tydelighed omkring, hvordan man omgås med hinanden på skolen

- Tydelighed omkring, hvad der skal foregå på klassen
- Tydelighed omkring, hvordan det skal foregå.

NYE INKLUSIONSINDSATSER

På basis af forskningskortlægningen samt den kvantitative og kvalitative afdækning af dansk inklusionspraksis har vi udviklet tre inklusionsindsatser, der forventes at fremme elevernes læring og trivsel: "Aktiv på tværs", "Holddeling, som skaber inklusion" og "Klassens spilleregler". Disse inklusionsindsatser, samt tilhørende forandringsteorier, beskrives nærmere i bilag 2.

HVAD KAN VI LÆRE AF DE NYE INKLUSIONSINDSATSER?

Inklusionsindsatserne blev afprøvet på otte danske skoler i løbet af januar og februar 2015. Den kvalitative evaluering af indsatserne baserer sig på bl.a. observationer på de deltagende skoler, guidede ture med børn, der deltager i forsøgsprojekterne, samt fokusgruppeinterview med elever, lærere og pædagoger.

Evalueringen af inklusionsindsatserne viser, at disse giver børn nye muligheder for at indgå i fællesskaber på nye præmisser og ad den vej få øje på egne og andres bidrag. Gennem børnenes oplevelse af at få andre billeder af sig selv og andre forstærkes deres oplevelse af at kunne bidrage til både deres egen, men også til fællesskabets trivsel. Eleverne har via indsatserne fået en mulighed for at afprøve nye roller og ansvarsområder, som er tilpasset deres relationelle kompetencer og sociale og faglige niveau. Dette gør, at der kan etableres forskellige typer af fællesskaber, hvor alle elever kan finde ind i et sammenhæng, hvor de kan bidrage. Evalueringen viser, at der er behov for at tilpasse indsatserne til skolernes kontekst. I den sammenhæng er det vigtigt at arbejde målfokuseret og at foretage løbende evaluering for at sikre, at arbejdet med indsatsen går i den ønskede retning.

HVAD KENDETEGNER KLASSER MED TILBAGEFØRTE ELEVER?

Formålet med denne analyse er at undersøge, hvad kendetegner klasser med tilbageførte elever, samt at analysere, om elevernes trivsel og delta-

gelse påvirkes af, at der er tilbageførte elever i klassen. Dette gør vi ved at sammenligne udviklingen over tid i resultatmålene for trivsel og deltagelse i klasser med tilbageførte elever med den tilsvarende udvikling i resultatmålene i klasser uden tilbageførte elever. Hvis fx trivslen udvikler sig anderledes i klasser med tilbageførte elever end i klasser uden, kan vi tolke det som tegn på, at klassens samlede trivsel og deltagelse er påvirket af tilbageførslen af elever til almene klasser. Analyserne baserer sig på data fra SFI's undersøgelse Inklusionspanelet, og vi kontrollerer for baggrundsoplysninger på elev-, klasse- og skoleniveau.

Analyserne viser, at elever i klasser med tilbageførte elever er kendetegnet ved at have lavere gennemsnitlig score i de nationale test i både matematik og dansk, være dårligere stillet ift. ressourcer i hjemmet, og modtage mere støtte i undervisningen, set i forhold til elever i klasser uden tilbageførte elever. Disse forskelle er dog ikke forårsaget af de tilbageførte elever – de var der allerede på forhånd. Analyserne viser dermed, at de klasser, der modtager tilbageførte elever, i gennemsnit er mere udfordret, både fagligt og socialt, end klasser, der ikke modtager tilbageførte elever.

I forhold til resultatmålene for elevernes trivsel og deltagelse på 6. klassetrin er der ikke den store forskel mellem elever i klasser uden tilbageførte elever og elever i klasser med tilbageførte elever. Eleverne trives generelt godt og har både høj faglig og social deltagelse. Der er større forskel mellem eleverne i de to typer af klasser, når vi ser på 8. klassetrin.

Tilbageførte elever er som udgangspunkt generelt dårligere stillet end deres klassekammerater i forhold til alle resultatmål og forældrebaggrundsfaktorer.

Resultatmål (fx trivsel og koncentration) for klassekammerater til tilbageførte elever udvikler sig dog ikke anderledes over tid end resultatmålene for elever i klasser, hvor der ikke er tilbageførte elever. Vi kan altså ikke påvise en anderledes udvikling i trivsel og deltagelse for elever i klasser med tilbageførte elever sammenlignet med elever i klasser uden tilbageførte elever.

TILBAGEFØRTE ELEVERS ERFARINGER

Et vigtigt aspekt at tage højde for i arbejdet med øget inklusion er de tilbageførte elevers erfaringer og oplevelser. Derfor har vi foretaget inter-

view med 12 elever, der tidligere har været i specialtilbud og siden er blevet tilbageført i almenundervisningen. Interviewene er gennemført i forsommeren 2014 og har et livshistorisk tilsnit i den forstand, at de følger elevernes skolegang kronologisk. Interviewene fokuserer på elevernes egne oplevelser af skoleskift, deres bekymringer og forventninger til disse skift, deres beretninger om, hvad der har gjort en positiv forskel for disse skift, og endelig deres sociale relationer inden for og på tværs af special- og almenundervisning. Afsnittet giver således en vigtig stemme til den målgruppe, der er i fokus for inklusionsarbejdet, nemlig de elever, der selv har oplevet at skifte undervisningstilbud af inklusionshensyn.

De tilbageførte elever giver overordnet set udtryk for at være glade for at være tilbage i fællesskabet i den almene klasse. Dog peger mange på, at der er store faglige udfordringer i almenmiljøet, og at der i en del tilfælde savnes undervisningsdifferentiering og støtte for at imødekomme deres vanskeligheder. Flere elever udtrykker, at de er kommet bagud, mens de har været i specialtilbuddet, og/eller at der har været manglende overdragelse af de hjælpemidler eller metoder, som de har haft nytte af i specialtilbuddet. To tredjedele af eleverne peger på den positive betydning af at have en voksen støtteperson (fx en lærer, specialpædagog eller psykolog), der er god til at etablere en fast struktur eller tydelig rammesætning, for at facilitere tilbageførslen til almenmiljøet.

OM UNDERSØGELSEN

ANNA AMILON

BAGGRUND OG FORMÅL

Tankerne om at inkludere børn med særlige behov i den almindelige undervisning formaliseredes i Salamanca-erklæringen fra 1994, som Danmark medvirkede til at udforme. Formålet med Salamanca-erklæringen var, at alle børn og unge – også dem med særlige behov – skal have adgang til den lokale skole, og at de almene skoler skal kunne tage imod dem gennem en differentieret undervisning. Den almene skole betragtes dermed som helt central i bekæmpelsen af et opdelt samfund.

I foråret 2010 fik Kommunernes Landsforening, Undervisningsministeriet og Finansministeriet foretaget en analyse af specialundervisningen i folkeskolen (Deloitte, 2010). Analysen pegede på, at den almindelige undervisning i folkeskolen, med en hensigtsmæssig tilrettelæggelse, kan være et godt undervisningstilbud for elever med særlige behov.

Regeringen fik i 2012 vedtaget en lovændring, som giver kommunerne større fleksibilitet i forbindelse med tilrettelæggelse og tilpasning af støtten til elever med særlige behov.[4] Formålet med lovændringen var blandt andet at øge andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, samtidig med at fagligheden løftes, og elevernes trivsel fastholdes. Der blev sat et mål om, at 96 pct. af alle skolebørn i 2015

4. Lov nr. 379 af 28/04/2012.

skal modtage almindelig undervisning, svarende til at omtrent 10.000 børn skal flyttes fra specialklasser til almindelige klasser eller begynde i en almindelig klasse frem for en specialklasse.[5]

Siden lovændringen i 2012 er samtlige kommuner i Danmark i gang med at arbejde med at udvikle en mere inkluderende skole. Dog har arbejdet med øget inklusion ikke været uproblematisk. For eksempel viser en undersøgelse fra 2013 fra Vordingborg Kommune, at kun 4 pct. af lærerne vurderer, at inklusionen i skolen er lykkedes i meget høj eller høj grad (Undervisningsministeriet, 2013). En anden undersøgelse fra Københavns Kommune viser lignende tendenser: Her svarer 9 ud af 10 af de adspurgte lærere, at de har elever med sociale eller adfærdsmæssige problemer, som har behov for støtte ud over den, de kan give dem i undervisningen (Danmarks Lærerforening, 2014). Der er derfor behov for mere viden om, hvordan pædagogiske indsatser og pædagogisk praksis bidrager på en så gavnlig måde som muligt til elevernes læring og trivsel i den inkluderende skole.

Inklusion handler helt grundlæggende om eleverne, og flere internationale undersøgelser har vist, at det kan være gavnligt at tænke eleverne med som en væsentlig aktør i det inkluderende skolemiljø. I denne rapport tager vi udgangspunkt i Dansk Clearinghouses bestemmelse af Danmarks Evalueringsinstituts definition af inklusion (EVA, 2011):

> Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har optimalt[6] udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet.

PRÆSENTATION AF ANTOLOGIENS KAPITLER

Projekt ERIS har to overordnede formål: Dels at belyse forskellige aspekter af inklusion og inklusionsindsatser, dels at udvikle og afprøve nye inklusionsindsatser, der gavner elevers læring og trivsel i folkeskolen.

Rapporten dækker over mange forskellige problemstillinger, og den er udarbejdet af forskere fra SFI hhv. Aarhus Universitet samt kon-

5. http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/21/175600.htm (2015-02-10).
6. I EVA's oprindelige definition er ordet "optimalt" (som vi og Dansk Clearinghouse bruger) erstattet af ordet "samme".

sulenter fra Cubion. Kapitlerne i rapporten afspejler, at forfatterne er indbyrdes forskellige, både hvad angår måden at formulere sig på, og hvad angår faglig tilgang. I dette afsnit redegør vi derfor for de enkelte kapitlers overordnede formål. Da kapitlerne baserer sig på forskellige datagrundlag og forskellige metodemæssige tilgange, redegør vi også for, hvilke forbehold læseren skal holde sig for øje under læsningen af de forskellige kapitler. Kapitlernes resultater opsummeres i sammenfatningen i kapitel 8.

Forskningskortlægningen i *kapitel 3* er udarbejdet af *Rikke Eline Christensen, Anne Marie Klint Jørgensen* og *Majken Mosegaard Svendsen, alle fra SFI*, og baserer sig på nyere international forskning om elevernes betydning i et inkluderende skolemiljø. Formålet med forskningskortlægningen er dels at give læseren et overblik over den eksisterende forskning, dels at kvalificere de inklusionsindsatser, som vi i kapitel 6 udvikler med henblik på at forbedre elevers læring og trivsel i danske folkeskoler. Forskningskortlægningen baserer sig udelukkende på studier, der har et før/efter-design, og størstedelen af studierne er enten deciderede randomiserede forsøg eller kvasi-eksperimentelle forsøg. Det betyder, at man, med få undtagelser, kan fortolke effekterne af de studerede indsatser, der afrapporteres i de afsluttende narrative resuméer, som kausale (dvs. der er årsagssammenhænge mellem indsatserne og de studerede resultatmål).

Den *kvantitative afdækning* i *kapitel 4* er udarbejdet af *Stine Vernstrøm Østergaard, SFI,* og baserer sig på første runde af *Inklusionspanelet* (som beskrives i flere detaljer i kapitlet). Den kvantitative afdækning har til formål at give et billede af dansk inklusionspraksis med fokus på elevinddragende aktiviteter. Kapitlet er også en kvantitativ analyse af, hvordan anvendelse af forskellige pædagogiske metoder hænger sammen med elevernes trivsel og læring. I analyserne tager vi højde for en lang række baggrundskarakteristika på elev-, klasse- og skoleniveau. Da der kan være uobserverede forhold, der påvirker både sandsynligheden for, at en indsats finder sted, og elevernes resultater, og som der ikke kan tages højde for med den anvendte metode, kan de estimerede koefficienter ikke fortolkes som kausale effekter. Det betyder, at en negativ sammenhæng mellem en bestemt pædagogisk metode og fx elevernes trivsel *ikke* kan fortolkes sådan, at anvendelse af den pædagogiske metode *forårsager* lav trivsel. Resultatet kan fx også skyldes, at lærere i klasser med lav trivsel har valgt at anvende metoden i højere grad end andre lærere lige præcis for at imødegå problemet med lav trivsel.

Den *kvalitative afdækning* i *kapitel 5* er udarbejdet af *Randi Juul-Olsen, Karsten Juul-Olsen, Hanne Møller* og *Kirsten Baggesgaard Seeberg*, *alle fra Cubion,* og baserer sig på besøg på ni danske skoler i foråret 2014. Formålet med den kvalitative afdækning er at opnå mere detaljeret og konkret praksisnær viden om udvalgte inklusionsindsatser på danske skoler, herunder hvilke delelementer i indsatserne der forekommer særligt virksomme i forhold til at understøtte elevernes trivsel og læring. Da skolerne er ikke tilfældigt udvalgt, kan resultaterne af afdækningen dog ikke ses som repræsentative for dansk inklusionspraksis. Derudover er det usikkert, hvorvidt og i hvilken grad resultaterne kan overføres til andre sammenhænge, netop fordi det er kontekstafhængigt, hvilke indsatser der virker.

I kapitel 6 udvikler og afprøver *Randi Juul-Olsen, Karsten Juul-Olsen, Hanne Møller og Kirsten Baggesgaard Seeberg, alle fra Cubion*, tre nye inklusionsindsatser på i alt otte danske folkeskoler. Formålet med kapitlet er at give eksempler på, hvordan lærere og pædagoger kan arbejde målrettet med at implementere indsatser, som har til formål at øge elevernes læring og trivsel i folkeskolen. Indsatserne er dog ikke udviklet med det specifikke formål at løse problemer med tilbageførte elever, men for at forbedre forudsætningerne for et inkluderende skolemiljø mere generelt. Igen viser resultaterne, hvor vigtigt det er at tilpasse indsatserne til den lokale kontekst.

I *kapitel 7* undersøger *Mette Lausten, SFI,* hvad der kendetegner *klasser med tilbageførte elever*. I kapitlet analyserer hun forskelle mellem klasser med og klasser uden tilbageførte elever. Dette gør hun ved at sammenligne udviklingen over tid i resultatmålene for læring og trivsel i klasser med tilbageførte elever med den tilsvarende udvikling i resultatmålene i klasser uden tilbageførte elever.

Analyserne viser, at klasser med tilbageførte elever kendetegnes af både dårligere resultater i de nationale test og lavere trivsel sammenholdt med klasser uden tilbageførte elever. Dette skal dog ikke fortolkes sådan, at det er de tilbageførte elever, der *forårsager* de ringere resultater. Tværtimod viser resultaterne, at de klasser, som modtager tilbageførte elever, allerede i forvejen havde flere udfordringer.

I det afsluttende *kapitel 8* undersøger *Camilla Brørup Dyssegaard* og *Niels Egelund*, *Institut for uddannelse og pædagogik (DFU), Aarhus Universitet,* tilbageførte elevers egne oplevelser og erfaringer. Kapitlet baserer sig på kvalitative interview med tolv elever, der tidligere har været i specialtilbud og siden er blevet tilbageført i almenundervisningen. Afsnittet giver således en vigtig stemme til den målgruppe, der er i fokus for inklusions-

arbejdet, nemlig de elever, der selv har oplevet at skifte undervisningstilbud af inklusionshensyn.

Det er dog vigtigt at huske, at disse elever ikke er et repræsentativt udsnit af gruppen af tilbageførte elever. Som forklares i kapitel 8, var det meget svært at finde elever, hvis forældre gav samtykke til, at deres børn medvirkede i studiet. De holdninger, som eleverne giver udtryk for, kan dermed ikke fortolkes som repræsentative for hele gruppen af tilbageførte elever.

FORSKNINGSKORTLÆGNING

RIKKE ELINE CHRISTENSEN, MAJKEN MOSEGAARD SVENDSEN, ANNE-MARIE KLINT JØRGENSEN

INTRODUKTION

Formålet med denne forskningskortlægning er dels at give læseren et overblik over eksisterende forskning om elevernes betydning i det inkluderende skolemiljø, dels at kvalificere de inklusionsindsatser, som vi udvikler som en del af vores projekt med henblik på at forbedre elevers læring og trivsel i danske folkeskoler.

Der findes allerede meget viden om, hvordan der kan sikres inkluderende skolemiljøer og høj faglighed i specialundervisningen. For eksempel er der gennemført en række forskningssynteser, der samler international forskning vedrørende inklusion af børn med særlige behov i almindelige klasser (se fx Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013). Megen forskning har fokus på lærerens, skoleledernes eller den samledes skoles betydning for inklusion. Denne kortlægning har alene fokus på elevernes betydning. Flere undersøgelser viser, at det kan give gode resultater, når eleverne tænkes med som væsentlige aktører i det inkluderende skolemiljø – også uden for undervisningstiden.

KORTLÆGNINGSSPØRGSMÅL OG FORMÅL

Elevers deltagelse og engagement til understøttelse af inklusion af elever med særlige behov menes at have en betydning for det inkluderende læringsfællesskab i almindelige klasser. Det er kortlægningens formål at tilbyde et overblik over indsatser, der fremmer et inkluderende skolemiljø. Med kortlægningen er der taget udgangspunkt i besvarelsen af følgende spørgsmål:

- Hvilke pædagogiske indsatser med fokus på elevers roller i det inkluderende skolemiljø i grundskolen fremmer inklusion af børn med særlige behov?

BEGREBSAFKLARING

På tværs af forskningen findes der flere forskellige forståelser af fx betydningen af inklusion og elever med særlige behov. I relation til førstnævnte tager kortlægningen udgangspunkt i, at inklusion forstås at vedrøre elever, der indgår i læringsfællesskaber med almindelige elever. Det vil sige, at almindelige elever og elever med særlige behov søges integreret i samme undervisningsforløb. I relation til sidstnævnte forstås elever med særlige behov som elever, der er udviklingsforstyrrede, har indlæringsvanskeligheder, har psykiske lidelser eller har socialt og/eller miljøbetingede vanskeligheder. Endvidere er medtaget studier, der angår elever med ordblindhed. I rapportens metodeafsnit vedrørende in- og eksklusion af primærforskning vil der fremtræde flere begreber, som der med kortlægningen er søgt en forståelse af, og som kortlægningen skal anskues at være afgrænset til.

KRITERIER FOR INKLUSION OG EKSKLUSION AF STUDIER

Med henblik på at identificere relevant primærforskning er forskningen blevet screenet – først på studiers abstract og titel, dernæst på fuldtekst. Følgende screeningskriterier har gjort sig gældende:

FOKUS

Den inkluderede primærforskning skal angå pædagogiske indsatser med fokus på elevers roller i forhold til at fremme inklusion af børn med særlige behov. Primærforskningen ekskluderes eksempelvis, såfremt der er fokus på udelukkende lærernes eller skoleledernes betydning i forhold til inklusion af børn med særlige behov.

ELEV

Primærforskningen skal angå elever med særlige behov, hvorved forstås, at eleverne er udviklingsforstyrrede, har indlæringsvanskeligheder, har psykiske lidelser eller har socialt og/eller miljøbetingede vanskeligheder. Endvidere er medtaget studier, der angår elever med ordblindhed. Primærforskningen skal desuden vedrøre elever i alderen 5-17 år.

SKOLE

Den inkluderede primærforskning skal angå offentlige skoler (hvorved menes folkeskolen i en dansk kontekst). Forskningen ekskluderes, såfremt den eksempelvis omhandler privatskoler.

INDSATS

Primærforskningen inkluderes, såfremt indsatsen er rammesat af skolens professionelle pædagogiske personale. Indsatsen kan både foregå i og/eller uden for skolen, fx i elevernes eget hjem. Endvidere skal studierne have fokus på inklusion i den betydning, at elever med særlige behov inkluderes i læringsfællesskaber. Det vil sige, at indsatsen skal være rettet mod, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater.[7] Primærforskning ekskluderes eksempelvis, såfremt studiet undersøger inklusion med udgangspunkt i elever, der modtager undervisning i klasser adskilt fra resten af skolen.

RESULTATMÅL

Primærforskning inkluderes, såfremt der rapporteres virkninger af indsatsen, der kommer til udtryk gennem elever med specielle behov og/eller fra de øvrige elever i klassen/skolen. Det vil sige, at studier ikke kommer i betragtning, såfremt indsatsen udelukkende vurderes eller må-

7. Foreliggende kortlægning tager udgangspunkt i Dansk Clearinghouses bestemmelser af Danmarks Evalueringsinstituts definition af inklusion (EVA, 2011).

les i forhold til eksempelvis perspektiver fra det pædagogiske personale. Yderligere skal indsatsen vurderes eller måles ud fra elevernes skolemæssige præstationer og/eller elevers sociale færdigheder og/eller klassens sociale miljø og/eller elevers trivsel, herunder eksempelvis mobning, glæde, sygdom og sundhed blandt børnene.[8]

TIDSPERIODE

Der inkluderes primærforskning publiceret fra 2009 til 2013.

GEOGRAFI

Geografisk afgrænses kortlægningen til studier fra EU-lande, Norge, Schweiz, USA, Canada, New Zealand og Australien. Afgrænsningen er foretaget, da disse lande i deres opbygning af skolesystemer har en struktur, der forventes at kunne generaliseres til eller være relevante for danske forhold.

SPROG

Der inkluderes primærforskning formidlet i et skandinavisk sprog samt engelsk.

ØVRIGE KRITERIER FOR INKLUSION OG EKSKLUSION AF STUDIER

Set i lyset af projektets fokus, herunder dets tids- og ressourcemæssige rammer, er der i forbindelse med fuldtekstscreening blevet føjet yderligere to kriterier til. Det første kriterium tilføjes med henblik på at skærpe fokus på kortlægningsspørgsmålet, det næste reducerer antallet af studier i kortlægningen.

UTILSTRÆKKELIG INFORMATION OM INDSATSEN

I denne kortlægning er der fokus på indsatser. I løbet af screeningsprocessen blev det klart, at noget primærforskning ikke beskriver den konkrete indsats. Det angår typisk studier, som undersøger helt eller delvis på forhånd udpegede *inclusive schools* eller *inclusive practices*, men hvor der ikke forefindes yderligere information om, hvad skolerne og det profes-

8. Foreliggende kortlægning tager samme udgangspunkt som Dansk Clearinghouses bestemmelser angående krav til resultatmål i studierne (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci 201).

sionelle personale konkret gør i forhold til at bidrage til et inkluderende skolemiljø. Det er vurderet, at disse studier ikke ville kunne bidrage til at besvare kortlægningsspørgsmålet.

STUDIETS DESIGN

I forhold til at reducere antallet af studier i kortlægningen stilles krav til forskningens design. Det vil sige, at den medtagne primærforskning skal vurdere indsatsens effekt ved en før- og eftermåling. Designkravet er inspireret af strukturerne i traditionelt kontrollerede forsøg og kan på den ene side bidrage til at gøre det klart, hvilket begreb om effekt kortlægningen tager udgangspunkt i. På den anden side er der risiko for, at noget forskning frasorteres i kortlægningen, herunder eksempelvis kvalitativ forskning. Designkravet er anvendt som en måde at reducere i antal studier på. Det er imidlertid spørgsmålet, om designkravet er hensigtsmæssigt dertil, idet det "kun" er to studier, der udelukkende er blevet ekskluderet i forhold til det nævnte kriterium.

SØGNING

Søgningen er udført april 2014. Der blev søgt i tre internationale databaser, to nordiske forskningsdataser samt tre nordiske nationalbibliografier (se flowchart i figur 4.1) Derudover søgte vi på Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforsknings database. Vi foretog snowball-søgninger[9] ud fra de medtagne studier. Vi gennemgik referencelisterne med henblik på nye relevante fund samt foretog citationssøgninger i Social Science Citation Index (SSCI) ud fra forfatternavne. Der kan igennem SSCI identificeres eventuelle nyere studier af forfatterne.

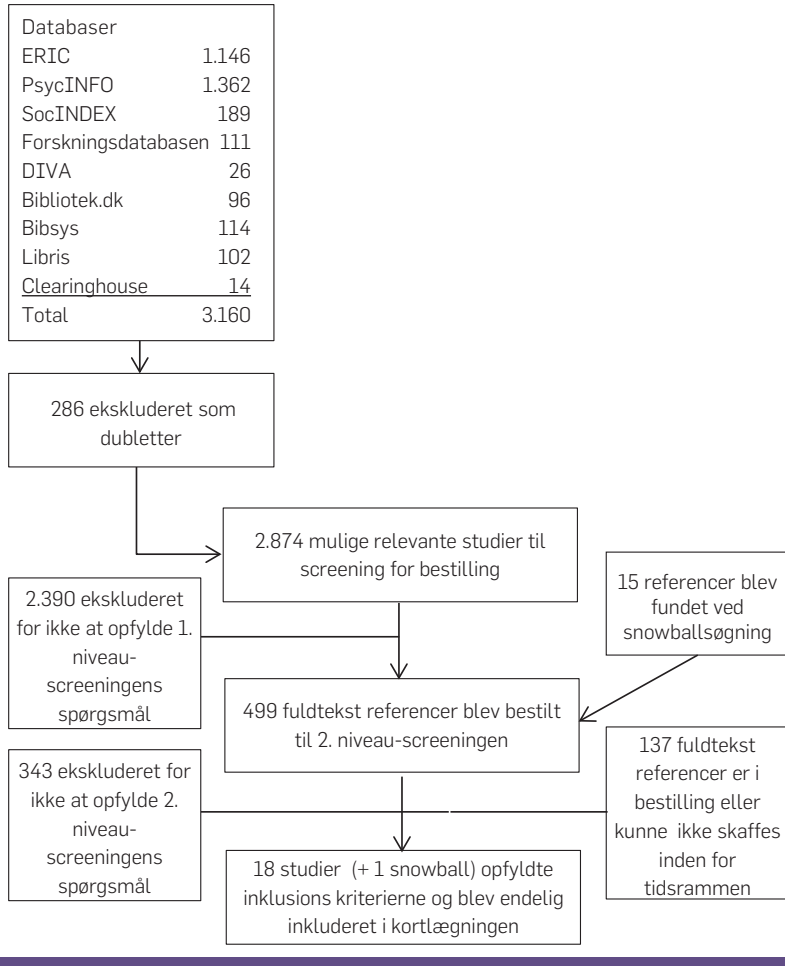
2.874 potentielle referencer blev identificeret i databasesøgningen. Efter screening på første niveau på titel og abstract blev 499 referencer medtaget, fem snowball-referencer bestilt til fuldtekst, dvs. screening på andet niveau. 480 referencer er enten blevet ekskluderet eller har ikke kunnet fremskaffes. Samlet blev 19 studier inkluderet – 18 fra databasesøgningerne samt ét fra snowball-søgningen.

9. *Snowballing* henviser til, at der er søgt efter yderligere relevant forskning ved at afsøge relevante studiers referencelister og fremsøgning af mulige senere relevante studier af forfattere til medtagne studier.

Som nævnt er der flere studier, der ikke er fremskaffet inden for tidsrammen. I den forbindelse har tidsrammen været fra midt april til og med slut maj 2014, hvilket antages som passende set i lyset af projektets relative korte forløb. Størstedelen af de studier, det ikke er lykkedes at fremskaffe, er ph.d.-afhandlinger, der skulle fremdrages via en lukket betalingsdatabase. De endeligt medtagne ph.d.- afhandlinger er udtrukket fra kilder, der har været åbent tilgængelige.

FIGUR 3.1

Flowchart, der viser litteratursøgningen.



ALMEN KARAKTERISTIK

STUDIER, DER ER MEDTAGET

Som det fremgår af den samlede oversigt over reviewprocessen (jf. figur 4.1), er der efter søgnings- og screeningsfaserne identificeret i alt 19 studier, som lever op til kortlægningens inklusionskriterier.

I tillæg til disse 19 studier er der identificeret tre systematiske reviews med relevans for denne forskningskortlægning:

- CDDRE (2009): Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis
- Cooper & Jacobs (2011): From Inclusion to Engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice
- Dyssegaard, Larsen & Tiftikci (2013): Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen.

Disse reviews er dog ikke medtaget i kortlægningen, da vi har valgt alene at medtage studier, som bidrager med data og resultater fra original forskning.

PUBLICERINGSKARAKTERISTIKA

Selvom der er søgt efter studier, som er publiceret på både engelsk og skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk), er der blandt de 19 medtagne studier kun identificeret et studie, som ikke er publiceret på engelsk. Således er 18 studier publiceret på engelsk, mens et studie er publiceret på dansk.

Langt de fleste af studierne er publiceret som en tidsskriftsartikel (n = 18). Dog er der også medtaget en enkelt bog.

UNDERSØGELSESLAND

Af tabel 3.1 fremgår det tydeligt, at de medtagne studier fortrinsvis er gennemført i USA. Således er i alt 9 af kortlægningens 19 studier gennemført i USA. Derudover er 3 studier gennemført i Frankrig, mens der kun er identificeret en enkelt skandinavisk undersøgelse (som er gennemført i Sverige). De resterende 6 undersøgelser er gennemført i henholdsvis Irland, Skotland, Grækenland, Cypern, Canada og Australien.

TABEL 3.1

Undersøgelsesland for de inkluderede studier (N = 19 studier).

Undersøgelsesland:	Antal studier
Sverige	1
Irland	1
Skotland	1
Frankrig	3
Grækenland	1
Cypern	1
USA	9
Canada	1
Australien	1
I alt	19

STUDIERNES UNDERSØGELSESDESIGN

Som det fremgår af tabel 3.2, benytter langt de fleste af studierne sig af et design, som har til formål at evaluere effekten af en indsats. Således er 5 af dem karakteriseret som randomiserede kontrollerede forsøg, mens 11 studier er karakteriseret som kvasi-eksperimentelle forsøg. Kategorien kvasi-eksperimentelle forsøg dækker i denne sammenhæng over undersøgelser, som benytter sig af et pre-post design (med eller uden kontrolgruppe). Derudover er der i kortlægningen også medtaget 3 studier, som benytter sig af andre typer af undersøgelsesmetoder (aktionsforskning og case-study design).

TABEL 3.2

Undersøgelsesdesign i de inkluderede studier (N = 19 studier).

Undersøgelsesdesign:	Antal studier
Randomiseret kontrolleret forsøg	5
Kvasi-eksperimentelt forsøg	11
Andet	3
I alt	19

I tabel 3.3 listes de metoder, som er blevet anvendt i studierne til dataindsamling og analyse, det er i overvejende grad kvantitative metoder. Som det fremgår af tabel 3.3, kan 11 af studierne således karakteriseres som kvantitative. De resterende 8 studier anvender mixed-method, dvs. en blanding af kvantitativ og kvalitativ metode. Ingen af studierne kan imidlertid karakteriseres som rene kvalitative studier.

TABEL 3.3

Metode i de inkluderede studier. (N = 19 studier).

Metode:	Antal studier
Kvantitativ	11
Kvalitativ	0
Mixed	8
I alt	19

UNDERSØGELSERNES DELTAGERE

I tabel 3.4 ses, hvor mange elever der indgår i de enkelte undersøgelser. Som det fremgår af tabellen, er der forholdsvis stor variation i antallet af elever og dermed det datagrundlag, som undersøgelsernes resultater bygger på. Således varierer elevgrundlaget fra 1 elev til op mod 800 elever. Denne variation skyldes ikke alene volumen af de respektive undersøgelser, men også det forhold, at studierne, som tidligere beskrevet, gør brug af forskellige metoder og undersøgelsesdesign.

Det skal i forlængelse af ovenstående pointeres, at der i flere af studierne også indgår andre informanter end elever (fx lærere, forældre og/eller aktører fra det politisk-administrative niveau). Imidlertid har det i forbindelse med screeningsfasen været et eksplicit krav, at de skulle rapportere virkninger, som kommer til udtryk gennem elever med specielle behov og/eller fra almindelige elever. Studier indeholdende information fra lærere, forældre mv. er med andre ord kun medtget i denne kortlægning, såfremt de også medtager et elevperspektiv.

Af tabel 3.4 fremgår det også, hvor mange elever med særlige behov der er tilbageført i den almene undervisning i de respektive undersøgelser. Således kan det af tabellens sidste kolonne ses, at antallet af elever med særlige behov svinger mellem 1 og 36 elever. I 6 af de 19 medtagne studier har det imidlertid ikke været muligt at liste antallet af elever med særlige behov, da denne oplysning enten har manglet eller ikke har været entydigt beskrevet i studierne. I forhold til det oplyste antal elever med særlige behov skal der her gøres opmærksom på, at der ikke nødvendigvis er tale om, hvor mange elever der er tilbageført i fx en enkelt klasse eller en interventionsgruppe, men derimod om det samlede antal elever med særlige behov (som indgår i undersøgelsen).

TABEL 3.4

Antal deltagere i de inkluderede studier. Særskilt for interventionsgruppe, kontrolgruppe og elever med særlige behov.

Studie	Interventions-gruppe (n = antal elever)	Kontrolgruppe (n = antal elever)	Total (n = antal elever)	Elever med særlige behov (n = antal elever)
André, P. Deneuve & B. Louvet (2011)	112	105	217	32
André, Louvet & Deneuve (2013)	(3 klasser)	(3 klasser)	168	36
Carmack (2012)	9	-	9	9
Filippatou & Kaldi (2010)	24	-	24	24
Firth m.fl. (2013)	102	39	141	33
Gannon & McGilloway (2009)	118	-	118	*
Germer m.fl. (2011)	1	-	1	1
Godeau m.fl. (2010)	490	297	787 *	*
Hurst, Corning & Ferrante (2012)	231	-	231	*
Kass (2010)	3	3	6	6
Lane m.fl. (2010)	13	-	13	13
Lindsay m.fl. (2013)	165	-	165	*
Mamas (2012)	70 *	-	70	7
Montague, Enders & Dietz (2011)	319	460	719 *	*
Mowat (2009)	*	*	*	*
Novak & Bartelheim (2012)	24	-	24	3
Persson & Persson (2013)	*	*	*	*
Scruggs, Mastropieri & Marshak (2012)	78	79	157	24
Zindler (2009)	24	-	24	7

Anm.: * Uklart (deltagerantal er ikke afrapporteret entydigt). - Ingen kontrolgruppe

I tabel 3.5 kan man se, hvilke typer af problemer der karakteriserer de elever med særlige behov, som indgår i de 19 studier.

TABEL 3.5

Typer af problemer hos de deltagende elever i de inkluderede studier (n = 19 studier).

Type af problem(er) hos de deltagende elever:	Antal studier
Literacy	6
Numeracy	1
Adfærd	3
Generelle indlæringsproblemer	9
I alt	19

I tabel 3.5 indgår ikke studiet af Gannon og McGilloway (2009), da det ikke er oplyst, om de deltagende elever har problemer, og hvilke de i gi-

vet fald er. Grunden til, at antallet alligevel summerer op til 19, er, at deltagerne i studiet af Zindler (2009) både har problemer relateret til literacy og adfærd.

Som det fremgår af tabel 3.5, er der en forholdsvis stor gruppe af elever (n = 9), hvis problemer ikke er nærmere specificeret i studierne, dvs. problemer benævnt som "intellectual disabilities", "special educational needs", "off-task behaviour" og lignende. Den næstmest forekommende type af indlæringsproblem knytter sig til literacy, hvilket er kendetegnende for deltagerne i 6 af de 19 studier, som er medtaget i kortlægningen. Derudover har et enkelt studie også fokus på elever med indlæringsproblemer relateret til regnefærdigheder. Endelig har 3 af studierne fokus på elever med problemer relateret til social og emotionel adfærd.

INDSATSER

TYPER AF INDSATSER

I tabel 3.6 listes de forskellige typer af indsatser, som evalueres i de 19 studier. Som det fremgår af tabellen, er der en forholdsvis ligelig fordeling mellem de fem typer af indsatser, som overordnet har kunnet identificeres i materialet. Således har 3 af undersøgelserne fokus på "cooperative learning" (elever samarbejder efter bestemte principper med henblik på at øge læring og trivsel), mens 3 andre undersøgelser fokuserer på "strategy instruction" (elever lærer sig strategier for at løse opgaver), og øvrige 3 undersøgelser kigger på "project based learning" (eleverne arbejder med at undersøge og besvare en kompleks problemstilling over en længere tidsperiode). Derudover beskæftiger 2 af undersøgelserne sig med "peer tutoring" (elever underviser hinanden), mens øvrige 4 undersøgelser fokuserer på, hvad der med en samlet betegnelse kan benævnes som "interactive learning" (indsatser, som benytter sig af forskellige former for interaktive undervisningsmaterialer, som fx spil, video og dukketeater). Endelig er der også en indsatstype, som i tabellen ikke er nærmere specificeret ("Andre"). Denne kategori er en opsamlingskategori for de studier, der evaluerer en indsats, som ikke umiddelbart lader sig gruppere med nogle af de øvrige indsatser (fx "Success and dyslexia" og "Functional Assessment Based Intervention").

De enkelte interventioners specifikke navne og indhold vil blive gennemgået mere detaljeret i afsnittet om narrative resumeer.

TABEL 3.6

Type af indsats i de inkluderede studier (n = 19 studier).

Type af indsats:	Antal studier
Cooperative learning	3
Strategy instruction	3
Project based learning	3
Peer tutoring	2
Interactive learning (discussion, games, video, puppet show)	4
Andre	5
I alt	20 *

Anm.: * Studiet af Novak m.fl. (2012) fokuserer både på peer tutoring og interactive learning.

INDSATSENS SETTING

Tabel 3.7 viser, hvorledes de evaluerede indsatser i de 19 studier fordeler sig på henholdsvis fag og klassetrin. Som det fremgår af tabellen, er langt de fleste indsatser implementeret i indskolingen og på mellemtrinnet (0.-6. klasse), mens kun et fåtal af indsatserne er rettet mod udskolingen (7.-9. klasse).

Der skal i forbindelse med tabel 3.7 gøres opmærksom på, at et studie godt kan dække flere klassetrin, hvorfor antallet af studier i tabellens vandrette totallinje ikke summerer op til 19. Endvidere er der blandt de 19 studier også et enkelt studie (Persson & Persson, 2013), der retter sig mod skolen som helhed og derfor ikke "tæller" med i nedenstående tabel.

Hvad angår indsatsernes fordeling på fagområder, gælder for langt de fleste, at de ikke er rettet mod et specifikt fag. Dette er eksempelvis tilfældet for de indsatser, der retter sig mod ændring af sociale kompetencer (fx "peer acceptance"). De øvrige indsatser er meget ligeligt fordelt mellem de listede fagområder. De 4 studier, som er grupperet i fagkategorien "Andet", dækker over indsatser, som fortrinsvist er implementeret i samfundsfaglige/humanistiske fag.

Det kan endvidere oplyses, at samtlige inklusionsindsatser er implementeret inden for skolens rammer.

TABEL 3.7

Indsatsens setting i de inkluderede studier (n = 19 studier).

	Klassetrin										
Resultatmål for studie:	0.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Antal studier
Tværfagligt						X	X				2
Miljø					X						1
Literacy			X								1
Matematik			X	X	X	X	X		X		2
Idræt							X				2
Andet				X	X			X			4
Ikke fagspecifik			X	X	X	X					7
Antal studier	0	0	6	4	5	3	4	2	1	0	

FOKUS FOR INDSATSERNE

I tabel 3.8 listes forskellige effektmål, der er undersøgt i de 19 studier. Som det fremgår af tabellen, beskæftiger 8 af studierne sig med "Faglige virkninger". Faglige virkninger dækker her over forskellige mål for elevernes faglige udvikling og færdigheder og er i undersøgelserne typisk målt via forskellige former for test. De øvrige undersøgte virkninger er alle knyttet til trivsel og sociale færdigheder, herunder ændring af sociale holdninger ("peer acceptance"), skolemiljø og motivation ("school engagement"). Kategorien "Andre" dækker primært over mål, som relaterer sig til elevernes holdning til selve indsatsen ("treatment acceptability"). Denne form for mål er således ikke egentlige effektmål, men er alligevel medtaget i den deskriptive kodning af de medtagne studier, da de bidrager med værdifuld viden i forhold til kortlægningens overordnede formål med at afdække virkninger af inklusionsfremmende tiltag, baseret på et elevperspektiv.

TABEL 3.8

Undersøgte virkninger i de inkluderede studier (n = 19 studier).

Undersøgte virkninger:	Antal studier
Faglige	8
Sociale færdigheder	3
Trivsel	1
Sociale holdninger (peer acceptance)	8
Skolemiljø	1
Motivation	5
Andre	8

I tabel 3.9 er de tidligere beskrevne indsatstyper grupperet i forhold til deres primære fokus. Dette afgrænses i denne forbindelse mere præcist til spørgsmålet om, hvorvidt indsatsen angår formål, og undersøgte virkninger primært retter sig mod et problem af faglig- eller ikke-faglig karakter (dvs. formål og virkninger, der relaterer sig til sociale færdigheder, trivsel, sociale holdninger, skolemiljø og motivation, jf. tabel 3.8: Undersøgte virkninger).

TABEL 3.9

Indsatsens fokus i de inkluderede studier (n = 19 studier).

	Fokus		
Indsats:	Fagligt (antal studier)	Ikke-fagligt (antal studier)	Både-og
Cooperative learning	0	1	2
Strategy instruction	3	0	0
Project based learning	0	1	2
Peer tutoring*	0	1	1
Interactive learning* (discussion, games, video, puppet show)	0	4	0
Other**	1	2	2
I alt	4	9	7

Anm.: * Studiet af Novak & Bartelheim (2012) fokuserer både på peer tutoring og interactive learning, hvorfor sumlinjen ikke summerer op til 19. ** Virkninger vedr. "treatment acceptability er ikke medtaget som grundlag for ovenstående gruppering.

Som det fremgår af tabel 3.9, er der blandt de 19 studier 4 studier, som evaluerer indsatser med et fagligt fokus, mens yderligere 9 studier evaluerer indsatser med et ikke-fagligt fokus. Endelig er der 7 studier, som evaluerer indsatser, der både har fokus på faglige- og ikke-faglige virkninger.

Det følgende afsnit Narrative resuméer indeholder en kort beskrivelse af de enkelte studier. Denne beskrivelse vil tage udgangspunkt i den gruppering af studier, der foretaget ovenfor, dvs.:

- 4 studier, der evaluerer indsatser rettet mod faglige virkninger/læring
- 9 studier, der evaluerer indsatser rettet mod ikke-faglige virkninger
- 7 studier, der evaluerer indsatser rettet mod både faglige og ikke-faglige virkninger.

I tabel 3.10 er studierne listet i forhold til, om de hver især konkluderer ”Positive virkninger”, ”Negative virkninger”, ”Ingen virkning” eller er uklare. Enkelte studier rapporterer flere virkninger, der både kan være

positive og negative eller uklare. Som det fremgår af tabellen, konkluderer langt de fleste studier positive virkninger af indsatsen (n = 14), mens kun 1 studie rapporterer negative virkninger. I alt rapporterer 2 studier ingen virkning, mens 4 studier er uklare i deres konklusioner.

TABEL 3.10

Virkninger af indsatser i de inkluderede studier (n = 19 studier).

Studie:	Positive virkninger	Negative virkninger	Ingen virkning	Uklart
André, P. Deneuve & B. Louvet (2011)	X			
André, Louvet & Deneuve (2013)	X			
Carmack (2012)	X			
Filippatou & Kaldi (2010)	X			
Firth m.fl. (2013)	X		X	
Gannon & McGilloway (2009)			X	
Germer m.fl. (2011)	X			
Godeau m.fl. (2010)				X
Hurst, Corning & Ferrante (2012)	X			
Kass (2010)	X			
Lane m.fl. (2010)	X			
Lindsay m.fl. (2013)				X
Mamas (2012)				
Montague, Enders & Dietz (2011)	X			X
Mowat (2009)				X
Novak & Bartelheim (2012)	X			
Persson & Persson (2013)	X			
Scruggs, Mastropieri & Marshak (2012)	X			
Zindler (2009)	X	X		
I alt	14	1	2	4

NARRATIVE RESUMÉER

De narrative resuméer indeholder for hvert studie følgende punkter: studiets navn, formål, teoretisk fundering, aktiviteter, deltagere, design og effekt.

INDSATSER RETTET MOD FAGLIGE VIRKNINGER

Gruppen af studier, der evaluerer indsatser rettet mod faglige virkninger/læring, udgøres af følgende 4: Carmack, 2012; Germer m.fl., 2011; Lane m.fl., 2010 og Montague, Enders & Dietz, 2011.

Nedenfor følger et kort resumé af de enkelte indsatser, som er evalueret i de listede studier.

Carmack, C.M. (2012): "Investigating the Effects of Addition with Regrouping Strategy Instruction among Elementary Students with Learning Disabilities" *UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones.* Paper 1089.

Studiet har til formål at undersøge effekterne af en særlig form for strategy instruction ("Strategy instruction involving concrete-representational-abstract sequence and the use of two mathematics strategies" (i.e. *RENAME and FAST RENAME*)). Indsatsen retter sig mod undervisning af elever med indlæringsproblemer relateret til regning (*addition with regrouping*). Indsatsen har endvidere fokus på at øge elevers sproglige udvikling (*word problem and fluency).*

Studiet indeholder få informationer om, hvilken teori den evaluerede indsats bygger på. Det fremgår, at antal og type af lektioner er valgt på baggrund af best practice inden for Concrete-Representational-Abstract-tilgangen.

Indsatsen består af 20 lektioner, hvoraf 5 fokuserer på konkret metode, 3 fokuserer på repræsentationsmetode, 2 fokuserer på undervisning i og beherskelse af hukommelsesunderstøttende redskaber, 5 fokuserer på abstrakt metode, mens de resterende 5 fokuserer på at få opbygget avancerede færdigheder ift. sproglige udfordringer.

I undersøgelsen indgår 9 elever fra 2. til 6. klassetrin, som alle er identificeret som elever med indlæringsproblemer, herunder vanskeligheder i matematik. Undersøgelsen er designet som et kvasi-eksperimentelt studie med målinger af elevernes faglige præstationer før, under og efter indsatsen.

I studiet undersøges indsatsens effekt på elevers faglige præstationer målt med forskellige typer af faglige test. Studiet konkluderer, at indsatsen forbedrer deltagernes evne i forhold til deres færdigheder inden for sprog og matematik. Det konkluderes endvidere, at størstedelen af de deltagende elever var i stand til at fastholde og generalisere deres nytilegnede evner i forbindelse med eftermålingen 2 uger efter indsatsens afslutning. I studiet undersøges også, hvorvidt indsatsen vurderes som socialt acceptabel for de deltagende studerende. Det konkluderes, at samtlige deltagere er meget tilfredse med indsatsen, og at indsatsen således kan betegnes som en social valid metode til at undervise elever med indlæringsproblemer.

STUDIE: FUNCTIONAL-ASSESSMENT-BASED-INTERVENTION (FABI)

Germer, K.A., L.M. Kaplan, L.N. Giroux, E.H. Markham, G.J. Ferris, W.P. Oakes & K.L. Lane (2011): "A Function-Based Intervention to Increase a Second-Grade Student's On-Task Behavior in a General Education Classroom". *Beyond Behavior,* 20(3), s. 19-30.

Studiet har til formål at redegøre for processen vedr. udvikling og implementering af en intervention, benævnt *Functional-Assessment-Based Intervention* (FABI). Indsatsen har til hensigt at forbedre en enkelt elevs "on-task behaviour". Herudover er det studiets formål at evaluere effekten af den implementerede intervention.

Processen med udvikling og implementering af indsatsen er guidet af en særlig model benævnt *The Function-Based Intervention Decision Model.*

På baggrund af indsamlede data vedr. elevens adfærd opstilles en hypotese om, at den pågældende elev gør brug af "off-task behaviour" for at få opmærksomhed fra lærere og klassekammerater og/eller undvige faglige opgaver. Endvidere viser observationsdata tydeligt, at de læringsmæssige rammer for den pågældende elev på mange måder understøtter denne negative adfærd. Der bliver derfor designet en intervention, som har til formål at forbedre læringsmiljøet. Interventionen afvikles i en almindelig klasse over et 6-dages forløb og består af 3 forskellige komponenter: 1) Antecedent adjustments (fx introduktion af stoplys-system), 2) Adjusting the reinforcement contingencies (forskellige belønningssystemer) og 3) Extinction (undlade at "belønne" negativ adfærd med opmærksomhed).

I undersøgelsen indgår 1 elev fra 2. klasse, som udviser problemer relateret til "off-task behaviour". "Off-task behaviour" dækker over forskellige former for forstyrrende adfærd, som fx at forlade klasseværelset uden lærerens tilladelse, have opmærksomheden rettet mod alt andet end faglige opgaver, bruge lang tid på at forberede sig på at komme i gang med en instrueret opgave, komme med irrelevante udråb eller kommentarer til læreren og/eller øvrige klassekammerater.

Undersøgelsen er designet som et kvasi-eksperimentelt studie med målinger af elevens "on-task behaviour" før, under og efter indsatsen. Studiet undersøger indsatsens effekter i form af ændringer i elevens "on-task behavior". På baggrund af observationsdata konkluderes det, at der kan identificeres en positiv sammenhæng mellem implemente-

ring af indsatsen og elevens "on-task behaviour".[10] Ud over "on-task behaviour" medtager undersøgelsen også et mål for deltagernes oplevelse af undersøgelsen (indsatsens sociale validitet). På baggrund af særlige vurderings-profiler (*The Adapted Version of the Intervention Rating profile-15; The Adapted Version of the Children's Intervention Rating Profile CIRP*) konkluderes det, at indsatsens komponenter blev opfattet som meget acceptable.

STUDIE: SELF REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT MODEL (SRSD)

Lane, K.L., S. Graham, K.R. Harris, A.M. Little, K. Sandmel & M. Brindle (2010): "Story Writing The Effects of Self-Regulated Strategy Development for Second-Grade Students With Writing and Behavioral Difficulties". *The Journal of Special Education,* 44(2), s. 107-128.

Studiets formål er at undersøge effekten af SRSD (Self Regulated Strategy Development Model) i undervisningen af elever på 2. klassetrin med problemer relateret til både skrivning og adfærd.

SRSD er en tilgang designet til at forbedre elevers strategiske adfærd, viden og motivation og omfatter 2 overordnede mål: 1) elever lærer at udføre specifikke og centrale kompositionsstrategier for planlægning, skitsering og lignende, 2) elever udvikler nødvendig viden og selvregulerende procedurer (som fx målsætning, selv-monitorering, selv-instruktion og handlekraft (*self-reinforcement*) til brug for skrivestrategier og regulering af egen adfærd under skrivning.

Indsatsen leveres af lærerstuderende (*graduate students in education*). Eleverne modtager individuel undervisning uden for klasselokalet af 30 minutters varighed tre-fire gange ugentligt af instruktørerne. Undervisningen indeholder typisk 5 trin, som børnene skal igennem: 1) udvikling, 2) baggrund, 3) viden, 4) diskussioner og 5) skitsering. Instruktørerne forsøger at forme undervisningen efter den enkelte elevs behov, derfor er fokus ikke på antal timer, som eleven modtager, men på, hvor langt eleverne når i læringsprocessen og i de forskellige trin.

I studiet deltager 13 elever fra 2. klasse, der alle har ringe skrivefærdigheder. De pågældende elever har enten udadreagerende eller introvert (*internalizing behavioral*) adfærd. Børnene med udadreagerende adfærd har generelt svært ved at følge med og overholde regler og/eller oplever voldsomme vredesudbrud, hvorimod børnene, som har introvert adfærd, er sky og passive i forhold til at indgå i interaktion med andre.

10. Det fremgår af undersøgelsen, at det ikke kan udelukkes, at effekten kan tilskrives en ændret medicinering af den pågældende elev (Germer m.fl., 2011, s. 29).

Studiet er kvasi-eksperimentelt. Deltagerne i studiet indgår med hver deres baseline-information, også kaldet *multiple baseline design*. To separate studier er foretaget med henholdsvis de udadreagerende elever og de introverte elever hver for sig.

Resultaterne viser, at der forekom en forbedring i kvaliteten og længden af elevernes skriftlige fremstilling. Både lærer og elever vurderede interventionen som yderst betydningsfuld og beskrev, at dens virkning havde overgået deres forventninger.

STUDIE: SOLVE IT!

Montague, M., C. Enders & S. Dietz (2011): "Effects of Cognitive Strategy Instruction on Math Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities". *Learning Disability Quarterly,* 34(4), s. 262-272.

Formålet med studiet er at forbedre elevers (*middle school students*') evne til at løse problemregning ved at implementere et forskningsbaseret undervisningsprogram, *Solve it!*, i den almindelige matematikundervisning. Studiet præsenterer tre forskningsspørgsmål, som ønskes besvaret:

- Hvad er effekterne af undervisningsprogrammet Solve it!?
- Varierer effekten af interventionen i forhold til elevernes faglige niveau?
- Hvad er effekten af interventionen på testen FCAT (Florida Comprehensive Assesment Test), en skoletest, som kombinerer elevernes faglige niveau i flere fag?

Interventionen *Solve it!* er oprindeligt designet til at forbedre indlæringsvanskeligheder hos elever i forhold til problemregning. *Solve it!* er baseret på udvikling, informationsbehandling (*information processing*) – og sociokulturelle teorier – og er samtidig funderet på videnskabelige undervisningsprincipper og fremgangsmåder. Interventionens mål er, at eleverne via "Cognitive strategy instruction" skal lære en række kognitive fremgangsmåder og strategier, som de kan benytte sig af, når de modtager undervisning, hvilket skal føre til en forbedring af deres præstation.

Indsatsen inkluderer en detaljeret undervisningsguide til læreren, nøje tilrettelagte lektioner, plakater, nøgleordskort (*cue-cards*) samt praktiske problemstillinger. Eleverne skal via undervisningen lære at benytte sig af metoden "*Solve it!*", et ark, som tvinger dem til at gennemgå syv kognitive processer i løsningen af problemregningen. Arkets overskrifter

beskriver de syv processer: 1) læs, 2) omskriv, 3) gør dig en forestilling om svaret, 4) opstil en hypotese, 5) lav et skøn, 6) beregn og 7) tjek. Under hver kognitiv proces skal eleverne gennemgå tre trin: 1) sig det, 2) spørg og 3) tjek det. De kognitive processer i *Solve it!* er redskaber, som eleverne skal benytte, når de løser problemregninger.

I undersøgelsen indgår elever fra 8. klassetrin. 24 skoler er involveret i projektet, 319 elever modtager indsatsen, og 460 elever indgår som kontrolgruppe.

Studiet er designet som et cluster-randomiseret studie. 40 skoler er matchede i starten af projektet på baggrund af FCAT og socioøkonomiske forhold.

Evaluering af indsatsen viser generelt positive resultater af *Solve it!* som hjælp til matematisk problemløsning. Eleverne, som benyttede sig af *Solve it!*, udvikler deres matematiske tankegang i højere grad end de elever, som ikke modtager indsatsen. Studiet fremhæver, at indsatsen især viste en stor effekt for elever, som ved starten af projektet havde indlæringsvanskeligheder. Forfatterne til studiet understreger vigtigheden af videre forskning inden for området, da elevernes matematiske grundlag har en væsentlig indflydelse på deres videre uddannelse.

INDSATSER RETTET MOD IKKE-FAGLIGE VIRKNINGER

Gruppen af studier, der evaluerer indsatser rettet mod ikke-faglige virkninger består af følgende otte: Firth m.fl., 2013; Gannon & McGilloway, 2009; Godeau m.fl., 2010; Hurst, Corning & Ferrante, 2012; Lindsay m.fl., 2013; Mamas, 2012; Novak & Bartelheim, 2012 og Zindler, 2009.

Nedenfor følger et kort resumé af de enkelte indsatser, som er evalueret i de listede studier.

STUDIE: SUCCES AND DYSLEXIA

Firth, N., E. Frydenberg, C. Steeg & L. Bond (2013): "Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-based Resilience Programme". *Dyslexia*, 19, s. 113-130.

Studiet har til formål at undersøge effekten af coping-programmet *Success and Dyslexia*. Coping-programmet er baseret på kognitiv adfærdsterapi. Der er fokus på at fremme coping-strategier hos eleverne, dvs. deres evne til at tænke positivt samt deres vedholdenhed i forhold til at arbejde direkte mod problemløsning. Med udvikling af co-

ping-strategier hos eleverne er det tænkt sådan, at eleverne skal undgå at opgive problemer, udskyde dem eller give sig selv skylden for dem.

Studiet fremlægger fire forskningsspørgsmål:

- Eksisterer der en forskel i børnenes trivsel, selvkontrol (perceived control) og coping-mekanismer for elever med og uden dysleksi[11] ved baseline?
- Bevirker indsatsen en bedre trivsel, øget selvkontrol og bedre coping-mekanismer for eleverne både med og uden dysleksi i interventionsgruppen?
- Vil en eventuel forbedring i trivsel, selvkontrol og coping gøre sig gældende hos eleverne senere i deres skoleforløb?
- Forekommer der en forskel i opretholdelsen af den øgede trivsel, selvkontrol og coping-mekanismer mellem elever i interventionsgruppen og elever i kontrolgruppen?

Studiet baseres på resultater fra et tidligere studie af samme forfatter fra 2008 (Firth m.fl., 2008). For at maksimere udbyttet af interventionen, forsøges det at implementere tiltagene et klassetrin tidligere, end det blev gjort i det forgående studie. Interventionen er tilbageført i et universelt coping-program i et forsøg på at øge skolens engagement og fastholdelse i tiltaget.

Personalet på skolerne modtager et 2-timers informationskursus omkring dysleksi. En gruppe af de ledende lærere samt inspektøren udvikler en handlingsplan for deres respektive skole. En forsker med erfaring inden for støtte til børn med dysleksi besøger skolerne hver fjortende dag for at opretholde fokus på projektet og monitorere implementeringen af interventionen.

Både elever med og uden dysleksi fra 6. klassetrin på to skoler modtager 10 lektioner af 50 minutters varighed. Indsatsen etableres i et forløb over 12 uger. Programmet er baseret på kognitive adfærdsterapeutiske principper og indeholder elementer fra almindelige coping-strategier såsom positiv tænkning, formulering af individuelle målsætning og problemløsning.

Elever med dysleksi modtager herudover sideløbende minimum 10 lektioner, som indeholder samme elementer som den universelle un-

11. Ordblindhed eller læse/skrive-vanskeligheder.

dervisning, men med et ekstra fokus på problemer, som dysleksi påfører børnene.

102 elever på 2 skoler fra det, som svarer til 6. klasse i en dansk kontekst, indgår som interventionsgruppe i undersøgelsen. Heraf har 23 af eleverne dysleksi og modtager derfor et udvidet coping-program. 39 elever fra 4 forskellige skoler på 7.-8. klassetrin udgør kontrolgruppen i undersøgelsen. 10 af eleverne i kontrolgruppen har dysleksi.

Studiet er designet som et kvasi-eksperimentelt studie. Elever fra 2 tilfældigt udvalgte skoler modtager et universelt coping-program, og elever med dysleksi modtager samtidig et udvidet program. Kontrolgruppen er identificeret, efter at interventionen er implementeret og udført.

I studiet undersøges effekten af interventionen på elevernes trivsel, selvkontrol og skoleengagement. Ved 1-års-opfølgningen var trivslen for eleverne med dysleksi i interventionsgruppen forbedret i højere grad end for eleverne i kontrolgruppen, som ligeledes havde dysleksi. Både kontrolgruppe og interventionsgruppe forbedrede deres coping-mekanismer, hvilket kan forklares med, at eleverne er blevet ældre. Resultaterne indikerer samtidig, at coping-programmerne især har haft en betydning for de elever, som har dysleksi, idet de rapporterer, at de har en følelse af mere kontrol og er blevet bedre til at håndtere svære situationer.

STUDIE: AUDIO/VISUAL MATERIAL

Gannon, S. & S. McGilloway (2009): "Children's Attitudes toward their Peers with Down Syndrome in Schools in rural Ireland: An Exploratory Study". *European Journal of Social Needs Education*, (24)4.

Formålet med studiet er at vurdere almindelige børns opfattelse af jævnaldrende børn med Downs syndrom. Studiet ønsker ligeledes at undersøge den kortvarige effekt af en video, som har til hensigt at fremme børns inkluderende adfærd over for børn med Downs syndrom.

Der henvises til et studie af Clunies-Ross og O'Meara (1989), som beskriver, at positive tilkendegivelser over for børn med mentale handicap kan forbedres gennem systematiske interventionsstrategier.

Videoen *Including children with Down Syndrome in your school* varer 10 minutter og skildrer børn med Downs syndrom i et inkluderende klassemiljø, hvor de indgår i de daglige skoleaktiviteter som læsning, skrivning, retstavning og musik.

118 elever fra 3. og 4. klassetrin, fordelt på 6 skoler, indgår som interventionsgruppe. I klasserne har tidligere gået børn med særlige behov, men af etiske årsager er de blevet sendt til andre skoler.

Studiet er designet som et spørgeskemabaseret tværsnitsstudie. Eleverne skal udfylde to spørgeskemaer: et spørgeskema, som omhandler børnenes baggrund, og et spørgeskema om deres opfattelse af handicappede og social inklusion. Spørgeskemaet udfyldes både før og efter, at børnene har set videoen.

Resultaterne viser, at indsatsen ikke ændrer børnenes sociale opfattelse/indstilling over for børn med Downs syndrom. Undersøgelsen behandler, hvordan/om forskellige faktorer såsom søskendestatus, kontakt til børn med Downs syndrom og køn har en sammenhæng med børnenes sociale indstilling over for børn med Downs syndrom. Forfatterne konkluderer, at der er brug for yderligere undersøgelser, som kan klarlægge, hvilke faktorer der påvirker almindelige børns opfattelse af børn med Downs syndrom og andre børn med mentale handicap.

STUDIE: INTERVENTION EDUCATION-PROJECT

Godeau, E., C. Vignes, M. Sentenac, V. Ehlinger, F. Navarro, H. Grandjean & C. Arnaud (2010): "Improving Attitudes towards Children with Disabilities in a School Context: A Cluster Randomized Interventions Study". *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52.

Studiet har til formål at undersøge effekten af et interventionsprogram rettet mod elevers sociale opfattelse af jævnaldrende børn med enten mentalt eller fysisk handicap. Studiet har endvidere til hensigt at undersøge, hvorvidt elevernes skolemæssige miljø har en indvirkning på deres opfattelse af, og den eventuelle forbedring i, indstillingen over for børn med særlige behov.

Det fremgår, at interventionen bygger på principper om bl.a. "peer support" samt et generelt fokus på udveksling af oplevelser blandt elever.

Interventionen er ikke detaljeret beskrevet, men det fremgår, at den omfatter et undervisningsforløb. Personalet på skolerne modtager information i form af en film om inklusion af elever med handicap fulgt af en fælles debat om emnet. En lærer instrueres i at bruge det udleverede undervisningsmateriale og bliver efterfølgende bedt om at organisere en række lektioner, hvor inklusion af elever med handicap behandles.

I undersøgelsen deltager 12 skoler (62 klasser), hvoraf 6 af dem har en afdeling med specialundervisning tilknyttet. Eleverne er i alderen 12-13 år. I indsatsgruppen er 205 drenge og 285 piger. I kontrolgruppen er 132 drenge og 165 piger.

Undersøgelsen er designet som et cluster-randomiseret studie. 6 skoler med specialundervisning bliver matchet med 6 almindelige skoler. Herefter randomiseres skolerne til enten interventions- eller kontrolgruppen. I studiet måles effekten af indsatsen via en spørgeskemaundersøgelse gennemført før og efter implementeringen. Spørgeskemaerne omhandlede elevernes følelsesmæssige, adfærdsmæssige og kognitive indstilling over for jævnaldrende handicappede børn.

Studiet konkluderer, at *både* interventions- og kontrolgruppen forbedrede deres generelle indstilling over for jævnaldrende med handicap. Det vil sige, at resultaterne ikke viser en større gavnlig effekt på interventionsgruppens indstilling til elever med handicap sammenlignet med kontrolgruppen.

STUDIE: AWARENESS: THE KEY TO FRIENDSHIPS

Hurst, C., K. Corning & R. Ferrante (2012): "Children's Acceptance of Other with Disbility: The Influence of a Disability-Simulation Program". *Journal of Genetic Counseling*, 21: s. 873-883.

Formålet med studiet er at bestemme, hvorvidt en intervention, *Disability-Stimulation Program*, er effektiv i forhold til at forbedre børns accept af andre børn med særlige behov. Studiet undersøger et eksisterende program, hvis effekt ikke før er blevet undersøgt.

Ideen bag interventionen er, at elever skal forstå de udfordringer, som børn med særlige behov kæmper med til hverdag. De skal se verden fra deres perspektiv for derefter at blive generelt mere accepterende over for børn med særlige behov. Baggrunden for interventionen er Piagets teori om den kognitive udvikling (*Theory of Cognitive Development)*. Teorien beskriver, hvordan børn i alderen 7-11 år tilegner sig opfattelser af andre på baggrund af de empatiske egenskaber, som udvikles i den alder.

Skolerne modtager støtte til indkøb af redskaber til fire "handicapsimulerings-stationer". De modtager ligeledes manualer med information om, hvordan hver station skal fungere og forslag til diskussionsemner ved stationerne. I løbet af skoleåret skal eleverne igennem de fire stationer: 1) simulering af fysisk handicap, 2) simulering af visuelt handicap, 3) simulering af hørehandicap og 4) simulering af indlæringsvanskeligheder. Elever-

ne gennemgår hver station med en gruppe elever, hvor de skiftes til at simulere et handicap. Dette giver eleverne en oplevelse af, hvordan det føles at være hæmmet og kæmpe med forskellige opgaver. En lærer er ved hver station for at svare på spørgsmål om simuleringen og tale med børnene om de opgaver, der kan være svære for børn med handicap.

I undersøgelsen deltager elever fra 2 amerikanske skoler, i alt 231 elever fordelt på 2. og 4. klasse. Totalt er 48 pct. drenge, mens 52 pct. er piger. I begge skoler er der ca. 13 pct. elever med særlige behov.

Eleverne besvarer spørgeskemaer om programmet både før og efter forløbet. Spørgeskemaerne fungerer derfor som kontrol i forhold til at følge indsatsens betydning fra start til slut.

Studiet konkluderer, at eleverne bliver mere accepterende over for jævnaldrende med handicap, efter at de har modtaget simuleringsprogrammet. Forfatterne konkluderer, at resultaterne fra nærværende studie ikke kan generaliseres til alle simuleringsprogrammer.

STUDIE: INTERAKTIVT SPIL OG DUKKETEATER

Lindsay, S., A.C. McPherson, H. Aslam, P. McKeever & V. Wright (2012): "Exploring Children's Perceptions of Two School-Based Social Inclusion Programs: A Pilot Study". *Child Youth Care Forum*, 42, s. 1-8.

Det er formålet med studiet at undersøge elevers opfattelse af to typisk anvendte inklusionsmetoder i Ontario, Canada.

I forhold til at fremme inklusion og respekt for mennesker der er anderledes, er ideen, at elever må lære, at alle mennesker byder på mange kvaliteter. Handicaps er i den sammenhæng kun en del af et menneske, ikke hele mennesket. I forståelsen af indsatsen trækker studiet bl.a. på Cummings m.fl. (2006) *Bullying and Victimization among Students with Exceptionalities*.

De to gruppebaserede inklusionsmetoder angår henholdsvis et interaktivt spil (*Community Living Toronto 2009*) og en dukkeforestilling (*Teaching Awareness throught Puppetry 2011*). Det interaktive spil tager ca. 60 minutter og har til hensigt at forbedre inklusion i klassen og lære eleverne om, hvordan det er at have en barndom med handicap. I dukkeforestillingen er dukkerne på størrelse med et almindeligt menneske. Dukkerne skal forestille 11-12-årige børn med forskellige etniske baggrunde. Forestillingen varer 45 minutter og har til hensigt at lære børnene, hvordan de bliver bedre til at håndtere henholdsvis mobning, børn med særli-

ge behov samt psykiske og fysiske forskelle mellem mennesker samt til at vise social ansvarlighed.

Eleverne er mellem 8 og 11 år. Der deltager 85 drenge og 80 piger i undersøgelsen.

6 skoler udvælges tilfældigt. 87 elever fra 3 af skolerne iagttager dukkeforestillingen som en del af deres undervisning. De øvrige 3 skoler, der omfatter 78 elever, spiller interaktive spil – også som en del af undervisningen.

Undersøgelsen konkluderer, at eleverne på tværs af de to inklusionsmetoder får øget kendskab til mobning, børn med særlige behov, udvikling af relationer og venskaber samt opmuntring til inklusion. Yderligere rapporterer eleverne øget kendskab til at forebygge social eksklusion. Endvidere konkluderer studiet, at det mest af alt er dukketeatret, som har effekt i forhold til at forbedre elevernes kendskab til børn med særlige behov.

STUDIE: COLLABORATING TEACHING STRATEGI OG FIXED ABILITY TEACHING

Mamas, C. (2012): "Pedagogy, Social Status and Inclusion in Cypriot Schools". *International Journal of Inclusive Education,* 16(11).

Studiets formål er at undersøge, hvilke faktorer i almindelige klasser der bidrager (positivt/negativt) til den sociale status hos børn med særlige behov.

Studiet undersøger to forskellige læringsstrategier (*Collaborating teaching-strategy* hhv. *fixed ability teaching*) hos tre lærere (Aphrodite, Anna og Stavros).

Collaborating teaching-strategy, Aphrodites tilgang, handler om, at hun forsøger at engagere alle elever. Det betyder, at hendes undervisning tager afsæt i mange forskellige metoder, der har til hensigt at udfordre de passive elever. Aphrodite tror stærkt på, at alle elever kan lære, og at ansvaret for elevernes læring er lærerens. Aphrodite mener, at lærerens tilvalg af henholdsvis pædagogik og fagindholdet – og mangel på tildeling af autonomi blandt eleverne – indvirker på den sociale status i klassen, som børn med særlige behov får.

Fixed ability teaching: Anna og Stavros differentierer mellem eleverne i forhold til deres evne til at lære. De forstår deres opgave som lærer sådan, at de skal være i stand til at vurdere elevernes evner og få eleverne til at forstå deres muligheder. Deres undervisningsmetoder er læ-

rer-centrerede, og de prioriterer ikke samtaler og samarbejde mellem eleverne eller mellem eleverne og læreren.

I alt deltager tre lærere samt 70 elever i alderen 9-10 år (7 af dem er elever med særlige behov). Indsamling af data foregår i fire forskellige skoler på Cypern.

Studiet er overvejende kvalitativt og indsamler som det første socioøkonomiske forhold blandt eleverne med særlige behov. Dernæst foretages interview med samtlige elever og lærere samt observationer i klasserum.

Undersøgelsen viser, at succesfuld inklusion kræver, at læreren forbereder undervisningen, og at læreren opfatter samtlige elever som personer med lige muligheder for at lære. Læreren skal have samme forventninger til elevernes mulighed for at udvikle sociale og akademiske færdigheder, såvel til udviklingen hos de almindelige elever som til eleverne med særlige behov. Undersøgelsen konkluderer, at lærerens pædagogiske tilgang i klassen øger den sociale status hos elever med særlige behov, der bidrager positivt til inklusion.

STUDIE: FLERE DISKUSSIONER I KLASSEN, ORGANISEREDE SPIL, MENTORORDNING OG FÆLLESLÆSNING

Novak, A.D. & F.J. Bartelheim (2012): "General Education Students' Changing Perceptions of Students with Special Needs". *Current Issues in Education*, (15)2.

Det er sigtet med studiet at undersøge en blandet indsats, der har til hensigt at ændre og bidrage positivt til almindelige elevers opfattelse af elever med særlige behov.

Indsatsen består af fire elementer, henholdsvis et fokus på flere diskussioner i klassen, inddragelse af organiserede spil, *peer support* samt fælleslæsning mellem almindelige elever og elever med særlige behov (*buddy reads).*

I alt deltager 24 elever, der er fra én skole (secondary school) i det vestlige USA. I alt deltager 12 drenge og 12 piger, deriblandt 3 elever med særlige behov.

Indsatsen undersøges gennem aktionsforskning. Indsatsen implementeres i en periode på 4 uger med før- og eftermåling. Forinden og efter indsatsen besvarer eleverne et spørgeskema omkring deres opfattelser angående elever med særlige behov. Gennem de 4 uger besvarer eleverne yderligere et andet spørgeskema, der ligeledes vedrører deres op-

fattelser af elever med særlige behov. Spørgeskemaerne indeholder overvejende åbne svarkategorier.

Studiet konkluderer, at den samlede indsats har en positiv virkning på de almindelige elevers opfattelse af elever med særlige behov. I slutningen af forløbet var de almindelige elever fx i højere grad i stand til at identificere kendetræk hos elever med særlige behov. Derudover rapporterer eleverne en øget positiv opfattelse af elever med særlige behov, og de mener endvidere, at de fremover i højere grad vil beskytte dem mod mobning.

STUDIE: COOPERATIVE LEARNING AND SOCIAL SKILLS INSTRUCTION

Zindler, R. (2009): ”Trouble in Paradise: A Study of Who Is Included in an Inclusion Classroom”. *Teachers College Record*, (111)8.

Studiet er en selv-analyse af én lærers egen undervisningsaktivitet i en amerikansk skole med henblik at vurdere inklusion i klassen.

Såfremt elever med særlige behov skal opnå fordele ved inklusion i almindelige klasser, skal de have hjælp fra læreren og eleverne i klassen. Cooperative learning har vist sig effektiv i forhold til at få eleverne med særlige behov integreret med de almindelige elever i klassen.

I undervisningen integreres mulighed for introduktion til sociale spilleregler og gruppearbejde. Eleverne arbejder sammen parvis i forbindelse med læsning og matematik (*math buddies*). I alle fag etableres smågrupper. Der introduceres spilleregler for gruppearbejde. Flere regler introduceres fx ”Ask 3 before me”, der opmuntrer eleverne til at bruge hinanden, før de henvender sig til læreren. Skoledagen begynder med, at eleverne bliver opmuntret til at få øjenkontakt og fysisk kontakt med hinanden. Gennem forskellige øvelser skal eleverne lære at give hinanden komplimenter.

24 elever indgår i undersøgelsen, hvoraf 7 er elever med særlige behov. Ud over elever med en amerikansk baggrund er en stor andel af eleverne enten fra Kaukasus, Japan, Korea eller Pakistan.

Undersøgelsen gør sig gældende som aktionsforskning. En praktiserende lærer indsamler data i form af interview med klassens elever og udvikler bl.a. et ”sociogram” over venskaber og relationer blandt eleverne i klasen. Endvidere nedfældes anekdotiske noter fra lærerens egen undervisning.

Undersøgelsen konkluderer, at klassen nemt, men fejlagtigt, kan vurderes inkluderende i den forstand, at eleverne giver hinanden kom-

plimenter, ligesom de føler, at deres klassekammerater kan lide dem, og alle elever opfattes som "nogens bedste ven". Men ved en nærmere undersøgelse viser det sig, at samtlige elever med særlige behov, der bor et stykke fra skolen, har en lavere social baggrund, og som har forældre af anden etnisk baggrund, ikke er tilbageført i klassen. Til trods for en pædagogisk indsats, der havde til hensigt at fremme inklusion, vælger disse elever at danne deres egen separate gruppe i klassen.

INDSATSER RETTET MOD BÅDE FAGLIGE OG IKKE FAGLIGE VIRKNINGER

Gruppen af studier, der evaluerer indsatser rettet mod både faglige og ikke-faglige virkninger, består af følgende syv: André, Deneuve & Louvet, 2011; André, Louvet & Deneuve, 2013; Fillipatou & Kaldi, 2010; Kass, 2010; Mowat, 2009; Persson & Persson, 2013; Scruggs, Mastropieri & Marshak, 2012.

Nedenfor følger et kort resumé af de enkelte indsatser, som er evalueret i de listede studier.

STUDIE: COOPERATIVE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION

André, A., P. Deneuve & B. Louvet (2011): "Cooperative Learning in Physical Education and Acceptance of Students with Learning Disabilities". *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, s. 474-485.

Studiet måler effekten af cooperative learning i forhold til effekten af mere individualiseret undervisning i faget gymnastik. Effekten måles i forhold til, hvorvidt de almindelige elever, der deltager i cooperative learning, i højere grad accepterer de tilbageførte elever. Yderligere er det formålet at undersøge, om der er sammenhæng mellem de tilbageførte elevers færdigheder og deres accept hos de almindelige elever.

Studiet er inspireret af tankerne bag læringsstrategierne i cooperative learning. I den forbindelse henvises bl.a. til flere af J.W. Putnams bøger og artikler. I forhold til den konkrete udformning af indsatsen henter undersøgelsen flere elementer fra cooperative learning.

I hver klasse inddeles eleverne i grupper. Grupperne arbejder med forskellige temaer. Elever med særlige behov arbejder i hver deres gruppe med de andre elever. Grupperne stimuleres til at interagere face-to-face og får lov at arbejde rundt omkring på skolen. Efter hver time skifter eleverne med særlige behov deres gruppe ud med en ny. Det betyder, at alle de almindelige elever oplever at arbejde sammen med samt-

lige elever med særlige behov. Hvert gruppemedlem har en væsentlig rolle, i forhold til at gruppen kan gennemføre opgaven. Indimellem blev gruppemedlemmerne bedt om at bytte roller. Det bliver gjort klart for grupperne, hvilke sociale og faglige færdigheder, som de bedømmes på (delvist af dem selv). Hen imod slutningen af gruppearbejdet vurderes elevernes progression sammen med læreren.

I undersøgelsen deltager elever fra 6. klassetrin fra 4 forskellige franske skoler. I alt deltager 217 elever, hvoraf 98 drenge og 87 piger er fra almindelige klasser, mens 24 drenge og 8 piger er elever med særlige behov (*SEGPA students*). Eleverne i de almindelige klasser har en arbejderklassebaggrund. Eleverne med særlige behov er fra fattige familier og ligeledes med arbejderklassebaggrund. Eleverne med særlige behov er blevet udvalgt til at deltage i undersøgelsen, i forhold til at de er vurderet til ikke at have en aggressiv adfærd. Disse elever skulle heller ikke have nogen specifikke forkundskaber i gymnastik. De fire lærere har alle over 7 års undervisningserfaring. I forbindelse med undersøgelsen har lærerne deltaget i et 2-dages kursusforløb omhandlende implementering af metoder i cooperative learning.

8 klasser er randomiseret til en enten indsatsgruppe eller kontrolgruppe, således at undervisningen i 4 klasser (i alt 105 elever) foregår efter principper i cooperative learning, og at der i de resterende 4 klasser (i alt 112 elever) undervises i overensstemmelse med en mere individualiseret læringsstruktur (*individual learning*).

I forhold til at acceptere elever med særlige behov konkluderer studiet en signifikant effekt af cooperative learning sammenlignet med mere individualiseret undervisning. Yderligere konkluderer undersøgelsen, at de almindelige elever – som ikke undervises efter principper i cooperative learning – i højere grad knytter deres accept til gymnastiske færdigheder hos de tilbageførte elever.

STUDIE: COOPERATIVE LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION

André, A., B. Louvet & P. Deneuve (2013): "Cooperative Group, Risk-taking and Inclusion of Pupils with Learning Disabilities in Physical Education". *British Educational Research Journal*, (39)4.

Med udgangspunkt i cooperative learning i faget gymnastik er det formålet at undersøge, om øget risikoadfærd forøger de almindelige elevers accept, hjælp og støtte til elever med særlige behov.

Studiet er inspireret af tankerne bag læringsstrategierne i cooperative learning. I den forbindelse henvises bl.a. til flere af J.W. Putnams bøger og artikler. I forhold til den konkrete udformning af indsatsen henter undersøgelsen flere elementer fra cooperative learning. Cooperative learning fremhæves gennem følgende fire principper: face-to-face-interaktion, gensidig positiv afhængighed, individuelt ansvar (*accountability*) og gruppearbejde i små enheder.

Eleverne inddeles i grupper. Elever med særlige behov arbejder i hver deres gruppe med de andre elever. Grupperne stimuleres til at interagere face-to-face og får lov at arbejde rundt omkring på skolen. Gruppearbejdet bliver understøttet til gensidig afhængighed blandt samtlige gruppemedlemmer. Hvert gruppemedlem har en væsentlig rolle i forhold til, at gruppen som helhed kan gennemføre opgave. Eleverne skal bl.a. hjælpe hinanden med at forhindre fald. Hen mod slutningen af forløbet vurderes elevernes gruppearbejde, hvor betydningen af at hjælpe hinanden understreges.

I alt deltager 168 franske elever fra 6 klassetrin. Deltagerne består af 132 almindelige elever (69 drenge og 63 piger) og 36 elever (26 drenge og 10 piger) med særlige behov (*SEGPA*). Eleverne i de almindelige klasser har en arbejderklassebaggrund. Eleverne med særlige behov er fra fattige familier og ligeledes med arbejderklassebaggrund. Elever med særlige behov er vurderet til ikke at have nogen specifikke forkundskaber i gymnastik.

6 klasser deltager i 7 2-timers lektioner over en periode på 6 uger. Undersøgelsen er kvasi-eksperimentel. I den første lektion modtager samtlige klasser den samme indsats. I de 6 efterfølgende lektioner bliver 3 af klasserne opmuntret til at foretage øvelser, der er mere risikobetonede, dvs. at øvelserne foregår i væsentligt højere luftlag. De øvrige 3 klasser foretager samme øvelser, dog ikke i samme højde.

Undersøgelsen konkluderer, at cooperative learning har en positiv effekt i faget gymnastik – herunder ved forøget risikoadfærd i gymnastikøvelser – i forhold til at fremme almindelige elevers accept, støtte og hjælp til elever med særlige behov.

STUDIE: PROJEKTBASERET LÆRING

Filippatou, D. & S. Kaldi (2010): "The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Per-

formance, Group Work and Motivation". *International Journal of Special Education,* (25)1.

Det er formålet at undersøge effekten af projektbaseret læring i forhold til at øge akademiske og sociale færdigheder hos børn med særlige behov.

Som deltager i projektbaseret læring arbejder eleverne med et emne i dybden. I arbejdet indgår elevernes egne ideer, spørgsmål, fordomme og interesser. Det er kendetegnende for projektbaseret læring, at eleverne definerer og redefinerer deres forskningsspørgsmål. Det er tanken med projektbaseret læring, at praktisk og intellektuelt arbejde kombineres, samt at eleverne oplever læringsprocessen som relevant, bl.a. fordi elevers eksisterende viden inddrages. I den forbindelse taler man om "meningsfuld læring". Ideen er at øge engagementet hos eleverne i læringsprocessen. Undersøgelsen refererer til yderligere litteratur om projektbaseret læring, bl.a. Frey, K. (1994) *Die Projektmethode* og Harris, J. (2002) *Activity Design Assessments: An Uncharacteristic Consensus.*

Eleverne arbejder med et projekt, som de har været med til at definere. De arbejder med et emne, havdyr, som de allerede har et vist kendskab til, idet eleverne bor i nærheden af et hav. Eleverne indhenter selv information om emnet, og de må gerne arbejde med emner, der går på tværs af forskellige skolefag (tværfaglighed).

Der indgår i undersøgelsen 24 elever fra 4. klassetrin, som går i almindelige klasser.

Undersøgelsen er en kombination af et kvasi-eksperimentelt design samt et case-studie. Med det kvasi-eksperimentelle design måles en eventuel forskel mellem før og efter implementering af projektbaseret læring. I case-studiet forfølges elevernes oplevelser af implementeringsprocessen qua semi-strukturede interview med eleverne.

Undersøgelsen konkluderer, at projektbaseret læring har en positiv effekt på elever med særlige behov. Studiet mener at påvise positiv effekt på elevernes henholdsvis akademiske færdigheder, motivation, cooperative learning, og i forhold til at elever med særlige behov socialt accepteres og engageres i læringsprocessen. Undersøgelsen konkluderer yderligere, at elever med særlige behov drager fordel ved, at de kan indgå i læringsforløbet i deres eget tempo. Studiet fremhæver, at projektbaseret læring ikke er en undervisningsmetode, der synes at fremme de pågældende elevers færdigheder inden for læsning og skrivning.

Kass, D. (2009): *The Relationship Between Instructional Delivery and Academic Motivation of Included Elementary School Students With Special Needs*. Doktordisputats, Walden University.

Det er formålet med studiet at undersøge effekten af en *interdisciplinary thematic instruction* i forhold til motivation hos elever med særlige behov.

Interdisciplinary thematic instruction er en tværfaglig undervisningsmetode, der indebærer projektbaserede aktiviteter og gruppearbejde. I forståelsen af interdisciplinary thematic instruction refererer undersøgelsen til Gardner, Wissick & Schweder (2003): *Enhancing Interdisciplinary Instruction in General and Special Education*.

I undersøgelsen består aktiviteten i øget socialt samspil mellem eleverne og øget tværfaglighed. Derudover lægges vægt på, at eleverne oplever øget relevans af indhold samt inddragelse af egne færdigheder og forkundskaber. Lærerne, som deltager i forsøget, har forinden deltaget i et kursusforløb om *interdisciplinary thematic instruction* med henblik på at øge deres forståelse for undervisningsmetoden.

De 6 elever i undersøgelsen er på 5. klassetrin og er kendetegnet ved at have kognitive funktionsnedsættelser. Eleverne i undersøgelsen har visse sproglige udfordringer – mundtlige såvel som skriftlige. Eleverne kommer fra samme skole – en mindre offentlig skole i det nordlige New Jersey i USA. Samtlige 4 lærere, som deltager i forsøget, har mindst 3 års undervisningserfaring. Forinden forsøget har lærerne udelukkende undervist i overensstemmelse med mere traditionel undervisning.

6 elever med særlige behov indgår i undersøgelsen. 3 af eleverne modtager indsatsen, mens de øvrige modtager den eksisterende traditionelle undervisningsform. Der foregår en før- og eftermåling primært med udgangspunkt i interview og observationer. Der indhentes data i 1 uge før indsatsen, dernæst under 4 ugers interventionsfase og endelig i 1 uge efter leveringen.

Undersøgelsen konkluderer, at de 3 elever, som modtager interdisciplinary thematic instruction, har opnået større motivation i forhold til at deltage i undervisningen. Derudover har de nævnte elever opnået bedre testresultater sammenlignet med gruppen af elever, der ikke modtog indsatsen.

Mowat, J. (2009): ”The Inclusion of Pupils Perceived as Having Social and Emotional Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: A Focus upon Learning”. *Support for Learning*, (24)4.

Med udgangspunkt i ideerne om support groups er det formålet at undersøge facilitatorer og barrierer for læring i relation til børn med særlige behov (*SEBD*).

Support groups er en betegnelse for en række teorier om undervisning og læring. Undersøgelsen trækker på flere teorier, fx ”Teaching for Understanding”, ”Activating Children's Thinking Skills”, ”Multiple Intelligence Theory”, ”Achievement Motivation Theory” og ”Theory of Mind”.

Undersøgelsen giver få oplysninger om indsatsen support groups. Eleverne er inddelt i grupper med gennemsnitlig 4 elever per gruppe. I grupperne er fokus på fælles aktiviteter (*collaborative activities)*. Gruppen ledes af en support group-leder. Support groups har ifølge undersøgelsen fokus på at udvikle elevernes mellemmenneskelige adfærd, deres intelligens samt deres forståelse for dynamikken i klassen. Endvidere er der fokus på udvikling af elevers læring og muligheder for læring samt deres selvtillid, motivation, selvkontrol og ansvarlighed. Endelig er fokus på elevernes moralske værdier, deres relationer til de andre elever, deres evne til selvrefleksion og meta-kognition.

Eleverne i undersøgelsen er mellem 12 og 13 år (secondary 2). Der indgår i alt 69 elever. Derudover indgår skoleledere, forældre, klasselærere, klassekammerater og projektledere.

Undersøgelsen er kvasi-eksperimentel. Der er foretaget før- og eftermålinger af indsatsen. Undersøgelsen er både kvantitativ og kvalitativ. Den er gennemført over en periode på 5 år, hvoraf der i de sidste 2 år ikke er foretaget en levering af indsatsen. 6 kohorter er udpeget på baggrund af en stratificerede sampling. Datagrundlaget er testresultater samt interview – såvel strukturerede som ustrukturerede – med elever, forældre og klasseledere.

Undersøgelsen konkluderer, at support groups ikke har en effekt på elevernes test-resultater målt frem til 2 år efter indsatsen. Men studiet konkluderer, at indsatsen (for nogle elever) har en positiv indvirkning på elevernes læring og læringsadfærd, herunder elevernes opfattelse af skolen og sig selv som læringsagenter. Det fremhæves endvidere, at indsatsen har bidraget til en mere positiv, respektfuld og empatisk relation mellem lærerne og eleverne.

STUDIE: INKLUDERENDE ARBEJDSFORMER

Persson, B. & E. Persson (2013): *Inklusion og målopfyldelse – udvikling for alle elever*. Frederikshavn: Dafolo.

Essunga Kommunes målopfyldelse er at støtte inkluderende arbejdsformer. Det er formålet med undersøgelsen at finde frem til, hvordan dette lykkedes for tre skoler i den pågældende svenske kommune.

Indsatsen på de tre skoler har ikke en klar betegnelse. Indholdet i indsatserne er beskrevet flere steder i undersøgelsen, der i overskriftform angår følgende: pædagogisk lederskab i klasserummet, struktur og klarhed, effektiv undervisningstid, jernhård kontrol, individuelle løsninger, lektiehjælp, ambition om at lykkes, ferieskoler.

Hvad angår det kvalitative datamateriale, udgøres det af interview med et delvis uoplyst antal skoleledere, specialpædagoger og -lærere. 16 elever, der alle udviste interesse for at deltage, er interviewet enkeltvis eller i grupper. Flere af de interviewede voksne har erfaringer med elever med særlige behov. 2 af de 3 forældre, der deltager, har haft børn på skolen – også inden forandringsarbejdet blev indledt – og de har derfor erfaringer fra det tidligere undervisningssystem med små grupper. Én af de pågældende forældre har et barn med særlige behov. I undersøgelsen fremgår det, at et halvt hundrede observationer er foretaget i de ældste klasser.

Undersøgelsen er retrospektiv for udviklingen i forandringsarbejdet på tre skoler i Essunga Kommune i årene 2006-2011 i Sverige. Interview og observationer fremtræder som væsentligt datamateriale.

Kommunens tre skoler er blevet udpeget som interessante for undersøgelsen, idet de tre skoler i 2007 var blandt de fem ringeste med hensyn til 9. klassernes karaktergennemsnit. Skolerne var dengang også blandt de fem ringeste set i forhold til andelen af elever, der vurderedes gymnasieegnede, og andelen af elever, der havde nået målene i samtlige fag. I 2010 var samtlige elever blevet vurderet gymnasieegnede, og kommunen tilhører landets henholdsvis syv og tre bedste kommuner med hensyn til øvrige forhold angående forøget faglig udvikling hos eleverne.

STUDIE: CLASSWIDE PEER TUTORING

Scruggs, T.E. & M.A. Mastropieri (2012): ”Peer-Mediating Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Learning: Direct and Indirect Learning Effects”. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1).

Det er undersøgelsens formål at finde frem til, hvorvidt classwide peer tutoring øger elevernes faglige forståelse af faget *social studies*.

Til forståelsen af classwide peer tutoring refererer studiet til Delquadri m.fl. (1986). Der refereres endvidere til et empirisk studie, som undersøgelsen til udformning af indsatsen læner sig op ad (Mastropieri m.fl., 2008).

Peer tutoring betyder, at de studerende underviser hinanden. Lærerne udvælger på forhånd, hvem af de studerende der skal arbejde sammen, hvilke bøger eleverne skal arbejde med, og rollefordelingen i gruppen. Kun én elev med særlige behov er repræsenteret i en gruppe. Rollerne mellem eleverne bliver byttet rundt fra tid til anden. Grupperne arbejder uafhængigt og afrapporterer deres resultater i ark. Elevernes forældre bliver tilbudt træning vedrørende *peer tutoring* i forhold til, hvordan eleverne arbejder med det i hjemmet, herunder i det web-baserede program Blackboard. I kontrolgruppen er læreren mere i centrum for undervisningen, og eleverne arbejder mere individuelt. Undersøgelsen udmærker sig ved, at flere forhold er overensstemmende mellem indsats- og kontrolgruppe, herunder undervisningsmaterialer og -indhold.

Der indgår 10 forskellige klasser i undersøgelsen, herunder i alt 157 elever i alderen 12-13 år. Undersøgelsen tager afsæt i faget "social studies". Af de 157 elever er 76 drenge og 81 piger med forskellige nationale baggrunde. 24 ud af de 157 er vurderet som elever med særlige behov.

Undersøgelsen er et randomiseret kontrolleret forsøg. Indsatsen implementeres i en periode på 18 uger. Der foregår en randomiseret allokering af de 10 klasser til henholdsvis indsats- og kontrolgruppe. Yderligere er indhentet kvalitative data om elevernes opfattelse af *peer tutoring*.

Undersøgelsen konkluderer en signifikant positiv effekt af classwide peer tutoring set i forhold til elevernes forståelse af det faglige indhold i undervisningen. Endvidere konkluderer studiet, at eleverne rapporterer positivt på mentorforløbet.

SAMMENFATNING

I foreliggende kortlægning er fundet og beskrevet udvalgte tendenser for i alt 19 studier. Samtlige 19 studier har fokus på at undersøge virkninger af indsatser og er kendetegnet ved et fokus på elevers roller i forhold til at inkludere elever med særlige behov. Indsatserne i forskningen er alle rammesat af et professionelt skolepædagogisk personale, hvori eleven bliver tildelt roller i forhold til aktivt at bidrage til et inkluderende skolemiljø.

Ved søgning blev i alt 2.874 studier fundet frem som mulige relevante studier, hvoraf 15 blev fundet gennem en snowball-søgning. Under screeningen er i alt 2.733 studier blevet sorteret fra som irrelevant for kortlægningens fastsatte rammer. I alt er 137 muligt relevante studier ikke kommet i betragtning: Nogle er det ikke lykkes at fremskaffe inden for kortlægningens forholdsvise korte tidsramme, andre har været forbundet med omkostninger under bestillingerne og er derfor ikke medtaget.

Ud af de 19 studier er langt de fleste gennemført i USA, mens kun ét enkelt er foretaget i et skandinavisk land (Sverige). Majoriteten af forskningen er gennemført som eksperimentelle forsøg, hvoraf i alt 5 studier er randomiseret kontrollerede forsøg, mens 11 er kvasi-eksperimentelle forsøg. Der indgår yderligere studier, der i kraft af deres undersøgelsesmetoder kan karakteriseres som aktionsforskning og casestudier.

Størstedelen af undersøgelserne har fokus på elever med generelle indlæringsproblemer. Flere studier har derfor en mere eller mindre uspecificeret elevgruppe med særlige behov som genstand for undersøgelsen. Langt de fleste indsatser er endvidere implementeret i indskolingen og på mellemtrinnet, mens kun få er rettet mod udskolingen. Samlet betragtet udmærker forskningen sig ved, at virkninger af indsatserne er målt på såvel elevers faglige som sociale udbytte, dog med en overvægt på sociale forhold knyttet til fx elevers trivsel og sociale færdigheder.

På tværs af de 19 studier er forskningen interesseret i at afklare virkninger for fem indsatstyper. Det drejer sig om henholdsvis "cooperative learning" (3 studier), "strategy instruction" (3 studier), "project based learning" (3 studier), "peer tutoring" (2 studier) og "interactive learning" (4 studier). Yderligere 5 studier evaluerer indsatser, som ikke umiddelbart lader sig gruppere med nogle af de nævnte indsatser. Langt de fleste studier konkluderer positive virkninger af indsatserne i forhold til at øge inklusion. Kun 1 studie påviser negative virkninger, mens 2 studier ingen virkninger viser, og 4 studier er uklare i deres afrapporteringer af indsatsens resultater.

INDSATSER, DER UNDERSTØTTER ELEVERS ROLLER I DET INKLUDERENDE SKOLEMILJØ – KVANTITATIV AFDÆKNING OG ANALYSE

STINE VERNSTRØM ØSTERGAARD

Der foregår et omfattende inklusionsarbejde på danske skoler, og det er afdækningen af denne praksis og forholdene omkring praksis, der er genstandsfeltet for dette kapitel, der undersøger udbredelsen, omfanget og betydningen i en dansk sammenhæng af konkrete elev-inddragende inklusionsindsatser, som understøtter elevers rolle i det inkluderende skolemiljø. Dette kapitel anvender ikke, som studierne gennemgået i forskningskortlægningen, før/efter-design, randomiserede forsøg eller kvasieksperimentelle forsøg. I kapitlet ser vi udelukkende på sammenhænge, der eksisterer i datamaterialet, uden at vi kan konkludere, hvorvidt der er tale om årsagssammenhænge.

I kapitlet vil vi undersøge tre forskellige aktiviteter:

1. Pædagogiske indsatser
2. Undervisningsformer og -aktiviteter
3. Støtte og organiseringen af den supplerende undervisning.

Pædagogiske indsatser er lærernes anvendelse af en lang række veldokumenterede pædagogiske programmer eller indsatser i undervisningen, heriblandt PALS, cooperative learning, klasserumsledelse og De Utrolige År.

Undervisningsformer og -aktiviteter er lærerens anvendelse af fx holddeling og projektarbejde i undervisningen.

Støtte og organiseringen af den supplerende undervisning dækker over, hvordan skolen organiserer den supplerende undervisning til elever med særlige behov. Anvender skolen fx to-lærer-timer og/eller ressourcecenter, og hvordan klarer elever, der får støtte, sig?

Kapitlet vil foretage en overbliksgivende kortlægning af dansk inklusionspraksis med fokus på elev-inddragende aktiviteter. Kapitlet er også en kvantitativ analyse af, hvordan pædagogiske indsatser, undervisningsformer og støtte potentielt hænger sammen med elevernes trivsel og læring. Analyserne kan desuden give en viden om, hvilke øvrige forhold der fremmer elevernes aktive deltagelse i et inkluderende skolemiljø. Som resultatmål for elevernes trivsel og læring anvender vi deres individuelle og kollektive skoletrivsel, faglige og sociale deltagelse, resultater fra koncentrationstest, socio-emotionelle velfærd og selvvurderede faglighed.

Vi vil desuden gennemføre en række analyser for at undersøge, om anvendelsen af de pædagogiske indsatser og undervisningsformer har forskellig betydning for klasser med forskellig elevsammensætning, fx fagligt stærke vs. fagligt svage klasser og fagligt heterogene vs. fagligt homogene klasser (som målt ved elevernes resultater ved de nationale test i hhv. 3./4. og 6. klasse).

HOVEDRESULTATER

Pædagogiske indsatser:

- Anvendelsen af pædagogiske indsatser (fx cooperative learning, KRAP) er meget udbredte. 96 pct. af lærerne i Inklusionspanelet anvender mindst en af indsatserne. Lærerne anvender i gennemsnit tre indsatser.
- De tre mest anvendte pædagogiske indsatser er cooperative learning (anvendes af 84 pct.), klasserumsledelse (anvendes af 77 pct.) og LP-modellen (anvendes af 48 pct.).
- Der er ikke en entydig sammenhæng mellem de pædagogiske indsatser og elevernes resultatmål (trivsel, deltagelse og læring). De sammenhænge, vi finder i analyserne, afhænger af, hvad man ønsker at opnå (trivsel, deltagelse eller læring), og hvilken kontekst de anvendes i (det faglige niveau i klassen, spredningen i det faglige niveau og andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund).

Undervisningsformer og -aktiviteter:

- Der er ingen sammenhæng mellem lærerens forskellige undervisningsformer og -aktiviteter og elevernes trivsel, deltagelse og læring.

Støtte og supplerende undervisning:

- Den supplerende undervisning organiseres på skoler ofte som to-lærer-timer, ligesom der ofte anvendes ressourcecentre. 79 pct. af skolerne anvender to-lærer-timer, og 80 pct. anvender ressourcecentre.
- Vores analyser tyder på, at der ikke er en stærk sammenhæng mellem organiseringen af den supplerende undervisning og elevernes trivsel og læring.
- For elever, der modtager støtte, gælder det dog, at der er en negativ sammenhæng mellem, hvor stor en procentdel af den supplerende undervisning på skolen der er tilrettelagt som to-lærer-timer, og elevernes koncentration, og en negativ sammenhæng mellem, hvor stor en procentdel af den supplerende undervisning på skolen der er ressourcecenter, og elevernes faglige deltagelse.
- For elever, der ikke modtager støtte, hænger skolens højere anvendelse af to-lærer-timer sammen med højere individuel trivsel og bedre socio-emotionel velfærd, mens en øget anvendelse af lærerassistenter hænger sammen med en lavere individuel trivsel.
- Elever, der modtager støtte, har den samme gennemsnitlige trivsel, deltagelse og selvvurderede faglighed som elever, der ikke modtager støtte, når vi tager højde for alle øvrige elev-, forældre-, klasse-, lærer-, skole- og kommunekarakteristika. Elever, der modtager støtte, har dog lavere koncentration og socio-emotionel velfærd. Her er altså en udfordring at arbejde med for skolerne.

DATA OG STIKPRØVE

I dette kapitel og i kapitel 6 (om tilbageførte elever) anvendes data fra det igangværende forskningsprojekt, Inklusionspanelet, der udføres af SFI for Undervisningsministeriet fra 2013 til 2016. Inklusionspanelet undersøger bl.a. elevers erfaringer og oplevelser af inklusion og deltagelse i læringsmiljøet, deres oplevelse af undervisningen, deres trivsel og socio-

emotionelle velfærd, motivation og arbejdsindsats, deres relationer med andre elever i og uden for skoletiden samt deres faglige udvikling. Data fra Inklusionspanelet giver en unik mulighed for at undersøge, hvilken rolle eleverne selv spiller i det inkluderende læringsmiljø, og for at afdække udbredelsen på landsplan af indsatser, der har til formål at understøtte elevernes trivsel og læring i det inkluderende læringsmiljø.

Der anvendes fra Inklusionspanelet en kvantitativ dataindsamling blandt de deltagende skolers skoleledere, lærere og elever. Stikprøven i Inklusionspanelet er udtrukket som et elevpanel bestående af hele 5. eller 7. klassetrin (kun normalklasser) fra over 150 folkeskoler. Den endelige bruttostikprøve indeholder over 9.000 elever fra over 300 klasser.[12]

Halvdelen af stikprøven i Inklusionspanelet er samplet som et tilfældigt udtræk af hensyn til krav om repræsentativitet og generaliserbarhed. Den anden halvdel af stikprøven udtrækkes ved overrepræsentation (oversampling) af skoler i kommuner med en lav segregeringsgrad (dvs. hvor andelen af elever i segregeret specialundervisning er relativt lav), fordi flere specialundervisningselever i disse kommuner vil være tilbageført i den almindelige undervisning. Med denne samplingsteknik tages til dels højde for krav til repræsentativitet og dels krav til, at data indeholder inkluderede elever. Repræsentativiteten af analysesamplet afhænger også af bortfaldet. Svarprocenten hos eleverne har været høj (i første indsamlingsrunde 86 pct. og i anden indsamlingsrunde 78 pct.)

Data til Inklusionspanelet er indsamlet som websurvey for henholdsvis skoleledere, klasselærere og elever i starten af år 2014. Registeroplysninger er koblet på data med henblik på at kunne tage højde for elevernes sociale baggrund og elevsammensætningen i klassen. Fra Danmarks Statistik er der koblet oplysninger om forældrenes uddannelse, beskæftigelse, oprindelsesland, og hvorvidt begge forældre bor på samme adresse som barnet. Ligeledes er der om eleven koblet oplysninger om oprindelsesland, eventuel specialundervisning og resultater fra de seneste nationale test i dansk og matematik. Ligeledes er der for hver skole ble-

12. I kapitlets tabeller er der opgivet, hvor stort datagrundlaget er i de forskellige analyser. Disse tal varierer, da der er klasser, hvor læreren eller skolederen ikke har besvaret spørgeskemaet, eller elever ikke har besvaret spørgsmål, der indgår i analysen. Yderligere har vi udelukket skoleklaser med under 15 elevbesvarelser, da der kan være tale om klasser med stort fravær, da spørgeskemaet blev besvaret, hvilket gør det problematisk at beregne klassegennemsnit. Denne afgrænsning udelukker 22 klasser, hvilket svarer til 244 elever (inden andet frafald, derfor vil det i de enkelte analyser være væsentligt færre).

vet koblet informationer om de opnåede karakterer ved folkeskolens afgangsprøve.

Det er endnu ikke muligt at anvende resultater fra de nationale test som resultatmål, da data om eleverne i Inklusionspanelet først bliver tilgængelige efter denne rapports færdiggørelse. De sidste resultater fra de nationale test, vi har for klasserne i Inklusionspanelet, er fra 4. og 6. klasse, dvs. på et tidspunkt, der ligger før det tidspunkt, hvor vi indhenter oplysninger om de anvendte indsatser på hhv. 5. og 7. klassetrin. Derfor anvendes de seneste nationale test som baggrundsvariabler. Resultaterne fra 3./4. og 6. klasse i dansk og matematik anvendes som kontrolvariabler for elevernes faglige evner i regressionsanalyserne.

I dette kapitel anvendes baseline-målingen fra Inklusionspanelet. Denne datamåling er gennemført og indsamlet i løbet af januar og februar 2014. I kapitel 6 (om tilbageførte elever) anvendes desuden anden måling fra Inklusionspanelet. Denne datamåling er gennemført i november 2014. Grundet tidsplanen og kronologien for rapporten har det ikke været muligt at anvende anden dataindsamling i dette kapitel.

Inklusionspanelets stikprøve, der har en stor samplestørrelse (over 9.000 elever), og stikprøvens delvise repræsentativitet skaber god mulighed for at foretage en landsdækkende afdækning af de generelle mønstre i inklusionstiltag, der understøtter elevers rolle i læringsmiljøet, og betydningen af disse tiltag.

Yderligere er det en styrke ved at anvende data fra Inklusionspanelet, at Inklusionspanelet indeholder et stort antal variable, der er relevante for at beskrive elevers rolle i forhold til inklusion, både vurderet gennem lærernes perspektiv og praksis og, i særdeleshed, gennem *elevernes egne ytringer* om deres erfaringer med de inklusionstiltag, der rammesættes af lærerne. Ligeledes anvender Inklusionspanelet gennemtestede surveyspørgsmål, hvilket er med til at sikre validiteten af data. Til disse variable kobles desuden et rigt antal øvrige relevante informationer (bl.a. indhentet via de danske registre), der bidrager til, at skolen, klassen og elevernes sociale baggrund kan karakteriseres, og som dermed også bidrager til at give et dækkende billede af vilkårene for dansk inklusionspraksis.

METODER

Analyserne i dette kapitel vil have karakter af en deskriptiv kortlægning af den konkrete praksis med inklusion på danske skoler efterfulgt af en eksplorativ analyse af betydningen af denne praksis for elevers trivsel og læring. På den metodiske side gennemføres analyserne med såkaldte korrigerede korrelationer – en metode, som på evidensrangstigen ligger et sted mellem helt simple korrelationer/sammenhænge og egentlige effektanalyser. Med den anvendte metode tages der højde for en række observerbare forhold, som påvirker både den belyste indsats og elevernes resultatmål.

I analyserne anvendes lineære regressionsmodeller.[13] Lineære regressionsmodeller giver et bud på den gennemsnitlige sammenhæng mellem de pædagogiske indsatser og elevernes trivsel, deltagelse og koncentration. I regressionsmodellerne er det muligt at tage højde for en række baggrundsfaktorer, som vi ved har betydning for elevers trivsel og faglige præstationer. Eksempelvis kan forældrenes socioøkonomiske status påvirke sammenhængen mellem pædagogiske indsatser og elevens faglige præstationer, hvis de skoler, der implementerer en given indsats, også har mange forældre med lav socioøkonomisk status.

Med metoderne vil det være muligt at estimere, hvilke pædagogiske inklusionsindsatser og hvilken praksis der korrelerer positivt med elevers trivsel og faglige præstationer. Dermed kan vi med den kvantitative analyse pege på, hvilke praksisser der ser ud til at understøtte elevers rolle i inklusion, samt hvilke øvrige forhold der fremmer dette yderligere (fx elevsammensætning, lærerens erfaring og efteruddannelse, støttetimer eller to-lærer-ordning i klassen).

Resultaterne af analyserne kan dog ikke tolkes som årsagssammenhænge, da der kan være uobserverede forhold, der påvirker både sandsynligheden for, at en indsats finder sted, og elevernes resultater, som der ikke kan tages højde for med den anvendte metode.

13. I udvælgelsen af eleverne i Inklusionspanelet er hele klasser udtrukket til stikprøven (eleverne er altså ikke enkeltvis, simpelt tilfældigt udtrukket til stikprøven), derfor er standardfejlene i modellerne clusteret på klasseniveau. Der kan være flere klasser på samme skole. Der er mellem 1 og 9 klasser på samme skole, der deltager i Inklusionspanelet. Dette er der ikke taget højde for i modellerne.

RESULTATMÅL

Betydningen af inklusionspraksis måles på elevernes trivsel og skolefaglige præstation fordelt på fem hovedfelter:

- Skoletrivsel (individuel og kollektiv)
- Skoledeltagelse (faglig og social)
- Koncentration (d2-test)
- Socio-emotionel velfærd (SDQ)
- Selvvurderet faglighed.

Nedenfor præsenteres hvert af de fem resultatmål.

SKOLETRIVSEL

I Inklusionspanelet er eleverne stillet en række spørgsmål om, hvordan de trives i skolen. Denne rapport fokuserer på to former for elevtrivsel, idet vi bl.a. undersøger, hvordan eleverne trives *individuelt* og *kollektivt*. Denne opdeling er tidligere brugt i *Statusnotat 1* fra Inklusionspanelundersøgelsen (Lynggaard & Lausten, 2014).

Elevers trivsel og motivation for læring belyses bedst ved at spørge eleverne selv. Indikatorer, som bygger på indirekte metoder (fx forældresvar om barnets trivsel), har tvivlsom værdi. Når det som her drejer sig om elever på mellemtrin og i udskolingen, kan de forventes at kunne svare meningsfuldt på denne type spørgsmål (Andersen & Kjærulff, 2003).

Spørgsmålene, der anvendes, er afprøvet i tidligere undersøgelser. Nogle af spørgsmålene i inklusionspanelet er anvendt i et tidligere inklusionsspørgeskema, der er udarbejdet af SFI i et samarbejde med PPR i Horsens Kommune samt valideret og pilottestet af SFI (Baviskar m.fl., 2014). Spørgsmålene herfra afdækker elevernes erfaringer og oplevelser af inklusion, elevernes deltagelse i og oplevelse af læringsmiljøet i undervisningen, deres relationer til andre elever, deres oplevelse af egen faglige udvikling samt oplevelse af undervisningspraksis. Endelig anvender vi udvalgte spørgsmål fra Dansk Center for Undervisningsmiljøs (DCUM)[14] trivselsmåling til at afdække elevernes generelle selvoplevede trivsel .

Vi konstruerer to indeks, der er baseret på flere forskellige spørgsmålssvar, som omhandler trivselsdimensionen (se boks 4.1). Et

14. www.dcum.dk/termometeret

indeks udgør et samlet – og mere robust – mål for trivsel. Indeksene måler elevernes trivsel på en skala fra ”1” (lavest mulige trivsel) til ”5” (højest mulige trivsel).

Det første indeks afdækker elevernes *individuelle skoletrivsel* og handler om elevernes egne oplevelser af, hvordan de trives i skolen. Indekset afdækker, om den enkelte elev er glad for at gå i skole, glad for sin klasse, og om eleven tænker på at skifte skole.

Det andet indeks, den *kollektive trivsel*, handler om elevernes vurdering af, hvordan klassen trives som helhed. Indekset er sammensat af to spørgsmål, som omhandler elevernes holdning til, hvordan de behandler hinanden i klassen, og om de voksne skrider ind over for mobning.

BOKS 4.1

Spørgsmål til måling af elevernes skoletrivsel.

Individuel trivsel:	Svarmuligheder
Er du glad for at gå i skole?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange, 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Er du glad for din klasse?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange, 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Tænker du nogen gange på at skifte skole?	1: Ja, meget tit; 2: Ja, tit; 3: Nogle gange; 4: Nej, sjældent; 5: Nej, aldrig
Kollektiv trivsel:	
Behandler I hinanden godt i klassen?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange; 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Hvis nogen i din klasse bliver mobbet, gør de voksne så noget ved det?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange; 4: Ja, tit; 5: Ja, altid

DELTAGELSE

Derudover undersøges elevernes deltagelse i faglige og sociale aktiviteter i og uden for skoletiden. Elevernes deltagelse kan sige noget om, i hvilket omfang eleverne er en del af udviklende og forpligtende fællesskaber – ikke blot i skolen, men også i andre sociale rum. Vi måler elevernes deltagelse ved hjælp af to indeks (disse indeks er ligeledes anvendt i Statusnotatet fra Inklusionspanelundersøgelsen (Lynggaard & Lausten, 2014)).

Det første indeks, som afdækker elevernes *faglige deltagelse*, er et samlet mål for elevernes svar på fire spørgsmål om deres deltagelse i henholdsvis klassediskussioner, gruppearbejde og andre former for samarbejde med deres klassekammerater.

Det andet indeks måler elevernes *sociale deltagelse* både i og uden for skoletiden. Indekset er sammensat af tre spørgsmål, som omhandler henholdsvis elevernes deltagelse i sociale arrangementer på skolen, hvorvidt de er sammen med andre fra klassen i frikvartererne, samt om de er sammen med klassekammerater uden for skoletiden.

Begge indeks måler elevernes deltagelseshyppighed på en skala fra "1" (deltager aldrig) til "5" (deltager altid). De konkrete spørgsmålsformuleringer fremgår af boks 4.2.

BOKS 4.2

Spørgsmål til måling af elevernes deltagelse.

Faglig deltagelse:	Svarmuligheder
Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, får jeg:	1: Aldrig lov til at være med; 2: Ikke så tit lov til at være med; 3: Nogle gange lov til at være med; 4: For det meste lov til at være med; 5: Altid lov til at være med
Jeg rækker fingeren op, når læreren stiller et spørgsmål, og jeg kender svaret?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange; 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Når vi diskuterer ting i timerne, deltager jeg?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange; 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Når jeg skal samarbejde med mine klassekammerater i skolen:	1: Siger jeg aldrig noget; 2: Siger jeg ikke så tit noget; 3: Siger jeg nogle gange noget; 4: Siger jeg for det meste noget; 5: Siger jeg altid noget
Social deltagelse:	
Er du sammen med de andre fra klassen i frikvartererne?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange; 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Er du sammen med dine klassekammerater uden for skoletiden?	1: Nej, aldrig; 2: Nej, ikke så tit; 3: Nogle gange; 4: Ja, for det meste; 5: Ja, altid
Deltager du, når der er sociale arrangementer på skolen? Det kan fx være klassefester eller skovtur med forældre eller andre arrangementer, hvor hele klassen er inviteret.	1: Nej, jeg deltager ikke i noget; 2: Nej, jeg deltager sjældent; 3: Ja, jeg deltager en gang imellem; 4: Ja, jeg deltager ofte; 5: Ja, jeg deltager altid

KONCENTRATION

Elevernes koncentrationsevne undersøges med resultaterne fra en koncentrationstest (d2-testen). d2-testen er et validt og pålideligt neuropsykologisk testmål, der måler opmærksomhed og koncentration ved et visuelt materiale og er uafhængigt af intelligens (Brickenkamp, 2008).

d2-testens overordnede sigte er at afdække testpersonens koncentrationsevne, der angives ved koncentrationsydelsen (KY).[15] Koncentrationsevnen anvendes som et mål for elevernes faglige præstationer, fordi evnen til at koncentrere sig er direkte knyttet til læring og elevernes præstationer. Koncentrationsvanskeligheder forringer i omfattende grad tilegnelse af både færdigheder og kundskaber (DeVoe m.fl., 2005; Farrington & Ttofi, 2009). Elever, der ikke er i stand til at fastholde opmærksomheden i et fornødent omfang om en bestemt opgave, fx læsning i skolen, samt at udelukke forstyrrelser, fx fra de andre elever, kan have svært ved at tilegne sig viden i skolen. Derudover er der en vis sandsynlighed for, at elever, der har svært ved at koncentrere sig og er urolige, påvirker læringsmiljøet. Elevernes evne til at fokusere og koncentrere sig om en given opgave er således dels påvirket af, hvor velfungerende klassen som helhed er (Arcidiacono m.fl., 2012), og udgør dels en medierende faktor for faglig læring. d2-testen er dermed velegnet til at måle effekterne af inklusion, idet man kan forvente, at eventuelle effekter af inklusionspraksis eller øvrige pædagogiske tiltag, der udføres i forbindelse med inklusion, viser sig tidligere på elevernes koncentration end på deres faglige kompetencer og færdigheder.

SOCIO-EMOTIONEL VELFÆRD

For at afdække elevernes socio-emotionelle velfærd og trivsel anvendes den danske udgave af det psykometriske instrument Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 2001, 1997; Obel m.fl., 2003). SDQ er et teoretisk underbygget, veldokumenteret og internationalt anvendt instrument udviklet til måling af børns socio-emotionelle og psykiske velfærd (se www.sdq.org). SDQ'en måler karakteren og graden af elevernes eventuelle særlige behov eller vanskeligheder (Goodman & Scott, 1999). I denne rapport anvender vi SDQ'en i en reduceret form, hvor der anvendes domænerne emotionelle problemer, hyperaktivitet og adfærdsmæssige problemer, der hver især afdækkes gennem fem spørgsmål.

SELVVURDERET FAGLIGHED

Eleverne bliver i Inklusionspanelet spurgt om deres selvvurderede faglighed. Spørgsmålet lyder: "Hvor enig er du i, at du klarer dig godt fagligt i skolen?". Den selvvurderede faglighed måles på en skala fra "1" (lav selvvurderet faglighed) til "5" (høj selvvurderet faglighed). Vi anvender

15. Se http://www.hogrefe.dk/Item.aspx?Department=18&Category=4&TestCollection=113.

den selvvurderede faglighed i dette kapitel, da vi kun har tidligere nationale test til rådighed, og eleverne endnu ikke har modtaget karakterer fra folkeskolens afgangsprøver.

DESKRIPTIV STATISTIK FOR RESULTATMÅLENE

I tabel 4.1 kan man se udfaldsrummene og gennemsnittet for de syv resultatmål. Indeksene for trivsel og deltagelse går som beskrevet ovenfor mellem værdierne 1 og 5. Gennemsnittene for indeksene om trivsel og deltagelse på ca. 4 viser, at langt de fleste elever trives godt og deltager ofte. Elevernes koncentration, der måles ved koncentrationsydelsen (KY), ligger mellem 0 og 297, hvor høje værdier hænger sammen med en god koncentration. Elevernes gennemsnitlige koncentration er på 151,8. Elevernes socio-emotionelle velfærd målt med (den reducerede) SDQ ligger mellem 1 og 30, hvor lave værdier er forbundet med at have lav socio-emotionel velfærd, og høje værdier er forbundet med at have en høj socio-emotionel velfærd.[16] Gennemsnittet for SDQ er 21,2. Elevernes selvvurderede faglighed er generelt høj – i gennemsnit er den selvvurderede faglighed 4,2, hvor 5 på skalaen er høj faglighed.

TABEL 4.1

Deskriptiv statistik for resultatmålene for eleverne i Inklusionspanel-undersøgelsen. Gennemsnit, standardafvigelse, minimum og maksimum.

	Gennemsnit	Std. afv.	Minimum	Maksimum
Trivsel, individuel	4,1	0,7	1	5
Trivsel, kollektiv	4,0	0,7	1	5
Deltagelse, faglig	3,9	0,6	1	5
Deltagelse, social	4,1	0,7	1	5
Koncentration	151,8	32,8	0	297
SDQ	21,2	3,6	1	30
Selvvurderet faglighed	4,2	0,9	1	5

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 7.710-7.935 elevbesvarelser og d2-testresultat. Tallene varierer for de forskellige resultatmål.

KONTEKSTEN

I forbindelse med de statistiske analyser er det vigtigt at påpege, at konteksten er relevant for tolkningen af de individuelle målinger af elevernes

16. Vi har vendt SDQ-skalaen om i forhold til, hvordan den normalt vender, for at gøre det nemmere at sammenligne resultaterne med resultaterne for de øvrige resultatmål

trivsel og læring. Analyserne tager højde for sådanne kontekstuelle forhold af relevans for elevers læring og trivsel ved at inddrage parametre relateret til klassens samlede karakteristik (elevernes sammensætning, lærerens rolle eller andre strukturelle forhold omkring undervisningen). Ved at kontrollere for andre karakteristika kan vi analysere fx sammenhængen mellem de pædagogiske indsatser og elevernes trivsel, samtidig med at vi holder de øvrige karakteristika konstante. Regressionsanalyserne kontrolleres derfor for elev-, forældre-, lærer-, klasse-, skole- og kommunekarakteristika. Af elevernes individuelle karakteristika kontrolleres der for elevens køn, alder, baggrund som indvandrer eller efterkommer, undervisning i dansk som andet sprog og resultater fra de nationale test i dansk og matematik. Af forældrenes karakteristika kontrolleres der for, om barnet bor sammen med begge forældre, forældrenes uddannelsesniveau, indkomst og eventuelle overførselsindkomster. Af lærerkarakteristika kontrolleres der for lærerens køn, anciennitet, hvorvidt læreren underviser i dansk eller matematik og har linjefag i faget. Af klassekarakteristika kontrolleres der for klassetrin, klassestørrelse, klassens aldersgennemsnit og gennemsnit i de nationale test i dansk og matematik. Af skolekarakteristika kontrolleres der for det samlede karaktergennemsnit ved afgangsprøve for skolens 9. klasser i skoleåret 2012/13, andelen på skolen, der får under 02 i dansk læsning, retstavning og matematisk problemregning. Karakterer under 02 svarer andre steder i uddannelsessystemet til ikke at bestå. Og endelig kontrolleres der for det samlede karaktergennemsnit ved afgangsprøven for kommunens 9. klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen i kommunen, der får under 02 i dansk læsning, retstavning og matematisk problemregning.

KLASSER MED FORSKELLIG ELEVSAMMENSÆTNING

Kapitlets analyser vil undersøge, om anvendelsen af de pædagogiske indsatser og undervisningsformer har forskellig betydning for klasser med forskellig elevsammensætning. Vi undersøger derfor også, om indsatserne har en særlig effekt i klasser, der er fagligt stærke eller fagligt svage. Vi deler klasserne i fagligt stærke og fagligt svage klasser i forhold til klassens samlede gennemsnit i de seneste nationale test i dansk og matematik. De fagligt stærke klasser er den halvdel med det højeste klassegennemsnit i de nationale test, og de fagligt svage klasser er den halvdel med det laveste klassegennemsnit. Analysen gennemføres ved, at vi medtager in-

teraktioner mellem, hvorvidt klassen er fagligt stærk, og hver af de pædagogiske indsatser i modellerne.

På samme måde undersøges, om de pædagogiske indsatser og undervisningsformer har en særlig effekt i klasser, der er fagligt heterogene eller fagligt homogene. At klassen er fagligt heterogen, betyder, at der i gennemsnit er en stor faglig spredning i elevernes testresultater i de nationale test, mens det, at en klasse er fagligt homogen, betyder, at eleverne i gennemsnit er på samme faglige niveau i klassen (uanset om det er et fagligt højt eller lavt niveau). Når der er en stor spredning i det faglige niveau i en klasse (den er fagligt heterogen), kan det være sværere for læreren at få alle elever til at trives, deltage og udvikle sig fagligt, da det stiller større krav til lærerens kompetencer for undervisningsdifferentiering. Opdelingen i fagligt heterogene eller homogene klasser laves ligeledes i forhold til klassens elevers resultater i de seneste nationale test i dansk og matematik, og de to grupper deles, så de er lige store.

Analyserne deles også mellem klasser med mange vs. få elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. I 2013 havde 10,7 pct. af eleverne i folkeskolen indvandrer- eller efterkommerbaggrund (tallet stammer fra egne beregninger på tal fra Statistikbanken på Danmark Statistiks hjemmeside, register U1907). Vi skelner ikke mellem elevernes og/eller deres forældres oprindelsesland – det kan altså være andre EU-lande eller alle andre lande. I inklusionspanelet har en del klasser ingen elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. Således går en tredjedel af eleverne i klasser med 0 pct. indvandrere eller efterkommere. Ligeledes går en tredjedel af eleverne i klasser med mellem 1 og 10 pct. elever med indvandrer- og efterkommerbaggrund. Der er således mange klasser i panelet med få elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. Vi har valgt at definere klasser med mange elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund som klasser med flere end 20 pct. elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. I Inklusionspanelet går 17 pct. af eleverne i klasser med mere end 20 pct. elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund.

A. PÆDAGOGISKE INDSATSER

Dette afsnit er en kortlægning af dansk praksiserfaring med pædagogiske indsatser og en undersøgelse af, om der er sammenhæng mellem pæda-

gogiske indsatser og elevernes resultatmål. Ligeledes vil vi undersøge, hvorvidt øvrige forhold i klassens eller skolens karakteristika eller andre forhold henholdsvis understøtter eller måske omvendt hæmmer elevers positive aktive deltagelse i et inkluderende læringsmiljø. Data fra SFI's Inklusionspanel giver oplysninger om udbredelsen af en lang række veldokumenterede pædagogiske indsatser:

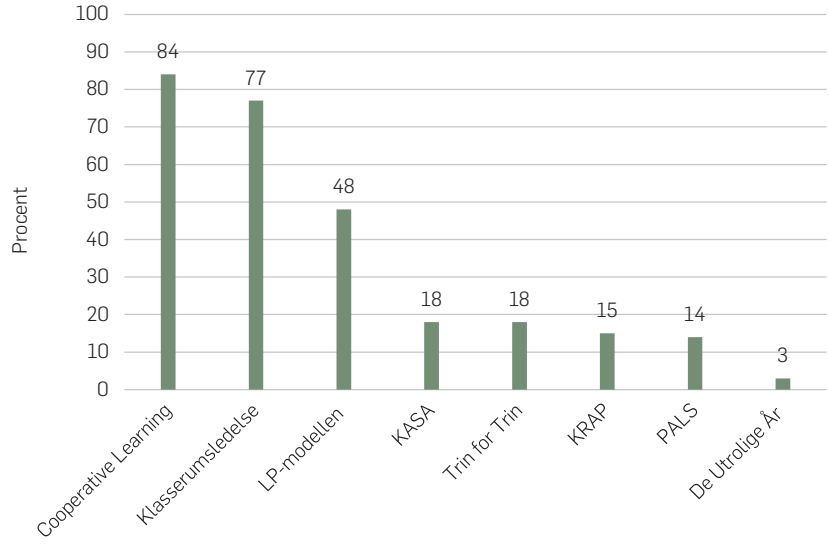
- Cooperative Learning
- Klasserumsledelse
- LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogisk analyse)
- KASA (Klasseledelse, Anerkendelse, Sammenhæng og Arbejdsmiljø)
- Trin for Trin
- KRAP (Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik)
- PALS (Positiv adfærd i læring og samspil)
- De Utrolige År.

De pædagogiske indsatser er udbredt blandt lærerne i Inklusionspanelet. 96 pct. af lærerne svarer, at de anvender mindst en af indsatserne. Lærerne anvender i gennemsnit knap 3 metoder hver.[17] De fleste lærere anvender altså mere end én pædagogisk indsats.

17. Gennemsnittet er 2,8 metoder, og standardafvigelsen er 1,5.

FIGUR 4.1

Andelen af lærere i SFI's Inklusionspanel, der anvender udvalgte pædagogiske indsatser. Procent.



Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 308 lærerbesvarelser.

Figur 4.1 viser udbredelsen af de forskellige pædagogiske indsatser blandt 308 lærere fra Inklusionspanelet. Den mest udbredte indsats er Cooperative Learning, som 84 pct. af lærerne anvender, mens 77 pct. af lærerne anvender Klasserumsledelse, og 48 pct. anvender LP-modellen. Cirka hver sjette lærer anvender KASA, Trin for Trin, KRAP eller PALS. 3 pct. anvender De Utrolige År. Det varierer, hvor lang tid lærerne har anvendt metoderne. Ligeledes er der lærere, der tidligere har anvendt metoderne, som ikke tælles med her. I Inklusionspanelet spørges der ikke til, hvordan og hvor ofte lærerne anvender indsatserne, hvilket helt sikkert har indflydelse, men det kan vi ikke sige noget om ud fra vores datagrundlag.

SAMMENHÆNG MED ELEVERNES TRIVSEL OG LÆRING

Vores analyse viser, at de pædagogiske indsatser ikke umiddelbart hænger særligt afgørende sammen med elevernes trivsel, deltagelse og læring. Tabel 4.2 viser resultaterne fra syv lineære regressionsmodeller (OLS), hvor den afhængige variabel i hver model er et af de syv resultatmål, hvoraf individuel trivsel er den første. Tabellen opgiver kun de statisk

signifikante parameterestimater for de pædagogiske indsatser. Modellerne er ligeledes kontrolleret for de elev-, forældre-, lærer-, klasse-, skole- og kommunekarakteristika, der tidligere i kapitlet er omtalt, og som er opgivet i bunden af tabellen, disse er dog ikke afrapporteret.

TABEL 4.2

Sammenhæng mellem, hvorvidt lærerne anvender udvalgte pædagogiske indsatser og elevernes resultatmål. Statistisk signifikante parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

	Resultatmål for eleverne:						
Lærer anvender pædagogisk indsats:	Individuel trivsel	Kollektiv trivsel	Faglig deltagelse	Social deltagelse	Koncentration	SDQ	Selvvurderet faglighed
Cooperative learning			(-0,1 *)				(-0,1*)
Klasserumsledelse							
LP							
KASA							
Trin for Trin							
KRAP							
PALS							
De Utrolige År				(0,2*)			

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellernes standardfejl er clustret på klasseniveau. () betyder, at parameterestimaterne standardiseret er mindre end 0,1 standardafvigelse.
Modellerne er kontrolleret for køn, alder, nationale test i dansk og matematik, indvandrerbaggrund, undervisning i dansk som andet sprog, brudt familie, forældres overførselsindkomst, uddannelse og indkomst, klassestørrelse, klassealdersgennemsnit, klassetrin, lærerens køn, anciennitet, fag og linjefag. På skoleniveau er modellerne kontrolleret for karaktergennemsnittet til folkeskolens afgangsprøve blandt 9. klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen, der ikke bestod dansk læsning, retstavning og problemregning, samt de samme eksamensresultater på kommuneniveau.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 4.960-5.129 elever, fordelt på 278-288 klasser. Tallene varierer i de forskellige modeller.

Ingen af de pædagogiske indsatser hænger sammen med elevernes trivsel (hverken den individuelle eller den kollektive), koncentration eller socioemotionel velfærd (SDQ) (se tabel 4.2). Analyserne viser kun tre signifikante sammenhænge. Når læreren anvender cooperative learning, hænger det sammen med en gennemsnitligt lavere faglig deltagelse blandt eleverne, og når læreren anvender De Utrolige År, hænger det sammen med en øget gennemsnitlig social deltagelse. Tabel 4.2 viser endelig, at når læreren anvender cooperative learning, er der en gennemsnitligt lavere selvvurderet faglighed blandt eleverne. Alle de tre signifikante sammenhænge

er dog små – selvom de er statistisk sikre – og er derfor kun af lille betydning i praksis.[18]

Det er vigtigt at huske på, at vi med et datanedslag som i denne analyse ikke kan sige noget om, hvorvidt fx en gennemsnitligt lavere faglig deltagelse blandt elever, hvor læreren anvender cooperative learning skyldes, at læreren anvender metoden. Litteraturgennemgangen i kapitel 3 viste, at forskellige studier har fundet, at cooperative learning er effektivt i forhold til at få eleverne med særlige behov integreret med de almindelige elever i klassen, samt at det har en positiv effekt på elevernes akademiske færdigheder og motivation. Det er ikke specifikt disse resultatmål, vores studie fokuserer på, desuden kan de negative sammenhænge, vi finder, skyldes, at lærere ofte begynder at anvende metoderne i klasser med fx lav faglig deltagelse – altså at læreren oplever et problem med lav faglig deltagelse og derfor begynder at bruge cooperative learning. Vi kan altså ikke sige noget om, hvorvidt cooperative learning er *årsagen* til den gennemsnitligt lavere faglige deltagelse, eller om sammenhængen skyldes selektion i forhold til, hvilke klasser metoden anvendes i. I analyserne tager vi dog højde for et stort antal (observerbare) forhold for at komme nærmere valide sammenhænge.

Af øvrige forhold i modellerne, som ikke fremgår af tabel 4.2, har pigerne og de elever, der bor sammen med begge forældre, en gennemsnitligt bedre trivsel, deltagelse og koncentration. Ligeledes hænger det at klare sig godt i de nationale test sammen med gennemsnitligt at have en bedre trivsel, deltagelse og koncentration. Jo højere farens indkomst er, desto bedre gennemsnitlig trivsel, deltagelse og koncentration har eleverne.

BETYDNING FOR KLASSER MED FORSKELLIG ELEVSAMMENSÆTNING

Vi undersøger desuden, om anvendelsen af de pædagogiske indsatser har forskellig betydning for klasser med forskellig elevsammensætning. Vi undersøger derfor, om indsatserne har en særlig effekt i klasser, der er fagligt stærke eller fagligt svage, klasser, der er fagligt heterogene eller fagligt homogene, samt i klasser med få eller mange elever med indvandrer- og efterkommerbaggrund.

18. For at sammenligne resultaternes størrelse i forhold til hinanden, har vi beregnet standardiserede koefficienter for de signifikante estimater. Estimater, som er mindre end 0,1 standardafvigelse anses normalt for små (i den internationale litteratur) og er i tabellerne markeret med en parentes ( ).

TABEL 4.3

Sammenhæng mellem, hvorvidt lærernes anvender udvalgte pædagogiske indsatser og elevernes resultatmål. Særskilt for fagligt stærke og fagligt svage klasser. Statistisk signifikante parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

Lærer anvender:		Ind. trivsel	Koll. trivsel	Faglig deltagelse	Social deltagelse	Koncentration	SDQ	Selvvurderet faglighed
Cooperative learning	Stærke							
	Svage							(-0,1*)
Klasserumsledelse	Stærke			-0,2**	(-0,1*)			
	Svage			(0,1**)	(0,1*)			(0,1*)
LP	Stærke							
	Svage						(0,4*)	
KASA	Stærke							
	Svage							
Trin for Trin	Stærke							
	Svage			(-0,1*)				
KRAP	Stærke							
	Svage							
PALS	Stærke			(0,1*)				
	Svage							(0,2**)
De Utrolige År	Stærke							
	Svage							(-0,3*)

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellernes standardfejl er clustret på klasseniveau. () betyder, at parameterestimaterne standardiseret er mindre end 0,1 standardafvigelse.
Modellerne er kontrolleret for køn, alder, nationale test i dansk og matematik, indvandrerbaggrund, undervisning i dansk som andet sprog, brudt familie, forældres overførselsindkomst, uddannelse og indkomst, klassestørrelse, klassealdersgennemsnit, klassetrin, lærerens køn, anciennitet, fag og linjefag. På skoleniveau er modellerne kontrolleret for karaktergennemsnittet til folkeskolens afgangsprøve blandt 9. klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen, der ikke bestod dansk læsning, retstavning og problemregning, samt de samme eksamensresultater på kommuneniveau.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 4.960-5.129 elever, fordelt på 278-288 klasser. Tallene varierer i de forskellige modeller.

Tabel 4.3 viser, at de pædagogiske indsatser kan have forskellig betydning alt efter klassens gennemsnitlige faglige niveau. For eksempel er der for elever i fagligt stærke klasser en negativ sammenhæng mellem faglig deltagelse og klasserumsledelse, mens der er en positiv sammenhæng mellem faglig deltagelse og klasserumsledelse i fagligt svage klasser. Når der tages højde for klassens gennemsnitlige faglige niveau, finder vi således andre sammenhænge end sammenhængene for alle elever i tabel 3.2. På nær sammenhængen mellem klasserumsledelse og faglig deltagelse i fagligt stærke klasser er alle sammenhængene i tabellen små og er derfor kun af lille betydning i praksis. Der er fortsat ingen af de pædagogiske indsatser, der hænger sammen med elevernes trivsel (hverken den individuelle eller den kollektive) og koncentration.

TABEL 4.4

Sammenhæng mellem, hvorvidt lærerne anvender udvalgte pædagogiske indsatser og elevernes resultatmål. Særskilt for fagligt heterogene og fagligt homogene klasser. Statistisk signifikante parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

Lærer anvender:		Ind. trivsel	Koll. trivsel	Faglig deltagelse	Social deltagelse	Koncentration	SDQ	Selvvurderet faglighed
Cooperative learning	Heterogene							
	Homogene	(-0,2**)	(-0,2**)				(-0,4*)	
Klasserumsledelse	Heterogene			(0,1*)				
	Homogene		(-0,1*)					
LP	Heterogene							
	Homogene							
KASA	Heterogene							
	Homogene							
Trin for Trin	Heterogene	(-0,2*)			(-0,1*)			
	Homogene							
KRAP	Heterogene						(0,8*)	
	Homogene							
PALS	Heterogene					(11,1*)		(-0,1*)
	Homogene							
De Utrolige År	Heterogene							
	Homogene							

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellernes standardfejl er clustret på klasseniveau. () betyder, at parameterestimaterne standardiseret er mindre end 0,1 standardafvigelse.
Modellerne er kontrolleret for køn, alder, nationale test i dansk og matematik, indvandrerbaggrund, undervisning i dansk som andet sprog, brudt familie, forældres overførselsindkomst, uddannelse og indkomst, klassestørrelse, klassealdersgennemsnit, klassetrin, lærerens køn, anciennitet, fag og linjefag. På skoleniveau er modellerne kontrolleret for karaktergennemsnittet til folkeskolens afgangsprøve blandt 9. klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen, der ikke bestod dansk læsning, retstavning og problemregning, samt de samme eksamensresultater på kommuneniveau.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 4.960-5.129 elever, fordelt på 278-288 klasser. Tallene varierer i de forskellige modeller.

Tabel 4.4 viser, at de pædagogiske indsatser kan have forskellig betydning alt efter spredningen i klassens faglige niveau. Hvis fx klasserne er fagligt homogene (eleverne er i gennemsnit på samme faglige niveau), er der en sammenhæng mellem den individuelle og kollektive trivsel, og at læreren anvender cooperative learning og klasserumsledelse. Mens det i fagligt heterogene klasser hænger sammen med en lavere individuel trivsel, at læreren anvender Trin for Trin.

Alle sammenhængene i tabel 4.4 er små og er derfor kun af lille betydning i praksis. Ligeledes hænger de pædagogiske indsatser generelt både positivt og negativt sammen med resultatmålene i de homogene og heterogene klasser, så det er ikke muligt på baggrund af resultaterne at

sige, at de pædagogiske indsatser generelt er bedst at bruge i fagligt homogene eller heterogene klasser.

TABEL 4.5

Sammenhæng mellem, hvorvidt lærernes anvender udvalgte pædagogiske indsatser og elevernes resultatmål. Særskilt for klasser med mange og få elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. Statistisk signifikante parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

Lærer anvender:		Ind. trivsel	Koll. trivsel	Faglig deltagelse	Social deltagelse	Koncentration	SDQ	Selvvurderet faglighed
Cooperative learning	Mange							
	Få							(-0,1*)
Klasserums-	Mange							
	Få							
LP	Mange				(0,2**)			
	Få							
KASA	Mange							
	Få							
Trin for Trin	Mange							
	Få							
KRAP	Mange			(-0,3*)				
	Få							
PALS	Mange							
	Få							
De Utrolige År	Mange	(0,6**)	(0,6*)			-51,7*		
	Få							

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellernes standardfejl er clustret på klasseniveau. () betyder at parameterestimaterne standardiseret er mindre end 0,1 standardafvigelse.
Modellerne er kontrolleret for køn, alder, nationale test i dansk og matematik, indvandrerbaggrund, undervisning i dansk som andet sprog, brudt familie, forældres overførselsindkomst, uddannelse og indkomst, klassestørrelse, klassealdersgennemsnit, klassetrin, lærerens køn, anciennitet, fag og linjefag. På skoleniveau er modellerne kontrolleret for karaktergennemsnittet til folkeskolens afgangsprøve blandt 9.-klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen, der ikke bestod dansk læsning, retstavning og problemregning, samt de samme eksamensresultater på kommuneniveau.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 4.960-5.129 elever, fordelt på 278-288 klasser. Tallene varierer i de forskellige modeller.

Tabel 4.5 viser, at de pædagogiske indsatser kan have forskellig betydning, alt efter om der i elevernes klasse er få eller mange elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund. At anvende metoden De Utrolige År hænger, i klasser med mange elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund, sammen med en højere individuel og kollektiv trivsel, men også sammen med en lavere koncentration. Ligeledes i klasser med mange elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund hænger KRAP sammen med en lavere faglig deltagelse, mens LP hænger sammen med en højere social deltagelse. I klasser med få elever med indvandrer- eller

efterkommerbaggrund hænger cooperative learning sammen med en lavere selvvurderet faglighed.

Vi finder med opdelingen i klasser med mange og få elever med indvandrer- og efterkommerbaggrund fortrinsvis sammenhænge mellem de pædagogiske indsatser og elevernes resultatmål i klasser med mange elever med indvandrer- og efterkommerbaggrund. På nær sammenhængen mellem De Utrolige År og koncentration i klasser med mange elever med indvandrer- og efterkommerbaggrund er alle andre sammenhænge i tabellen små og er derfor kun af lille betydning i praksis.

OPSUMMERING

Vores analyser af pædagogiske indsatser i tabel 4.2, 4.3, 4.4 og 4.5 viser, at de pædagogiske indsatser hænger forskelligt sammen med resultatmålene, alt efter hvad man ønsker at opnå. På baggrund af vores analyser kan vi ikke sige, at den ene indsats hænger sammen med bedre resultatmål end den anden, da det kommer an på, om man ønsker at opnå fx trivsel, deltagelse eller koncentration. Ligeledes viser vores analyser, at de pædagogiske indsatser hænger forskelligt sammen med forskellige resultatmål, alt efter hvilken kontekst de anvendes i. Der er en forskellig sammenhæng mellem indsatserne og resultatmålene alt efter klassens faglige niveau, faglige spredning og andelen af elever med indvandrer- eller efterkommerbaggrund.

Vores analyser viser altså, at de pædagogiske indsatsers sammenhæng med resultatmålene er betinget på konteksten og forskellig, alt efter hvad man ønsker at opnå med indsatserne. Skolerne er altså nødt til at tage nogle strategiske beslutninger om, hvilke mål der er vigtigst at arbejde med på den enkelte skole, givet skolens kontekst.

B. UNDERVISNINGSFORMER OG -AKTIVITETER

Oplysninger om lærernes undervisningsformer og -aktiviteter er indhentet via lærerspørgeskemaerne fra Inklusionspanelet. Helt konkret indhentes information om, hvor tit lærerne anvender 16 aktiviteter i undervisningen (se boks 4.3).

BOKS 4.3

Undervisningsformer og -aktiviteter.

- Læreren præsenterer klassen for nye emner
- Læreren fremhæver udtrykkeligt læringsmålene
- Læreren gennemgår elevernes hjemmearbejde med dem
- Eleverne arbejder i mindre grupper, der skal finde en fælles løsning på et problem eller en opgave
- Læreren giver særlige opgaver til elever, der har læringsproblemer, og/eller elever, der lærer hurtigere
- Læreren beder sine elever om forslag eller hjælp til at planlægge klasseaktiviteter eller emner
- Læreren starter lektionen med et kort resumé af den sidste lektions indhold
- Læreren ser sine elevers opgavehæfter igennem
- Eleverne arbejder på projekter, der tager mindst en uge at færdiggøre
- Læreren arbejder med enkelte elever
- Eleverne vurderer og reflekterer på egen indsats
- Læreren stiller spørgsmål for at sikre sig, at indholdet af undervisningen er forstået
- Eleverne arbejder i grupper opdelt efter deres evner
- Læreren beder sine elever om at lave en skriftlig opgave af et nærmere specificeret omfang, hvor de forklarer deres tankegang eller ræsonnement
- Eleverne arbejder individuelt med lærebogen eller arbejdsarkene for at øve de sidst gennemgåede emner
- Eleverne debatterer og argumenterer for et synspunkt, der måske ikke er deres eget.

Det handler altså ikke om lærernes anvendelse af en stringent pædagogisk indsats eller et program, men alene om lærerens undervisningsformer og -aktiviteter. Vi undersøger, om der er noget, der knytter sig til selve undervisningsprocessen og den praksis, lærerne udøver i klasselokalet, der hænger sammen med elevernes resultatmål.

De undervisningsformer, der spørges til i Inklusionspanelet, er af forskellig art, det er derfor også meget forskelligt, hvor ofte lærerne anvender de forskellige aktiviteter i deres undervisning. I tabel 4.6 ses det, at fx 68 pct. af lærerne i næsten hver time stiller spørgsmål for at sikre sig, at indholdet af undervisningen er forstået (nr. 12), mens der ikke er nogen, der i næsten hver time beder eleverne om forslag eller hjælp til at planlægge klasseaktiviteter eller emner (nr. 6).

TABEL 4.6

Andelen af lærere i SFI's Inklusionspanel, der anvender udvalgte undervisningsformer og -aktiviteter. Procent.

	Aldrig eller næsten aldrig	Omkring 1/4 af lektionerne	I omkring halvdelen af lektionerne	I omkring 3/4 af lektionerne	I næsten hver lektion	Total
1. Læreren præsenterer klassen for nye emner	0	39	40	17	4	100
2. Læreren fremhæver udtrykkeligt læringsmålene	9	33	25	22	11	100
3. Læreren gennemgår elevernes hjemmearbejde med dem	4	27	25	20	24	100
4. Eleverne arbejder i mindre grupper, der skal finde en fælles løsning på et problem eller en opgave	1	23	37	26	13	100
5. Læreren giver særlige opgaver til elever, der har læringsproblemer, og/eller elever, der lærer hurtigere	6	32	26	20	16	100
6. Læreren beder sine elever om forslag eller hjælp til at planlægge klasseaktiviteter eller emner	43	46	7	4	0	100
7. Læreren starter lektionen med et kort resumé af den sidste lektions indhold	11	27	28	14	20	100
8. Læreren ser elevers opgavehæfter igennem	15	45	21	14	5	100
9. Eleverne arbejder på projekter, der tager mindst en uge at færdiggøre	18	57	15	7	2	100
10. Læreren arbejder med enkelte elever	15	33	16	17	18	100
11. Eleverne vurderer og reflekterer på egen indsats	10	42	28	15	6	100
12. Læreren stiller spørgsmål for at sikre sig, at indholdet af undervisningen er forstået	0	4	11	17	68	100
13. Eleverne arbejder i grupper opdelt efter deres evner	23	37	27	8	5	100
14. Læreren beder sine elever om at lave en skriftlig opgave af et nærmere specificeret omfang, hvor de forklarer deres tankegang eller ræsonnement	31	48	16	4	1	100
15. Eleverne arbejder individuelt med lærebogen eller arbejdsarkene for at øve de sidst gennemgåede emner	11	44	30	12	3	100
16. Eleverne debatterer og argumenterer for et synspunkt, der måske ikke er deres eget.	44	38	9	8	2	100

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 293 lærerbesvarelser.

SAMMENHÆNG MED ELEVERNES TRIVSEL OG LÆRING

Vi har foretaget forskellige analyser af sammenhængen mellem anvendelsen af lærernes forskellige undervisningsformer og elevernes trivsel, deltagelse og læring. I vores arbejde med analyserne har vi lavet faktoranalyse på de forskellige undervisningsformer, men faktorerne viste ikke et

mønster, der lagde op til en meningsfuld fortolkning, og de havde ingen signifikant betydning i modellerne. Ligeledes har vi forsøgt at medtage de 16 forskellige undervisningsformer på forskellige måder i modellerne, men i sådanne modeller finder vi meget få signifikante parameterestimater, og de få signifikante parameterestimater, vi finder, er meget små og er kun akkurat signifikante på et 5-procents-signifikansniveau – så der er tale om svage sammenhænge.

På den baggrund konkluderer vi, at vi ikke finder en sammenhæng mellem lærernes undervisningsformer og elevernes trivsel, deltagelse og læring – efter at vi har konkrolleret for elev-, forældre-, klasse-, lærer-, skole- og kommunekarakteristika.

C. STØTTE OG SUPPLERENDE UNDERVISNING

Ifølge folkeskoleloven skal børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, tilbydes supplerende undervisning eller anden bistand. Den supplerende undervisning kan være specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, der gives efter behov til enkelte elever som supplement til den almene undervisning – hvilket både kan være støtte i klassen eller uden for klassen.

I dette afsnit vil vi undersøge sammenhængen mellem både (1) organisering af den supplerende undervisning på skolen og (2) modtagelse af støtte og elevernes resultatmål. Information om organisering af den supplerende undervisning på skolen er indhentet via spørgeskemaer til skolelederne i SFI's Inklusionspanel. Der er besvarelser for 136 skoler. Oplysningen om elevens modtagelse af støtte fås fra elevspørgeskemaerne, også fra SFI's Inklusionspanel.

ORGANISERING AF DEN SUPPLERENDE UNDERVISNING

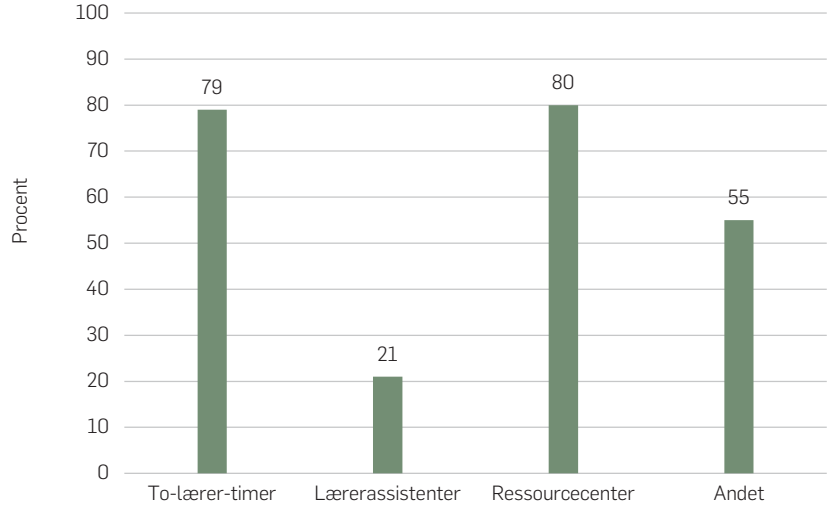
Skolelederne i Inklusionspanelet er blevet spurgt om, hvordan den supplerende undervisning er tilrettelagt på skolen, med hhv. to-lærer-timer, lærerassistenter, ressourcecenter eller andet som svaralternativer. To-lærer-timer er timer, hvor der er to uddannede lærere i timerne (den ene kan evt. være en specialundervisningslærer). Når skolen anvender lærerassistenter, er der ud over læreren en ikke-læreruddannet voksen (fx en pædagog eller en pædagogmedhjælper) med i timerne. Når den supple-

rende undervisning er organiseret som ressourcecenter, kan det fx indebære intensiv læse- eller matematikundervisning i klassen i mindre grupper eller på hold med elever fra flere eller andre årgange. Ressourcecentrene kan have tilknyttet læsevejledere, matematikvejledere, IT-vejledere, LKT-vejledere og motivationsvejledere.

Vi har svar fra 136 skoleledere, og deres svar viser, at 79 pct. af skolerne anvender to-lærer-timer, 21 pct. anvender lærerassistenter, 80 pct. anvender ressourcecenter, mens 55 pct. anvender andre former for supplerende undervisning end de tre nævnte (se figur 4.2).

FIGUR 4.2

Andelen af skoler, der anvender udvalgte typer af supplerende undervisning. Procent.



Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 136 skolelederbesvarelser.

Skolelederne har ligeledes svaret på, hvor mange procent hver af typerne af supplerende undervisning udgør på deres skole (se tabel 3.7). I gennemsnit udgør to-lærer-timerne 30 pct. af skolernes supplerende undervisning. 3 pct. af den supplerende undervisning er organiseret med lærerassistenter. I gennemsnit foregår 22 pct. af den supplerende undervisning i ressourcecentre. Det er disse variable, der angiver hver skoleleders svar

af den procentdel mellem 0 og 100, som de forskellige typer supplerende undervisning udgør på deres skole, der medtages i regressionsmodellerne.

TABEL 4.7

Omfanget af anvendelsen af supplerende undervisning på skolerne, baseret på besvarelser fra skoleledere i SFI's Inklusionspanel. Særskilt for type af supplerende undervisning. Gennemsnit, standardafvigelse, minimum og maksimum.

	Gennemsnit	Std. afv.	Minimum	Maksimum
To-lærer-timer	30	31	0	100
Lærerassistenter	3	12	0	100
Ressourcecenter	22	26	0	100
Andet	24	32	0	100

Anm. Gennemsnittene i tabellen skal ikke summe til 100, da det er hver skoles svar, der bør stemme til 100 pct., og ikke gennemsnittene.

Kilde: SFI's Inklusionspanel undersøgelse, på baggrund af 136 skolelederbesvarelser.

Ved hjælp af regressionsanalyser, hvor der i analyserne tages højde for øvrige elevkarakteristika samt forældre-, lærer-, klasse-, skole- og kommunekarakteristika, undersøger vi sammenhængen mellem organisering af den supplerende undervisning og elevernes resultatmål. Vi udfører analyserne særskilt for de 11 pct. af eleverne, som modtager støtte, og de 89 pct., der ikke modtager støtte.

Alle sammenhængene opgivet i tabel 4.8 er små – selvom de er statistisk sikre, derfor bør resultaterne tolkes med varsomhed. Tabel 4.8 viser dog, at der er en positiv sammenhæng mellem anvendelse af to-lærer-timer på skolen og individuel trivsel for elever, der ikke får støtte. For eleverne, der modtager støtte, er der en negativ sammenhæng mellem to-lærer-timer og koncentration målt ved koncentrationstesten d2. De positive sammenhænge, vi finder mellem to-lærer-timer og elevernes trivsel, er i overensstemmelse med en tidligere dansk effektundersøgelse (Andersen m.fl., 2014).

Der er en negativ sammenhæng mellem lærerassistenter på skolen og gennemsnitlig individuel trivsel for elever, der ikke får støtte.

Analysen viser desuden, at der er en negativ sammenhæng mellem anvendelse af ressourcecenter på skolen og faglige deltagelse for elever, der får støtte.

TABEL 4.8

Sammenhæng mellem organiseringen af den supplerende undervisning og elevernes resultatmål. Særskilt for elever med støtte og elever uden støtte. Statistisk signifikante parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

	Elev status	Ind. trivsel	Koll. trivsel	Faglig delta-gelse	Social delta-gelse	D2	SDQ	Selvvurderet faglighed
To-lærer-timer	Støtte					(-0,1**)		
	Uden støtte	(0,0*)					(0,0**)	
Lærer-assistenter	Støtte							
	Uden støtte	(-0,0**)						
Ressourcecen-ter	Støtte			(-0,0*)				
	Uden støtte							
Andet	Støtte							
	Uden støtte							

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellernes standardfejl er clustret på klasseniveau. () betyder, at parameterestimaterne standardiseret er mindre end 0,1 standardafvigelse.
Modellerne er kontrolleret for køn, alder, nationale test i dansk og matematik, indvandrerbaggrund, undervisning i dansk som andet sprog, brudt familie, forældres overførselsindkomst, uddannelse og indkomst, klassestørrelse, klassealdersgennemsnit, klassetrin, lærerens køn, anciennitet, fag og linjefag. På skoleniveau er modellerne kontrolleret for karaktergennemsnittet til folkeskolens afgangsprøve blandt 9. klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen, der ikke bestod dansk læsning, retstavning og problemregning, samt de samme eksamensresultater på kommuneniveau. Det skyldes afrunding, at nogle af parameterestimater er 0,0.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 5.094-5.590 elever, fordelt på 306-320 klasser. Tallene varierer i de forskellige modeller.

MODTAGELSE AF STØTTE

Vi undersøger sammenhængen mellem at modtage støtte og elevernes resultatmål. I Inklusionspanelet er eleverne spurgt om, hvorvidt de modtager ekstra støtte i undervisningen – i klassen, og om de i nogle timer får undervisning uden for klassen. 11 pct. af eleverne opgiver, at de modtager støtte i undervisningen, eller at de i nogle timer modtager undervisning uden for klassen. I regressionsanalyserne tages højde for elevernes baggrund og faglige niveau som målt ved de seneste nationale test i dansk og matematik samt øvrige karakteristika.

Når indsatser målrettet den enkelte elev undersøges, vil risikoen for, at resultaterne skævvrides, være større, end når indsatserne undersøges på skole- eller klasseniveau, da der er en direkte forbindelse mellem tildeling af indsatsen og den enkelte elevs støttebehov, som vi ikke til fulde kan korrigere for med de anvendte analysemetoder. Der bør derfor udvises *særlig* varsomhed med ikke at tolke disse resultater som årsagssammenhænge.

Analyserne gennemføres både med lineære regressionsmodeller ligesom de øvrige regressionsanalyser i dette kapitel og med en alternativ

metode – propensity score matching (PSM), da det vurderes, at det ved analyser af individuel støtte er særligt vigtigt at være opmærksom på at skabe en sammenlignelig kontrolgruppe. PSM-metoden fungerer altså som et særligt robusthedstjek (Rosenbaum & Rubin, 1983).

TABEL 4.9

Sammenhæng mellem, hvorvidt eleverne modtager støtte i undervisningen eller uden for klassen i nogle timer, og elevernes resultatmål. Statistisk signifikante parameterestimater fra lineære regressionsmodeller (OLS) samt propensity score matching (PSM).

	Ind. trivsel	Koll. trivsel	Faglig deltagelse	Social deltagelse	D2	SDQ	Selvvurderet faglighed
Elev modtager støtte					(-3,6**)	(-0,8***)	
Effekt efter PSM					-4,7*	-0,9***	

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. OLS-modellernes standardfejl er clustret på klasseniveau. () betyder, at parameterestimaterne standardiseret er mindre end 0,1 standardafvigelse. Vi har kun standardiseret OLS-regressionerne.
Modellerne er kontrolleret for køn, alder, nationale test i dansk og matematik, indvandrerbaggrund, undervisning i dansk som andet sprog, brudt familie, forældres overførselsindkomst, uddannelse og indkomst, klassestørrelse, klassealdersgennemsnit, klassetrin, lærerens køn, anciennitet, fag og linjefag. På skoleniveau er modellerne kontrolleret for karaktergennemsnittet til folkeskolens afgangsprøve blandt 9. klasser i skoleåret 2012/13, samt andelen, der ikke bestod dansk læsning, retstavning og problemregning, samt de samme eksamensresultater på kommuneniveau.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, på baggrund af 6.284-6.859 elever, fordelt på 378-394 klasser. Tallene varierer i de forskellige modeller.

Tabel 4.9 viser, at elever, der modtager støtte i undervisningen, i gennemsnit ikke har en anderledes skoletrivsel, deltagelse eller selvvurderet faglighed end elever, der ikke modtager støtte – efter at vi har kontrolleret for de forskellige baggrundskarakteristika. Resultatet af den lineære regression viser, at elever, der modtager støtte, har en gennemsnitligt lavere koncentration. Resultatet er forsat signifikant efter robusthedstjekket med propensity score matching.

Elever, der modtager støtte, har i den lineære regressionsmodel gennemsnitligt lavere socio-emotionel velfærd. De er mere hyperaktive og/eller har flere emotionelle og adfærdsmæssige problemer. Resultatet er forsat signifikant efter robusthedstjekket med propensity score matching. Vores resultater kan altså tyde på, at socio-emotionel velfærd (målt ved SDQ'en) er af en anden karakter end den individuelle og kollektive skoletrivsel, der bl.a. bygger på, om eleverne er glade for at gå i skole, og om de voksne skrider ind over for mobning.

Analysen viser altså, at elever, der modtager støtte, i gennemsnit har en dårligere socio-emotionel velfærd og koncentration end elever, der ikke modtager støtte. Vi skal dog være varsomme med på baggrund af analysen at konkludere, at det at modtage støtte giver eleverne koncentrationsproblemer og socio-emotionelle problemer. Sammenhængen skyldes nok snarere, at der stadig er en selektion i, hvilke elever der modtager støtte – altså, at grunden til, at eleverne får støtte, til dels er, at de har flere koncentrationsproblemer og socio-emotionelle problemer.

OPSUMMERING

I dette kapitel har vi kortlagt anvendelsen af pædagogiske indsatser, som understøtter elevers rolle i det inkluderende skolemiljø. Ligeledes har vi undersøgt, hvordan pædagogiske indsatser, undervisningsformer og støtte hænger sammen med elevernes trivsel og læring.

Resultaterne viser, at de pædagogiske indsatser (fx cooperative learning, KRAP) er meget udbredt blandt lærerne – der i gennemsnit anvender tre forskellige typer af indsatser. Der er ikke en entydig sammenhæng mellem de pædagogiske indsatser og elevernes trivsel og læring. De sammenhænge, vi finder i analyserne, afhænger af, hvad man ønsker at opnå, og hvilken kontekst de anvendes i.

Vi finder ingen sammenhæng mellem lærerens forskellige undervisningsformer og -strategier og elevernes trivsel og læring.

Den supplerende undervisning organiseres på skoler ofte som to-lærer-timer og i ressourcecentre. Vores analyser tyder på, at der ikke er en entydig sammenhæng mellem organiseringen af den supplerende undervisning og elevernes trivsel og læring. Vi kan altså ikke udpege én bestemt type supplerende undervisning, der mere end de andre ser ud til at hænge sammen med bedre trivsel, deltagelse og læring blandt eleverne.

Elever, der modtager støtte i undervisningen, har den samme gennemsnitlige trivsel, deltagelse og selvvurderede faglighed som elever, der ikke modtager støtte – når vi tager højde for alle øvrige karakteristika. Elever, der modtager støtte, har dog lavere koncentration og socio-emotionel velfærd, og det er formentlig medvirkende årsager til, at de modtager støtte.

INKLUDERENDE INDSATSER I PRAKSIS – KVALITATIV ANALYSE

RANDI JUUL-OLSEN, KARSTEN JUUL-OLSEN, HANNE MØLLER, KIRSTEN BAGGESGAARD SEEBERG

INTRODUKTION

Formålet med den kvalitative afdækning i dette kapitel er at opnå mere detaljeret og konkret praksisnær viden om udvalgte inklusionsindsatser på danske skoler, herunder hvilke delelementer i indsatserne der forekommer særligt virksomme i forhold til at understøtte elevernes trivsel og læring.

Ved hjælp af snowball-metoden identificerede vi via netværk, organisationer (Danske Skoleelever, skole og forældre, Danske Handicaporganisationer) og Undervisningsministeriet 51 skoler, der alle har iværksat interessante inklusionstiltag med fokus på elevernes rolle. Vi foretog en udvælgelse af skolerne med afsæt i nedenstående kriterier:

- At indsatsen er implementerbar inden for skolers normalbudget
- At der er spredning på metoderne
- At der er spredning på klassetrin
- At der i indsatsen er fokus på både undervisningstid og fritid (frikvarter)
- At indsatserne er rammesat og styret af lærere/pædagoger.

I foråret 2014 besøgte vi følgende skoler:

- Sødalskolen, Aarhus
- Solbjergskolen, Aarhus
- Østre Skole, Middelfart
- Tofthøjskolen, Aalborg
- Gåsetårnskolen, Vordingborg
- Katrinedals Skole, Vanløse
- Søholmskolen, Ringsted
- Vittenbergskolen, Ribe
- Højvangskolen, Aalborg.

Under besøgene har vi gennemført en kombination af observationer, guidede ture og interview med elever, lærere, pædagoger, skoleledere, trivselsvejledere og forældre – afhængigt af hvilket fokus de enkelte indsatser har, samt hvad der var praktisk muligt at gennemføre. I det følgende afsnit vil vi kort beskrive hovedpointer vedrørende indsatserne på de besøgte skoler.

SØDALSKOLEN, AARHUS

BESKRIVELSE AF "PEER EDUCATION"

Eleverne bliver i slutningen af 4. klasse udvalgt og uddannet til peer educatere. Det sker på en uddannelsesdag en lørdag, hvor de lærer om konflikthåndtering, sprog, girafsprog og ulvesprog. I 5. klasse modtager de 0. klasser iklædt peer educator t-shirts med gaver, som er ting, eleverne fra 0. klasserne kan lege med i frikvartererne. Peer educatere indgår i et vagtskema, så der altid er nogen til stede i frikvartererne. Pædagogerne er tovholderne i projektet, og der er altid en pædagog med rundt i frikvarterne. Peer educaterne kan også blive indbudt til at deltage på faglige temadage i forskellige klasser eller hjælpe en mindre klasse med eksempelvis juleklip. Systemet er sådan, at 5. klasse uddanner educatere, der er sammen med 0. klasse, 6. klasse er sammen med 1. klasse, og 7. klasse er sammen med 2. klasse. Alle klasser skal lære om konflikthåndtering.

Metodeingredienser:

- Samarbejde om planlægning af forløbet og aktiviteterne mellem pædagoger og lærere

- Indstilling og udvælgelse af peer educatere (4. klasse)
- Uddannelse af peer educatere. Uddannelsen består i en hel dag med: konflikthåndtering og -mægling, anerkendelsesøvelser, girafsprog og samarbejdsøvelser. Desuden er der sange, lege og fællesspisning på dagen
- Koordinering og skemalægning af peer educatere
- Kurser i konflikthåndtering for alle klasser.

Tegn på, at det virker:

- Stærkere relationer mellem peer educatere på tværs af klasser
- Stærkere relationer mellem peer educatere og yngre elever
- Øget tryghed og trivsel både mellem mindre elev og peer educator og peer educatere imellem
- Elevcitat: "Når man ikke er nervøs for, hvad man skal i frikvarteret, så lærer man meget bedre"
- Elevcitat: "Når man ser en peer educator, har man det godt, for så ved man, de kommer og leger"
- Der er en holdning blandt peer educatere om: "Yes, her er en konflikt – lad mig håndtere den".

ELEVERNES ROLLE

Eleverne har en meget aktiv og tydelig rolle i denne indsats i forhold til at inkludere alle børn i et fællesskab. Det bliver italesat, at deres rolle er afgørende for, at ingen skal føle sig alene i frikvarterne, og de bliver uddannet til at varetage denne rolle. De bliver også belønnet for deres indsats med en dag i biografen, og tovholderen for indsatsen fortæller, at peer educaterne er stolte over deres rolle. Hun påpeger dog, at deres gejst omkring rollen hele tiden skal holdes ved lige af en voksens tilstedeværelse. Hun siger endvidere, at hun ud over uddannelsesdagen arbejder med peer educaterne, fx i fritidsordningen. Det viser, at både hun og de udvalgte børn tager deres opgave på sig.

Indsatsen betyder også, at de peer educatere, der selv kunne have haft udfordringer i forhold til at indgå i deres egne klassers fællesskaber, har en rolle, de kan gå "ind i" og derfor ikke oplever at føle sig ekskluderet af deres egne klassekammerater. "Vi går ofte over til de små i de andre frikvarterer også – det er, som om man ikke kan holde op", siger en af peer educaterne.

SOLBJERG SKOLE, AARHUS

BESKRIVELSE AF "DEN EKSTRA ELEV"

Solbjerg Skole mener, at forældrene spiller en så stor rolle for fællesskabet, at de tæller som en ekstra elev – deraf navnet på indsatsen. Skolen holder forældremøder/kurser i årgangen fra 0.-1. klasse, hvor de arbejder procesorienteret med, hvordan man skaber et fællesskab, og hvad deres rolle er for det. Der er fokus på fælles sprog og fælles værdier – som forældrene bakker op om, og som børnene spejler sig i. Værdierne betyder, at alle børn skal have alle med hjem, og at de arbejder med legegrupper og sociale arrangementer.

Metodeingredienser:

- Forældreuddannelse
- Ekstra forældremøder – med aktiv involvering
- Fokus på fælles sprog, fælles værdier og fælles ansvar
- Satellitten er et sted, hvor elever kan gå hen, hvis de ind imellem er udfordret fagligt eller emotionelt– gerne sammen med elever, der ikke har særlige behov.

Tegn på, at det virker:

- Skolelederen melder, at de ikke længere får opringninger vedrørende klassedannelserne (til efterårsferien)
- Der er højt forældrefremmøde til møder
- Der arrangeres mange legeaftaler, legegrupper og sociale arrangementer for hele klassen
- Forældrecitat: ”At fællesskabet omkring klasserne er så vigtigt, og det er forældrene, der har ansvaret”, og ”De ved, de skal gå i dialog og høre begge synsvinkler – det hjælper dem meget”
- Ledelse og ressourcepersoner: ”At vi er gode til at have forskellige blikke – at vi betragter de komplekse udfordringer som nogen, der kan løses, når vi forener os. Vi har en palet af tværfagligt samarbejde, der fungerer”.

HVAD GØR DE MERE KONKRET?

Skolen planlægger og afholder en forældreuddannelse to gange årligt. Uddannelsen kan skitseres således:

1. Et forældremøde, der er placeret umiddelbart inden efterårsferien i 0. klasse. Her arbejdes med fælles forståelse af fælleskab, egen skolegang, sjove lege, praleri om eget barn.
2. Et forældremøde tæt på sommerferien, hvor børnehaveklasselederen runder året af, den nye 1. klasselærer præsenterer sig, og skolens AKT-lærere er med og binder det sammen. Her arbejdes med værdisæt – og konkrete aftaler omkring ansvar.

Der afholdes opfølgende møder i 1. klasse og 2. klasse alt efter behov (med afsæt i evaluering).

SKOLEN HAR OPSTILLET FØLGENDE FORMÅL MED DERES INDSATS:

- At forældrene får tillid til skolen
- At forældrene føler sig set, hørt og forstået
- At forældrene tager ansvar for fællesskabet i den nye klasse
- At forældrene får øje på egne ressourcer og udfordringer
- At forældrene lærer hinanden at kende
- At forældrene får et fælles sprog og værdisæt omkring klassen.

ET EKSEMPEL FRA FORÆLDREMØDET

Forældrene producerer 10 kompetencer, som bliver grundlag for klassens læringsmiljø i årene fremover, og som er formuleret med afsæt i, hvilke kompetencer forældrene ønsker, at eleverne skal opnå i løbet af skoleårene. Eksempelvis kan det være:

- Empati
- Respekt for andre
- Livsglæde
- Være gode formidlere
- Selvstændighed
- Lyst til at lære mere
- Nuanceret verdensopfattelse

- Højt fagligt niveau
- God omgangstone kan skabe resultater.

ELEVERNES ROLLE

Eleverne fortæller, at de er glade for at være i Satellitten, og at det ikke betyder noget, om man er der eller i klassen i forhold til at have nogen at lege med. Forældrene og børnene i en klasse er så aktive omkring fælles legeaftaler og forældre/børn arrangementer, at man som elev ikke har svært ved at være en del af klassens sociale liv og trivsel. Der er sat så meget system og struktur op omkring elevernes sociale liv og fritid, så ingen står udenfor. I klassen arbejder man med fælles værdier for klassens måde at være sammen på. Man arbejder også meget i forhold til sproget, og hvordan man taler til hinanden. At der bliver arbejdet både i klassen og med forældrene på forældreuddannelsen betyder, at eleverne kan mærke en sammenhæng omkring klassens sociale liv. Elevcitat: ”Vi leger og skælder ud på de andre, når de gør noget, de ikke må”, et elevcitat, der viser, at klassens regler og værdier også kan være så stærke, at man får skældud – bliver ekskluderet – når man bryder dem.

ØSTRE SKOLE, MIDDELFART

BESKRIVELSE AF "AKTIV PÅ TVÆRS"

”Aktiv på tværs” er et inklusionstiltag rettet mod frikvarterene. Bag initiativet ligger en tese om, at den ustrukturerede tid er den mest utrygge del af skoledagen for mange elever. Hensigten er, at man ved at bryde den stive opdeling på niveau-/aldersopdelte skolegårde og friarealer og samtidig tilbyde aktiviteter, som er struktureret og faciliteret af voksne (pædagoger/lærere) kan skabe en større tryghed, samtidig med at der skabes rum for nye relationer på tværs af klasser og alder. Hver tirsdag og torsdag i 10- og 12-frikvarteret tilbydes der aktiviteter som fx:

- LEGO-værksted
- Kreativt værksted
- Gymnastiksal
- Stillezone
- Anderledes udendørs boldlege
- Musik og sang.

Baggrunden for initiativet er, at man på et pædagogisk rådsmøde blev enige om, at skolens pædagogiske viden og holdninger til fællesskaber, inklusion og trivsel, ikke var implementeret i elevernes aktive samvær.

Metodeingredienser:

- Ophævelse af niveau- og aldersopdelte frikvartersarealer i 10- og 12-frikvarteret tirsdag og torsdag
- Tydelige planer og oversigter over aktiviteter
- Udpegelse af børn til Legepatrulje, som hjælper med aktiviteter, adgang til redskaber, konfliktløsning
- Pædagoger fungerer som ansvarlige tilstedeværende igangsættere på alle aktivitetssteder.

Tegn på, at det virker:

- Især børn fra indskoling og delvis mellemtrinet deltager flittigt i aktiviteterne
- Der er færre konfliktløsningsopgaver i klasserne efter frikvarterer
- Specialklasse børn (spor C) har fået en god øvebane og deltager især i den lille gård
- Børnene udtrykker stor glæde over ordningen og fremhæver frikvarterene i "Aktiv på tværs" som den bedste tid på skoledagen.

ELEVERNES ROLLER

Eleverne har en meget aktiv og tydelig rolle i denne indsats i forhold til at inkludere alle børn i et fællesskab. De udpegede elever har en vigtig rolle i bestræbelserne på, at alle har noget at lave i frikvarterne, og ingen skal føle sig udenfor. Det er pædagogerne/lærerne, der skaber rammerne, men de udpegede elever spiller en væsentlig rolle i at involvere og tiltrække andre børn som deltagere i aktiviteterne.

TOFTEHØJSKOLEN, AALBORG

BESKRIVELSE AF INDSATSEN

På skolen mikser de lærernes tilknytning til stamklasser og deres specialcenter/AKT (Pluto) for at udbrede erfaringer og møde deres elever i

såvel stamklassen som i Pluto. De arbejder med 3 læringsrum: At følge undervisningen i stamklassen, at være i stamklassen og lave specialopgaver, og at være i Pluto. Der er skemalagte timer i både Pluto og i stamklasserne – så det er et forsøg på at integrere det. Eleverne kan desuden gå ned i Pluto efter behov. De lægger stor vægt på, at man ikke er ude af sin stamklasse, selvom man er i Pluto, men at det handler om, at man bliver inkluderet i flere fællesskaber. De har på skolen stort fokus på det sociale og på at tale ordentligt og har nul-tolerance i forhold til mobning.

Metodeingredienser:

- Anerkendende tilgang – relationskompetence
- Tydelighed om faste strukturer
- Fælles analyse og refleksion blandt stamklasselærere og lærere fra specialcenter
- Systemisk tilgang.

Tegn på, at det virker:

- Ry i Aalborg Kommune om, at de er gode til inklusion
- Der er kommet mange elever udefra
- Færre udadreagerende børn – børnene føler sig forståede
- Høj trivsel – ingen mobning.

ELEVERNES ROLLER

Elevernes egen rolle er ikke så tydelig her, da indsatsen er meget centreret om, at de professionelle omkring eleverne får skabt strukturer, der skaber plads til mangfoldighed og bedre udnyttelse af de tværprofessionelle ressourcer. Elevernes rolle bliver at tage mangfoldigheden til sig og praktisere den. At man går på andre hold, svækker ikke den enkelte elevs tilknytning til sin stamklasse, og eleverne oplever ikke det at få ekstra hjælp i Pluto som en ekskludering, men derimod, at man bliver inkluderet i et andet og mindre fællesskab.

GÅSETÅRNSKOLEN, VORDINGBORG

BESKRIVELSE AF "DE GYLDNE OTTE"

På skolen – der har 1.400 elever fordelt på 4 matrikler – har man vedtaget otte fælles regler for hele skolen. ”De gyldne otte” er et fælles værdigrundlag for hele skolen, som skal medvirke til at højne trivslen og sikre børnene den bedste skoledag. De gyldne otte lyder:

- Jeg går i skole for at lære
- Jeg møder til tiden
- Jeg overholder klassens taleregler
- Jeg holder mig til min opgave
- Jeg følger en besked fra en voksen
- Jeg samarbejder med andre elever
- Jeg taler respektfuldt til andre
- Jeg håndterer mine konflikter fredeligt.

Indsatsen er bygget op som en trebenet proces, hvor formålet er at skabe refleksionsrum og afklare og bevidstgøre om hhv. forældrenes ansvar, lærer/pædagog-ansvar og elevernes ansvar i forhold til at overholde ”De gyldne otte”.

Denne afklaring munder ud i en form for samarbejdskontrakt, hvor hver gruppes ansvar er tydeliggjort.

Et centralt element i indsatsen er betoningen af et læringsperspektiv. Således er der ud over de otte formulerede regler også en niende, der hedder: *”Ellers vil jeg lære det”*, og her er det centralt, at alle reflekterer over, hvordan de hver især kan bidrage til den læringsproces. Ledere og trivselsvejledere betegner det selv som et skifte fra disciplinering til læring.

Hver klasse udvælger 3 af de 8 regler, som de arbejder med på forældremøder og klassemøder. Der udarbejdes en kontrakt med forældrene om, hvordan de kan understøtte børnene i at indfri reglerne, der afholdes klassemøder for løbende at evaluere, ligesom lærernes ansvar og rolle tydeliggøres. Der gennemføres desuden trivselsmålinger tre gange årligt. Der følges op på De gyldne otte, som punkt i forhold til skolehjem-samtaler. De er desuden ved at udarbejde ”Den gyldne kuffert” med redskaber og værktøjer, der kan understøtte trivselsarbejdet.

Metodeingredienser:

- De gyldne otte
- Afholdelse af forældremøder
- Afholdelse af klassemøder
- Løbende trivselsmålinger
- Opfølgning i skole-hjem-samtaler.

Tegn på, at det virker:

- Øget trivsel i klassen
- Færre fysiske slagsmål
- Øget bevidsthed blandt forældrene.

ELEVERNES ROLLER

Eleverne spiller en vigtig rolle i at levendegøre skolens værdisæt – De gyldne otte. Elevernes opgave er at tilegne sig reglerne i mindre fællesskaber og dermed tillægge skolens fælles værdigrundlag mening og på den måde bidrage til hele skolens fællesskab. Eleverne bidrager i øvrigt med at hjælpe hinanden med at følge reglerne.

KATRINEDALS SKOLE, VANLØSE

BESKRIVELSE AF INDSATSEN

De har et trivselsteam, der arbejder med at skabe refleksionsrum for både elever, lærere og forældre. Skolen har et mantra om, at man skal kunne samarbejde med alle. Skolen er ikke, som de selv udtrykker det, opbygget som en lagkage, lagkagedelt, og lærerne tilhører dermed ikke faste teams – og de skal dermed ligesom eleverne samarbejde på kryds og tværs. Holdningen er, at man udvikler sig pædagogisk ved at indgå i forskellige teams. De arbejder med, at eleverne skal blive årgange frem for klasser og skal kunne begå sig i flere fællesskaber. De arbejder bevidst og aktivt med klassekultur med fokus på ansvarlighed, omgangstone og arbejdsvaner. Disse fokuspunkter skal lærerne forholde sig til i årsplanerne.

2. klasse: Der arbejdes med at øge trivslen via mange forskellige indsatser. De arbejder med klassens mål, som er regler for, hvordan man er sammen, og hvordan man arbejder i klassen. De arbejder desuden med individuelle mål – både faglige og sociale. Der følges i plenum ugentligt op på såvel klassens som de individuelle mål. De arbejder desu-

den med bordgrupper, hvor bordet melder klar, når alle sidder ned. De optjener point, og vinderne må bestemme, hvad klassen skal lave i en time. De arbejder også med "ugens kammerat" med hemmelig afstemning. I to frikvarterer om ugen har de nedsat legegrupper, og de arbejder i flere sammenhænge med holddannelser på tværs af klasser (fx i idræt og projekter).

7. klasse: De arbejder ud fra en AVID[19]-inspireret struktur, hvor de arbejder med basishold og faghold. Basisholdene er faste, og de mødes en time dagligt. Fagholdene skifter tre gange årligt. Eleverne skal flytte sig til fagholdene i forskellige lokaler og tage ansvar for at være det rette sted til rette tid og med de rette bøger. De interviewede elever fremhæver, at de får flere venner, bliver undervist af flere lærere og udvikler sig personligt ved at indgå i mange forskellige relationer.

Metodeingredienser:

- Klassens mål og personlige mål
- Melde borde klar
- Ugens kammerat med hemmelig afstemning
- Legegrupper til frikvartererne
- Holddannelser på tværs af klasser
- Varierende lærerteams.

Tegn på, at det virker:

- 2. klassen har rykket sig meget trivselsmæssigt – fra at være en meget belastet klasse til at være en meget velfungerende klasse
- Eleverne hjælper hinanden med at overholde reglerne og er meget engagerede i ugens kammerat og bord-klar-meldingerne
- Syv forældre overvejede at tage deres barn ud af skolen – de har alle ombestemt sig
- Læreren er blevet indstillet til Politikens pris for den gode lærer
- De interviewede elever på 7. årgang er meget begejstrede for den nye struktur, fordi man lærer så mange nye elever at kende.

19. Advancement Via Individual Determination er en amerikansk særlig undervisningstilgang, der fokuserer på metoder, hvor elever lærer at lære.

ELEVERNES ROLLER

Eleverne i 2. klasse er meget involveret i indsatserne i forhold til at højne trivslen i klassen. Der er sat et system og en struktur op omkring elevernes sociale fællesskab i klassen, så ingen står udenfor. I klassen arbejder man desuden med både fælles og individuelle mål, og eleverne hjælper også hinanden med at indfri målene. Således var der under observationerne flere gange eksempler på, at eleverne mindede hinanden om målene. Også på 7. årgang har eleverne en meget aktiv rolle i forhold til den nye struktur. Det er eleverne selv, der er ansvarlige for at være på rette sted til rette tid, og den fleksible struktur medvirker til, at eleverne indgår i mange forskellige relationer – både i forhold til lærere og elever.

SØHOLMSKOLEN, RINGSTED

BESKRIVELSE AF INDSATSEN

De arbejder med en tre-strenget strategi, som hvert år er omsat til konkrete forandringsprocesser:

1. Kvalificering af indsatsen omkring børn med særlige behov (personale)
2. Udvikling af medansvar, sociale kompetencer og trivsel (børn)
3. Tydelig skolekultur (også i forhold til forældre).

De har en meget åben kollegial kultur på tværs af skole og SFO, hvor man sparrer med hinanden. De har et samlet ressource- og AKT-center og har fået udviklet en kultur, hvor det er o.k. at gå derned og få hjælp. Det skyldes blandt andet, at de dygtigere elever også går derned, hvis de har brug for hjælp til nogle opgaver eller lidt støtte. Skolelederen pointerer i den forbindelse, at det, når man sender elever ud af klassen, ikke er, fordi man skal af med nogen, men fordi eleverne har brug for en selvtillids-/selvværds-opbyggende aktivitet.

De arbejder med børneværdier (mod, tolerance, respekt og omsorg), som de har arbejdet med i en temauge. Efterfølgende har elevrådet afholdt konkurrencer omkring de enkelte værdier – fx om, hvad det vil sige at være modig. De arbejder i klasserne aktivt med det i forhold til at forstå, hvad der ligger i værdierne.

De arbejder med, at inklusion handler om, at du er en del af skolen og ikke kun klassen. Målet er at skabe en større "vi-følelse" og et større fællesskab.

De arbejder med Paraply-venner, dvs. at de nye elever i 0. klasse får en ven fra 6. klasse, som de kan "gå i læ og ly hos". Paraply-vennerne viser eleverne rundt på skolen og hjælper dem fra starten. Det giver fællesskab på tværs af klasserne. Eleverne får også en miniparaply-ven fra 1. klasse, som har klasseværelse lige ved siden af, og som sørger for, at de kommer ind i legene i frikvartererne.

De involverer desuden i meget høj grad forældrene i en lang række aktiviteter og prioriterer i høj grad sociale aktiviteter for hele skolen.

Metodeingredienser:

- Mulighed for ekstra hjælp til alle
- Omsætte børneværdier til praksis
- Paraply-venner, der skaber tryghed og trivsel i frikvartererne
- Involvering af forældre
- Systemisk og anerkendende tilgang, bl.a. fokus på konfliktnedtrappende talemåder
- Kollegahjælp
- Godt tværfagligt samarbejde mellem SFO og lærere
- Klasserumsledelse – fokus på klassekultur gennem indsats om fx børneværdier
- Børnesamtaler
- Bevægelse, fx løb, der fremmer en ånd af fællesskab
- Elever som hjælpelærere.

Tegn på, at det virker:

- De oplever i høj grad, at der er en god børnekultur. Skolelederen udtaler: "Den er outstanding" – og fortæller, at der virkelig er omsorg og tolerance og en udpræget fællesskabsfølelse
- Man hører ingen voksne råbe ad børn
- Børn har en stærk "vi-følelse"
- Stort forældreengagement
- Tydelighed i forældrekommunikation omkring fællesskab
- Mange forældrestyrede aktiviteter

- En åben skole med daglig gang af forældre
- De får respons fra nye familier om, at de er blevet godt modtaget.

ELEVERNES ROLLER

Eleverne spiller en afgørende rolle i indsatserne på skolen, fx ved at være paraply-venner for hinanden, indgå som hjælpelærere eller ved at arbejde med at konkretisere og forstå børneværdierne og omsætte dem til praksis. Eleverne spiller desuden en stor rolle i forhold til at skabe og fastholde den beskrevne gode børnekultur og stærke fællesskabsfølelse (som er rammesat af de voksne). Der arbejdes med at skabe en "vi-følelse" på tværs af klasser og klassetrin og også på tværs af stamklasser og specialcenteret.

VITTENBERGSKOLEN, RIBE

BESKRIVELSE AF SKOLEN

Skolen er en almindelig folkeskole med tilknyttet specialcenter og specialklasse. Både ledelse (almen og special-) og lærere og ressourcepædagoger fremhæver, at nærheden mellem specialklasser og almenklasser er afgørende for, at en gradvis inklusion kan føre til fuld inklusion, der lykkes. I Esbjerg Kommune ligger segregeringsgraden allerede på det niveau, som der ønskes på landsplan. På skolen har man den tilgang, at kan man som barn rumme at være del af et alment miljø, så lærer man som barn af at spejle sig i det almene. Det er ikke børn med diagnoser, der er de største udfordringer, det er oftest tidligt skadede børn, der eksluderes fra det almene, fordi de ikke kan vedligeholde sociale relationer og har en udadrettet adfærd. Fokus er på individet i fællesskabet, hvor både individ og fællesskab skal "bevæge" sig for at skabe fælles mening.

BESKRIVELSE AF INDSATSEN

Der er ikke en bestemt metode, der sikrer inklusion i fællesskabet, men der er ingredienser, der fordrer, at børn oplever sig som del af fællesskabet i klassen. Det er vigtigt, at det enkelte barn bliver mødt med udfordringer, der ligger i barnets nærmeste udviklingszone, og der er behov for, at lærere og øvrige voksne er i stand til at aflæse og analysere barnet for at sætte de rigtige delmål. Når barnet begynder at trives, så kommer

de faglige og sociale succeser. Tid i processen er derfor også en anden vigtig ingrediens.

Metodeingredienser:

- Målrettet tilgang – eksempelvis arbejdes der i forhold til et barn med autisme ud fra principper i ABA, belønning som motivator
- Gradvis inklusion, hvor støtten bygges op i faser, som er mest intensive i starten og langsomt fases ud. Den massive støtte i starten hjælper til at bygge barnets stillads op, hvorefter støtten kan trappes ned, og dermed tilpasses tilknytningen til centeret også, hvilket betyder, at der kan prioriteres ressourcer, der hvor det enkelte barn udvikler sig bedst
- Faglig viden om, hvad der er en kvalificeret tilgang i forhold til det enkelte barn; kompetente ressourcer
- Kendskab til hinanden personalemæssigt i almen- og specialtilbud
- Fælles strategi med forældre om, hvad der arbejdes med konkret
- Åbenhed og tydelighed om, hvad der udfordrer barnet i det sociale, og lære klassekammerater om, hvordan de sociale relationer fungere i de forskellige sammenhænge
- Klasserumsledelse, tydelige rammer

Tegn på, at det virker:

- Børnene får personlige succeser
- Flere visiterede børn på skolen, der er fuldt inkluderede og fuldfører med folkeskolens afgangseksamen og har planer for videre uddannelse
- For at mindske eksklusion af enkelte elever kobles frikvartersstøtte på – fx som dommere i fodboldkampene. Klassekammeraterne fremhæver det som godt med støtten der, fordi de så stadig kan lege godt sammen både i skole og i fritid
- Børnene på skolen er vant til, at der på skolen går en mangfoldighed af børn, så det er en naturlig del af deres skoledag; udvidet normalitetsbegreb.

Ledelse og lærere udtrykker ønske om, at personalet fra specialklasser og almenklasser cirkulerer, så der efterhånden er flere, der får specialviden

og arbejder videre i det almene, så den enkelte ikke bliver fastlåst i forståelsen af det enkelte barn. Viden skal i bevægelse, og derved kvalificeres den pædagogiske og didaktiske tilgang til alle.

ELEVERNES ROLLER

De voksne skaber rammerne for elevernes mulighed for at indgå i både lærings- og legerelationer med alle elever. Gennem åbenhed om hinandens udfordringer og styrker bliver der arbejdet med forståelse af forskellighed.

HØJVANGSKOLEN, SVENSTRUP

BESKRIVELSE AF SKOLEN

Skolen er en almindelig folkeskole med tilknyttet ADHD-afdeling med flere klasser. Både ledelse (almen og special), DUS-leder (leder af Det Udvidede Samarbejde mellem socialforvaltning og skoleforvaltning), lærere og forældre fremhæver, at nærheden mellem specialklasser, almenklasser og fritidstilbud (SFO og ungeklub) er afgørende for, at en gradvis inklusion kan føre til fuld inklusion, der lykkes. Fokus er på individet i fællesskabet, hvor både individ og fællesskab skal "bevæge" sig for at skabe fælles mening.

BESKRIVELSE AF INDSATSEN

De ydre krav til inklusion, og at flere skal tage en ungdomsuddannelse, har været med til at presse skolen til at opstille mål for de enkelte børn om, hvordan de kommer ud og bliver i stand til at indgå i det almene. Det har været et sundt pres, der har krævet, at der blev set mange år frem for det enkelte barn for at finde strategien til at lykkes i det almene.

Der er ikke en bestemt metode, der sikrer inklusion i fællesskabet, men der er ingredienser, der fordrer, at børn oplever sig som del af fællesskabet i klassen. Det er vigtigt, at det enkelte barn bliver mødt med udfordringer, der ligger i barnets nærmeste udviklingszone, og der er behov for, at lærere og øvrige voksne er i stand til at aflæse og analysere barnet for at sætte de rigtige delmål. Det giver mulighed for, at det enkelte barn kan indgå i fællesskaber. Tydelig struktur og rammer hjælper alle til at kunne agere i fællesskabet. Tid i processen er også vigtigt for at lykkes.

Metodeingredienser:

- PALS for alle elever på tværs af almenklasser og specialklasser (adfærdsmatrixen kalder de '*Godt gjort*' og har fokus på respekt, ansvar og tryghed); positiv psykologi
- Motivation gennem belønning
- Inklusionen starter med de voksne
- Tid giver mulighed for gradvis inklusion
- Faglig viden om, hvad der er en kvalificeret tilgang i forhold til det enkelte barn. Det er ikke nok med en ekstra voksen, det skal være kompetente ressourcer
- Tæt samarbejde mellem ledelserne på tværs af afdelinger, så der ikke er langt fra ord til handling (møde hver uge)
- Tydelige beslutningsstrukturer, hvor ledelsen tager ansvaret, så der altid formidles væsentlige beslutninger fra ledelsen om, hvilken klasse et barn gradvis skal inkluderes i. Det er ikke op til lærerne at finde ud af det
- Helhedstilbud, hvor der samarbejdes på tværs af alle afdelinger på skolen
- Gennemgående voksne for alle elever (kontaktlærer/-pædagog)
- Gradvis udvidelser af fællesskaber, gennem skift mellem klasser i specialafdeling og deltagelse i stamklasse i enkelte fag og gradvis i flere fag.

Tegn på, at det virker:

- Børnene får personlige succeser
- Flere visiterede børn, der er fuldt inkluderet og fuldfører med folkeskolens afgangseksamen og har planer for videre uddannelse
- Elever, der er helt eller delvis inkluderet, fremhæver, at det har været vigtigt for dem, at de har kunnet blive inkluderet i deres eget tempo
- En elev i 8. klasse, der nu er fuldt inkluderet (16 år), startede i 2. klasse i specialklasse og er gradvis inkluderet og først her i 8. klasse fuldt inkluderet. Fortsætter i 9. klasse og fortæller, at planen er gymnasium. Fortæller, at der er et fantastisk sammenhold i klassen. Børnene på skolen er vant til, at der på skolen går en mangfoldighed af forskellige børn, så det er en naturlig del af deres skoledag. Herved får de udvidet normalitetsbegrebet.

Lærere fremhæver, at det kan være væsentligt i almenklasserne at kunne få ledelsens accept af, at der differentieres på de faglige mål for eleverne i samme klasse, så der kan fokuseres på det, der er primært for barnets trivsel, så det ikke oplever stress.

ELEVERNES ROLLER

Der er fælles regelsæt for alle på skolen og dermed også fælles forventninger til, hvordan elever agerer i både lærings- og sociale fællesskaber på hele skolen. Den fælles referenceramme giver eleverne mulighed for at agere i fællesskaber på samme præmisser. Samtidig arbejdes der gennem åbenhed om hinandens udfordringer og styrker med forståelse af forskellighed.

OPSAMLING PÅ DE INDLEDENDE BESØG

Der er visse elementer, der er gennemgående for indsatserne på de besøgte skoler, som har betydning for at skabe et inkluderende læringsmiljø.

Det er vigtigt, at ledelsen er tydelig omkring strategien for inklusion, og at de indadtil over for personale (lærere og pædagoger) følger op på, om der arbejdes ud fra strategien, og at de udadtil formidler tilgangen til inklusion og holder fast i børns ret til at være del af fællesskabet ud fra denne tilgang. Det er også ledelsens opgave at sikre, at medarbejderne har de nødvendige kompetencer. Flere påpeger, at det ikke blot er et spørgsmål om at putte flere ressourcer ind i den enkelte klasse, men at ressourcer knyttet til klassen er kompetente i forhold til at tackle udfordringer og aflæse de enkelte elever.

Skole-hjem-samarbejdet er vigtigt for at skabe det inkluderende skolemiljø, da livet i skolen hænger sammen med livet uden for skolen for børn og unge. Eksempler på inklusionsindsatser i den sammenhæng er*: Den ekstra elev* og *De gyldne otte*.

Det er vigtigt, at der er tydelighed omkring, hvordan elever omgås hinanden på skolen, og at alle medarbejdere på skolen er konsistente i forhold til at fastholde eleverne i den omgangsform. Der kan være behov for ekstra, kvalificerede ressourcer i timer og frikvarterer for at foregribe sociale konflikter, som ellers ville bevirke risiko for eksklusion fra fællesskabet. Eksempler på inklusionsindsatser, som bruger sådanne ressourcetilgange, er: *PALS*, *peer educator*, *Aktiv på tværs*.

Det er vigtigt for elevernes trivsel og læring, at det er tydeligt, hvad der skal foregå på klassen, og hvordan det skal foregå. Klasserumsledelse har derfor også stor betydning for at skabe et godt inkluderende læringsmiljø. Forskellige hold og holdstørrelse kan også give forskellige elever muligheder for at bidrage aktivt til fællesskabet og derved også understøtte læring. Eksempler på inklusionsindsatser, som knytter sig til sådanne tilgange, er: *Gradvis inklusion, Trivselsteam* og *De tre læringsrum*.

Alle de beskrevne indsatser vidner desuden om vigtigheden af, at de voksne sætter rammerne for og understøtter, at elever har en aktiv rolle, i forhold til at inklusionen lykkes. Dette giver både interviewede børn og professionelle udtryk for.

UDVIKLING AF TRE NYE INDSATSER

På baggrund af undersøgelsen har vi udviklet tre indsatser, som har fokus på elevernes aktive rolle i forhold til at styrke det inkluderende læringsmiljø. Indsatserne er bevidst designet således, at der kan tages hensyn til testskolernes lokale kontekster, ressourcer, tidsplaner og behov og beskrives mere detaljeret i bilag 2.

- *Klassens spilleregler – kobling af "De gyldne otte" og "Den ekstra elev"*. Formålet med at udvikle klassens leveregler er at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer ved, at lærerteamet inddrager eleverne i formulering af leveregler og efterfølgende inddrager forældrene i formulering af spilleregler for, hvordan de kan være med til at understøtte og bakke op om klassens leveregler. Skabelsen af klassens leveregler skal for at sikre ejerskab ske i et samarbejde, hvor alle elever og forældre oplever at blive hørt og respekteret som en ligeværdig del af fællesskabet. Alle processer skal være transparente, og det er vigtigt, at det bliver tydeligt for alle parter, hvordan de indgår i hele processen, og hvilke roller, opgaver og ansvar hver part har.
- *Lege- og læringsmakkere – kobling af Aktiv på tværs og peer educatere*. Formålet med indsatsen er at skabe og vedligeholde positive relationer mellem elever på tværs af klasser og klassetrin. De positive relationer skal medvirke til at skabe øget trivsel og forbedre et inkluderende læringsmiljø. Der tages udgangspunkt i de relationer, som etableres i frikvartererne, men metoderne bruges også i læringssituationer.

Ved at kombinere eller komplementere rollen som deltager i legepatruljen med en rolle som peer educator (hjælpe-assistent i læringssituationer) kan prestigen og rollemodellen måske styrkes for både legeagent og hjælpeunderviser funktionen.

- *Holddannelse, der skaber inklusion.* Inspirationen tager sit udgangspunkt i elementer fra besøg på fire skoler, henholdsvis Trivselsteam på Katrinedals Skole i Vanløse, De tre læringsrum på Tofthøjskolen i Aalborg, Gradvis inklusion på skolerne Højvangskolen i Aalborg og Vittenbergskolen i Ribe. Desuden er der hentet inspiration fra et projekt beskrevet i forskningskortlægningen (Filippatou & Kaldi, 2010). Elementer fra de fire eksempler forsøger vi her at samle som inspiration til konkrete tiltag i arbejdet med holddannelse som et dynamisk redskab med fokus på inklusion i folkeskolen. Holddannelse som inklusionsredskab har fokus på børnenes indbyrdes relationer i læringsfællesskaber. I arbejdet med holddannelsen skal både det faglige og sociale udbytte inddrages i overvejelserne omkring, hvordan holdene dannes. For at arbejde systematisk med holddannelse som redskab i inklusionsindsatsen har vi udviklet en guideline, som går forud for inddelingen af eleverne i hold. Se længere beskrivelser af indsatserne i bilag 2. Det er primært den *systematiske* tilgang til holddannelsen, der adskiller holddannelsen fra brugen af eksempelvis gruppearbejde på klassen. I systematikken ligger der, at det foregår i afgrænsede forløb, det er kommunikeret til elever, forældre og lærerteam i de involverede elever/klasser, hvad formålet med holddelingen er, og der er afsat tid til fælles analyse og refleksion blandt de professionelle. Det er endvidere at tænke holddannelse på tværs af klasser på årgange, på tværs af årgange eller på tværs af almenklasser og specialklasser, der skal understøtte holddannelse som metode til at skabe inkluderende læringsfællesskaber, hvor eleverne er primære aktører.

INKLUSIONSFORLØB

RANDI JUUL-OLSEN, KARSTEN JUUL-OLSEN, HANNE MØLLER, KIRSTEN BAGGESGAARD SEEBERG

INTRODUKTION

I dette kapitel beskriver vi gennemførelsen af de inklusionsforløb, som vi har realiseret i januar og februar 2015. Formålet med at gennemføre denne del af projektet var at udvikle, realisere og evaluere inklusionsindsatserne i samarbejde med de forskellige testskoler og de tilknyttede inklusionseksperter. Den enkelte skoles kontekst og elevgruppe er udgangspunkt for den måde, indsatsen anvendes på, med henblik på at undersøge indsatsens virkning for elevernes læring og trivsel, og hvilken rolle eleverne spiller i et inkluderende læringsmiljø. Det betyder, at dele af metoderne får forskellig vægtning på skolerne, og at skolerne for eksempel for at få ejerskab til metoden navngiver indsatsen selv. Det betyder, at de tre indsatser er blevet implementeret på forskellig vis, alt afhængigt af den deltagende skoles kontekst og den enkelte skoles eget ønske om, hvad den ville opnå med indsatsen.

På baggrund af gennemførelsen af inklusionsforløbene har vi analyseret indsatserne og samlet anbefalinger og gode råd om dem.

IDENTIFIKATION AF TESTSKOLER

Via snowball-metoden har vi identificeret en række skoler, som kunne være interesseret i at arbejde med elevers rolle i inklusion som mulige testskoler. Desuden havde flere skoler allerede på forhånd tilkendegivet interesse for at blive testskole. Det viste sig imidlertid at være et vanskeligt tidspunkt at få indsatserne testet i praksis. Dette skyldes, at der var tidsmæssigt sammenfald med implementeringen af den nye skolereform (efteråret 2014). Det lykkedes imidlertid at få indgået aftaler med otte skoler. De otte testskoler er:

- Herfølge Skole
- Sophienborgskolen, Hillerød
- Østre Skole, Middelfart
- Tønder Overbygningsskole
- Grindsted Søndre Skole, Billund
- Kragelundskolen, Aarhus
- NOVAskolen, Vejle
- Mårslet Skole, Aarhus.

Den kvantitative afdækning viste, at det er kontekstafhængigt, hvilken indsats der fungerer bedst. Derfor blev skolerne bedt om indledningsvist at vælge, hvilken af de tre inklusionsindsatser de ønskede at teste.

- Én af skolerne ønskede at teste *Klassens spilleregler*
- To af skolerne ønskede at teste *Lege- og læringsmakkere*
- Fem af skolerne ønskede at teste *Holddannelse, der skaber inklusion.*

Efter at have afholdt introduktions workshops for alle otte skoler og have designet implementeringsforløb er der tre skoler, der har været nødsaget til at melde fra testforsøget igen. Grundene er enslydende fra skolerne – det skyldes sygemeldinger på grund af stress eller alvorlig sygdom. De fremhæver, at det bestemt ikke handler om manglende vilje eller interesse for projektet, som de finder yderst relevant. De forklarer i stedet, at virkeligheden bare er så presset, at de simpelthen ikke har mulighed for at fortsætte arbejdet her og nu. Vi har dog på to af skolerne fået mulighed for at lave et opfølgende interview med en tovholder for at afdække deres hidtidige erfaringer. Disse to skoler har også givet tilsagn om enten

at deltage i den afsluttende workshop eller give mundtlig feedback på vores publikation.

Som konsekvens heraf har vi skruet op for evalueringsaktiviteterne i flere af de andre forløb.

EVALUERINGSMETODER

Inklusionsforløbene på testskolerne er alle blevet indledt med en introduktionsworkshop, hvor den valgte metode er blevet præsenteret og drøftet nærmere. Deltagerne fra skolerne har typisk været et lærer-/pædagogteam, en ledelsesrepræsentant og evt. pædagogiske konsulenter. Deltagerne har i samarbejde med projektgruppen udarbejdet en forandringsteori for deres indsats (se bilag 3). Det afgørende i den forbindelse har været at rette fokus og opmærksomhed på, hvad lærerne og pædagogerne ønsker at opnå med den konkrete indsats. Vi vurderer, at det har været givende for processen, med afsæt i forandringsteorien, at kunne fastholde blikket på målene med indsatsen og en forståelse af metoderne som midlet til at indfri målene. Forandringsteorien har været styrende for processen, evalueringen og analysen. Der er således i observationsfokus, i interviewguider og i analysen taget udgangspunkt i de definerede mål i forandringsteorien.

Et centralt element i vores evalueringsdesign og analysestrategi er en stringent metode- og respondenttriangulering. *Metodetriangulering* er en samtidig anvendelse af forskellige metoder i det samme undersøgelsesfelt. Det centrale i forhold ved metodetriangulering er, at man anvender forskellige dataindsamlingsmetoder til belysning af samme empiriske emne. Da hver enkelt metode vil bidrage til øget indsigt i indsatsernes effekt, vil metodetriangulering højne undersøgelsens validitet. Vi har i evalueringen af testforløbene anvendt en kombination af observationer, fokusgruppeinterview og trivselsmålinger.

Respondenttriangulering sikrer en balanceret inddragelse af forskellige grupper af respondenter i den samme undersøgelse og giver mulighed for at undersøge eventuelt forskellige aspekter og syn på indsatsen. Ved at respondenttriangulere sikrer vi, at relevante respondentgruppers oplevelse af indsatsen er inddraget. Dette gør undersøgelsens resultater mere valide, end hvis de kun baseres på en enkelt eller mindre systematisk udvalgt respondentgruppe. I evalueringen har vi således interviewet (obser-

veret) både elever, lærere/pædagoger, pædagogiske konsulenter/AKT lærere, lederrepræsentanter og forældre.

FORBEHOLD FOR DE KVALITATIVE DATA

De kvalitative data er selvsagt ikke repræsentative. De medtagne udsagn og fortællinger fra de kvalitative interview og observationer er således ikke generaliserbare, men udtryk for de pågældende personers oplevelser og holdninger. Hvis der er medtaget udsagn, som kun gælder en enkelt elev eller lærer, fremgår det tydeligt.

Den samlede evaluerings validitet søges som beskrevet højnet ved hjælp af metodetriangulering og respondenttriangulering og dermed en kombination af metoder og en sikring af, at der gives stemme til de relevante interessentgrupper.

Der skal desuden tages forbehold for det korte tidsspænd i forhold til testforløbene. Det betyder, at det kan være svært at spore forandringer og udbytte af forløbene allerede.

I de følgende afsnit præsenteres implementering og evalueringen af de forskellige metoder på de enkelte testskoler.

TRIVSELSMÅLINGER

I forbindelse med evalueringen af metoderne er der gennemført en kvantitativ evaluering, der bygger på spørgeskemadata baserede på udvalgte spørgsmål fra *Inklusionspanelet*. Data er indhentet blandt de deltagende elever ved opstart samt ved afslutning af forsøgsfasen. Vi har undersøgt eventuelle forskelle mellem de to målinger ved Fisher's exact test, men finder ingen signifikante forskelle i elevernes svar. Dette kan sandsynligvis forklares af, at målingerne er blevet gennemført inden for et kort tidsinterval.

SOPHIENBORGSKOLEN, HILLERØD: KLASSENS SPILLEREGLER

Sophienborgskolen er en to-sporet folkeskole med ca. 500 elever. Testforløbene er blevet gennemført i en 2. og en 5. klasse. Testforløbet blev igangsat i starten af januar 2015 og er blevet gennemført over 3-4 uger i klasserne. Klasselæreren beskriver 2. klassen som en *fantastisk dejlig klasse,* men fortæller samtidig, at der er mange drenge med særlige udfordringer.

Klasselæreren til 5. klasse fortæller, at det er en speciel klasse, og at der er mange udfordringer af social karakter.

VALG AF METODE

Viceskolelederen valgte inklusionsindsatsen Klassens spilleregler, fordi hun oplever, at der er et behov for at finde metoder, der kan medvirke til at få drengegrupper til at fungere bedre i de mindre klasser og dermed øge trivslen i klasserne. Det var hendes umiddelbare vurdering, at denne metode bedst ville kunne bidrage til det. Hun fortæller desuden, at de i forvejen arbejder med legepatruljer og holddannelse.

FORLØBETS AKTIVITETER

I begge klasser har de arbejdet med følgende model for implementering af indsatsen:

- Indledende møde med teamet med henblik på at informere om indsatsen og få teamet til at støtte op om indsatsen.
- Indledende temadag om regler. Her drøftede de grundlæggende spørgsmål om, hvorfor man har love og regler i et samfund, og lavede forskellige øvelser og spil, der illustrerer betydningen af regler.
- Udarbejdelse af Klassens spilleregler med brug af cooperative learning-strukturen *Mødet på midten*. I 2. klasse har klassen selv formuleret otte spilleregler, mens 5. klassen har taget udgangspunkt i De gyldne otte fra Vordingborg. I begge klasser har de valgt få regler, som de ville have særligt fokus på i testperioden. I 2. klasse lyder disse særligt udvalgte regler: *Alle skal være sammen om at bestemme* og *Man skal sige sandheden.*[20] I 5. klasse har de valgt at fokusere på følgende tre regler: *Vi går i skole for at lære, Vi taler respektfuldt til hinanden* og *Jeg holder mig til min opgave.*
- Konkretisering af de valgte spilleregler. Begge klasser har arbejdet med at finde konkrete tegn på reglerne via metoden Mødet på midten.
- Løbende evaluering og opfølgning på reglerne. I 2. klasse har de evalueret, ved at eleverne efter en trafiklysmodel skulle angive grøn, gul eller rød status på spillereglerne. I 5. klasse har de arbejdet med

20. De andre udarbejdede regler er: Man skal ikke blive sur, når man taber; Man skal hjælpe hinanden; Man skal nogle gange gi' sig; Man skal være sød ved andre; Stop når der bliver sagt stop; Tænk på andre og ikke kun dig selv.

en værdilinje, hvor eleverne skulle placere sig på tal fra 1 til 10. I begge klasser skulle udvalgte elever argumentere for deres vurdering af status på klassereglerne.

- Involvering af forældrene. Det har i løbet af den korte testperiode ikke været muligt at afholde et forældremøde med henblik på at involvere forældrene aktivt i indsatsen. Begge lærere har imidlertid skrevet til forældrene og informeret dem om indsatsen. I 2. klasse har læreren efterspurgt feedback fra forældrene vedrørende bud på, hvordan forældrene kan understøtte klassens spilleregler, men trods flere efterspørgsler har ingen forældre givet feedback.

CENTRALE POINTER FRA DEN KVALITATIVE EVALUERING

LÆRERNES OVERORDNEDE VURDERING AF INDSATSEN

Begge de involverede lærere og den pædagogiske vejleder giver udtryk for, at indsatsen har fungeret godt. De fremhæver i den forbindelse den systematiske tilgang, hvor der løbende evalueres på status på målene, og især øvelsen med at konkretisere reglerne og finde tegn på, at reglerne overholdes, pointeres. 5. klassens lærer oplever, at de med denne indsats kommer et lag dybere på grund af arbejdet med at sætte tegn på reglerne. Hun fortæller, at hun synes, det virker, som om det er vigtigt for eleverne, og hun får en følelse af, "at det kommer til at batte noget, fordi man kommer ind under reglerne". Hun konstaterer, at det er det, der primært adskiller indsatsen fra den måde, de har arbejdet med klasseregler på tidligere. Under observationerne var det også tydeligt, at eleverne indgik aktivt og seriøst med at udvikle tegn på, at reglerne efterleves.

I 2. klasse betoner læreren vigtigheden af, at eleverne selv har formuleret klassens spilleregler. I den forbindelse udtaler hun: "Det har været rigtigt givende for min forståelse af, hvad eleverne selv kan bidrage med. Jeg har oplevet, at de kunne mere, end jeg troede. De var gode til at sætte ord på og selv at italesætte, hvad der er vigtigt for dem som klasse. De har peget på ting, der har betydet noget for dem". Hun giver udtryk for et håb om, at indsatsen på sigt kan bidrage til at skabe øget sammenhold, netop fordi der er tale om elevstyrede forventninger frem for lærerstyrede forventninger.

Begge lærere har haft rigtigt gode erfaringer med at bruge cooperative learning-strukturen Mødet på midten, fordi metoden sikrer aktiv inddragelse af alle elever. Observationerne viste også, at eleverne arbej-

dede engageret og seriøst med metoden. I 2. klasse både tegnede og skrev eleverne.

ELEVERNES VURDERING AF INDSATSEN

Både eleverne i 2. og 5. klasse synes, det er vigtigt, at de har udarbejdet regler i klasserne. En af eleverne i 5. klasse siger, at det er vigtigt, "fordi så har man noget at støtte sig til, og hvis man kommer op at skændes, har man noget at holde sig til. For eksempel reglen om at tale respektfuldt til andre er vigtig, ellers ville man bare snakke grimt". Og en elev fra 2. klasse siger: "Ja, fordi så kommer man ikke til at gøre ting forkert". I tråd med lærernes vurderinger giver eleverne også udtryk for vigtigheden af, at de selv har været med til at formulere eller vælge spillereglerne, og de fortæller, at de egentlig var meget enige om reglerne. Især 2.-klasses-eleverne giver også udtryk for, at det er godt, at de kun har fokus på to regler, fordi det gør det overskueligt.

OVERHOLDES KLASSENS SPILLEREGLER?

I 2. klasse er læreren positivt overrasket over, hvor gode eleverne, også de urolige drenge, er til at overholde reglerne. Hun mener, at det skyldes, at de kun har fokus på to regler, og at disse er formuleret enkelt og simpelt af eleverne selv. Hun oplever, at eleverne er gode til at understøtte hinanden i forhold til at overholde klassens spilleregler. De har eksempelvis været gode til selv at sætte ord på og komme med eksempler på, hvordan man kunne have handlet anderledes i en situation, og på den måde er de gode til at hjælpe hinanden. Hun fortæller, at hun som lærer også forsøger at understøtte eleverne i at overholde reglerne. Det gør hun bl.a. ved at minde eleverne om reglerne inden frikvartererne og ved at rette fokus på, hvordan opståede konflikter hænger sammen med reglerne, og hjælpe eleverne til selv at komme med gode handlemuligheder i forbindelse med konkrete konflikter. Hun påpeger imidlertid, at det i den konkrete situation stadig er svært, og fastslår, at det er en lang proces, der kræver vedvarende fokus. Også flere elever fra 2. klasse giver udtryk for, at de er gode til at overholde reglerne og hjælpe hinanden med det ved eksempelvis at minde hinanden om reglerne. I de løbende evalueringer vurderer langt de fleste af eleverne status på reglerne til grøn eller gul, og kun enkelte vurderer rød. Eleverne oplever, at særligt klasselæreren er god til at hjælpe dem med at lære at efterleve reglerne.

I 5. klasse vurderer læreren, at det går mere trægt med at overholde reglerne. Hun oplever, at eleverne godt kan se vigtigheden af at overholde reglerne, og at de er blevet gode til at formulere sig herom, men i den konkrete situation/konflikt er det stadigt svært for dem at overholde reglerne. Både klasselæreren og trivselsvejlederen pointerer i den forbindelse alligevel betydningen af, at eleverne selv har været med til at bestemme reglerne. De oplever, at eleverne har fået større ejerskab til reglerne og ikke stiller spørgsmålstegn ved dem. De var også begge positivt overraskede over elevernes evne til at argumentere for valget af reglerne. Klasselæreren fortæller, at hun også har haft fokus på, at eleverne skal understøtte hinanden i at overholde klassens spilleregler. Hun arbejder bl.a. bevidst med, at eleverne selv skal lære at sige til og fra over for hinanden og håndtere konflikter. Hun oplever, at eleverne gerne vil have, at hun skal være "politimand", men hendes fokus er på, hvordan eleverne kan lære selv at håndtere det. Det gør hun bl.a. ved at fokusere på de konflikter, der er gået godt, og ved at få eleverne til at reflektere over, hvorfor de gik godt. Hun understøtter selv elevernes overholdelse af reglerne ved at være en god rollemodel, der ikke skælder ud, ikke er meget restriktiv og svarer pænt, selvom eleverne taler grimt. Hun minder dem desuden løbende om reglerne.

I tråd hermed vurderer eleverne i 5. klasse, at det kan være svært at efterleve reglerne. Flere fortæller, at de nemt kommer til at glemme det. Flere giver dog udtryk for, at de i timerne er blevet bedre til at holde sig til deres egen opgave. De påpeger, at der er behov for løbende fokus på reglerne og måske endnu mere visualisering af reglerne i klassen – så det bliver sværere at glemme. De oplever, at klasselæreren er god til at holde fokus på reglerne og giver udtryk for, at de også kan blive bedre til at minde hinanden om reglerne.

Begge lærere fortæller, at de har øget fokus på de positive historier, og at de også har bedt matematiklærerne om at bidrage med en positiv historie i ugebrevet. I 2. klasse kan læreren mærke, at det positive fokus har betydning for børnene. Hun oplever ikke, at børnene på samme måde kommer "væltende ind med alt det negative efter frikvartererne". Hun oplever i stedet, at børnene er blevet bedre til at sige "skidt, pyt" og fx fokusere på, hvem der hjalp dem, da de slog sig. I 5. klasse fortæller læreren, at det positive fokus giver energi, men hun konstaterer, at det ikke er lykkes at få de andre i teamet til at skrive de positive historier.

De interviewede elever giver udtryk for, at lærerne ikke skælder ret meget ud i skolen.

FORÆLDRENES ROLLE I FORHOLD TIL AT REGLERNE EFTERLEVES

Eleverne i både 2. og 5. klasse giver udtryk for, at forældrene kan hjælpe dem med at overholde reglerne ved at spørge til reglerne dagligt og minde dem om reglerne, inden de går i skole. De påpeger desuden, at måden, hvorpå morgenen derhjemme er forløbet, har stor betydning for elevernes humør og trivsel, og på den måde tillægges forældrene også et ansvar. Kun enkelte af de interviewede elever (12 i hver klasse) har snakket med deres forældre om klassens regler.

De to interviewede forældre har kun hørt om indsatsen fra klasselæreren og kender ikke til, hvilke regler klassen har valgt at fokusere på. Begge forældre giver udtryk for, at forældrene kan understøtte indsatsen ved at snakke med deres barn om reglerne. Særligt den ene forælder efterspørger konkrete og lettilgængelige forslag fra læreren om, hvordan de kan understøtte indsatsen. Hun påpeger, at der er så meget drøn på i børnefamiliernes hverdag, at det ellers bliver svært at overskue, og udtrykker samtidig bekymring for, at man mister de svageste forældre, hvis forventningerne til forældrene ikke præciseres og tydeliggøres. Den anden forælder fortæller, at man som forælder kan gøre meget ud af at lære barnet, at det er en del af et fællesskab, og at det er vigtigt at lære at tage hensyn til hinandens forskelligheder og behov. Han betoner i det hele taget vigtigheden af at lære børnene at være opmærksomme på hinanden og udvise omsorg for hinanden. Han vurderer umiddelbart, at det er en styrke at få bragt forældrene på banen og bede dem om at definere, hvad de kan bidrage med (fremfor at det alene bliver lærerstyret). Han påpeger samtidig, at det også kræver megen koordinering i forhold til at opnå enighed i forældregruppen. Han synes umiddelbart, at det lyder som en god idé, at eleverne også kan præsentere reglerne derhjemme og opstille forventninger til, at disse også efterleves i hjemmet. Det mener han vil styrke eleverne og give dem en vigtig ansvarsfuld rolle.

ELEVERNES VURDERING AF TRIVSLEN GENERELT

Eleverne i begge klasser giver generelt udtryk for, at de er glade for at gå på skolen. De fremhæver særligt de gode kammerater, de gode faciliteter, og flere svarer også, at de behandler hinanden godt på skolen, og at man hjælper hinanden. Under interviewene tillægger eleverne deres forskellig-

hed positiv værdi. De siger, at det vil være kedeligt, hvis alle var ens, og flere påpeger, at de alle har forskellige talenter. De har i begge klasser generelt fokus på at passe sin egen butik/sin egen madpakke, det vil sige, at man ikke blander sig i, hvad hinanden gør. I 2. klasse vurderer de, at det er de rimeligt gode til, mens det tilsyneladende er sværere i 5. klasse. Her vurderer eleverne, at de er for meget "politibetjente" i forhold til hinanden, og flere giver udtryk for, at de ville ønske, at de var bedre til det.

FREMADRETTEDE INITIATIVER

I 2. klasse har de inden vinterferien valgt to nye regler, som de skal have særligt fokus på i den kommende periode. Læreren planlægger desuden på næste forældremøde at afdække forældrenes vurderinger af, hvordan de konkret kan støtte op om klassens spilleregler ved hjælp af metoden Mødet på midten. Hun understreger i den forbindelse vigtigheden af, at forældrenes rolle bliver tydeliggjort – og at de netop, ligesom eleverne, selv skal være med til at definere deres rolle.

I 5. klasse vil de holde fast i klassereglerne og måske skifte en af dem ud. Læreren betoner i den forbindelse vigtigheden af at afgrænse antallet af regler, der er i fokus. Hun skal ikke have klassen næste år og har ikke et forældremøde, hvor hun kan tage temaet op. Hun vil i stedet gerne bruge metoden i et forløb med en anden klasse.

Både de to lærere og den pædagogiske vejleder finder således indsatsen god og anvendelig. De påpeger, at der er behov for mere tid og løbende fokus for at få størst mulig effekt. Det handler ifølge lærerne om at holde metoden "i live", og det mener de kan gøres ved at supplere med film, rollespil, øvelser/lege omkring trivsel og betydningen af regler.

De vil på skolen samle op på erfaringerne med pilotforsøgene og afdække mulighederne for at arbejde med at implementere et fælles værdigrundlag a la De gyldne otte på hele skolen i kommende skoleår.

KONKLUSIONER OG GODE RÅD

Opsummerende kan det konkluderes, at:

- Det er vigtigt at få rammesat indsatsen fra start og få snakket om, hvorfor man har regler og love, og fx snakke om grundlov, lovgivning, kriminalitet m.m.
- Det er vigtigt, at eleverne selv har formuleret spillereglerne eller selv har udvalgt reglerne, fordi det giver stort ejerskab.

- Det er vigtigt at arbejde systematisk med at få reglerne konkretiseret og få udviklet tegn på, at de efterleves. Det er i den forbindelse en givende øvelse at holde igen med at sige *ikke*, men i stedet bruge positivt ladede sætninger.
- Det er, særligt i indskolingen, vigtigt at holde det enkelt og kun fokusere på få regler. Derved øges mulighederne for, at eleverne får succesoplevelser og sejre.
- Det er vigtigt at holde fokus på læringsaspektet og dermed på, hvad der skal til, for at eleverne lærer at overholde reglerne – og at det ikke handler om, hvilke konsekvenser det får, hvis man ikke overholder reglerne. Det er en vigtig pointe, at det handler om læring og ikke disciplinering. *"Ellers vil jeg lære det",* er det allervigtigste.
- Det er vigtigt, at der løbende holdes fokus og evalueres på spillereglerne, og at indsatsen suppleres med yderligere fokus på trivsel og samarbejdsøvelser.
- Det vil være hensigtsmæssigt at få involveret lærerteamet mere fra starten. I indskolingen er det særligt dansklæreren og matematiklæreren, det vil være centralt at involvere, mens det i de ældre klasser vil være relevant med hele teamet omkring klassen. Indsatsen vil, ifølge lærerne, styrkes ved, at flere lærere har ejerskab til spillereglerne, og dette ville blive sikret, hvis flere lærere fra start indgik i seancen med at formulere og udvælge reglerne. De pointerer også, at det ville være et godt signal at sende til eleverne.
- Det er hensigtsmæssigt, at man løbende skifter grupper og dermed sikrer, at eleverne samarbejder og bliver udfordret af forskellige.
- Cooperative learning-strukturen Mødet på midten fungerer rigtigt godt i forhold til at få alle på banen. Den giver alle en stemme – også de stille piger. Eleverne er også glade for den – i både 2. og 5. klasse.
- Det fungererede godt med øvelser med spil, hvor eleverne får forskellige regler eller selv i hold skal blive enige om holdets regler og så spille mod et andet hold med andre regler – så bliver de nødt til at forhandle, men kan også gøre det uden snak.

INDSATSENS MÅL

På introduktionsworkshoppen blev der som beskrevet udarbejdet en forandringsteori med henblik på at tydeliggøre, hvilke mål de ønskede at

opnå ved hjælp af indsatsen (på kort og langt sigt), samt hvilke aktiviteter der skulle iværksættes.

Som langsigtede mål med indsatsen pegede de involverede lærere og pædagogisk vejleder bl.a. på, at:

- Eleverne oplever gode trygge frikvarterer
- Eleverne har gode muligheder for læring
- Der er øget trivsel blandt eleverne
- Få afprøvet metoden med henblik på eventuel implementering af fælles regelsæt på hele skolen.

Det er endnu for tidligt at konkludere i forhold til de langsigtede mål med indsatsen, men nedenfor analyseres datamaterialet i forhold til de kortsigtede mål for indsatsen for hhv. eleverne og lærerne.

MÅL PÅ KORT SIGT – ELEVERNE

- Eleverne bliver bedre til at rose og støtte hinanden – *de hepper mere, end de hakker*
- Eleverne bliver bedre til ikke at blande sig i andres sager – *passe egen butik*
- Eleverne får en større forståelse for forskellighed i klassen
- Eleverne udviser en tro på, at andre vil dem noget godt.

I forhold til ovenstående mål kan det konkluderes, at indsatsen i nogen grad har bidraget positivt. Således er eleverne, ifølge både lærere og elever, blevet opmærksomme på at hjælpe hinanden med at efterleve klassens regler og på den måde støtte hinanden, ligesom fokus også er rettet mod at *passe sin egen butik*. Særligt i 2. klasse giver eleverne udtryk for, at de er rimeligt gode til sidstnævnte. Eleverne i begge klasser giver desuden udtryk for, at det er positivt, at de er forskellige i klassen. Der har endnu ikke været fokus på målet om, at eleverne udviser en tro på, at andre vil dem noget godt.

MÅL PÅ KORT SIGT – LÆRERNE

- Lærerne skælder mindre ud, og der er øget fokus på de gode historier og på god stemningsbevarende adfærd. Lærerne har fokus på at skabe positive oplevelser i både timer og frikvarterer.

I forhold til disse mål kan det konkluderes, at de deltagende lærere er yderligere opmærksomme på egen adfærd og har øget fokus på de gode historier. Dette afspejles eksempelvis i ugebreve til forældrene, hvor fokus er rettet mod de gode historier i den forgangne uge. Lærerne har tillige øget fokus på at høre om de positive historier i frikvartererne frem for de mere konfliktfyldte. Eleverne giver også udtryk for, at lærerne ikke skælder meget ud, og at de hjælper dem med at overholde reglerne.

Det kan således konkluderes, at de kortsigtede mål for både elever og lærere allerede er ved at blive indfriet.

FREMADRETTEDE GODE RÅD

- Det vil være hensigtsmæssigt at involvere forældrene (i tråd med indsatsbeskrivelsen, se bilag 2) og få forældrene til at snakke sammen om, hvordan de kan understøtte, at eleverne overholder reglerne.
- Det vil være hensigtsmæssigt at udvikle en idébank med inspirationsmaterialer. Idébanken kan indeholde ideer, klip, øvelser m.m., som andre lærere/skoler har haft glæde af. Det kunne fx være konkrete spil, oplæg til rollespil, klip med Mr. Bean, Call Me-reklamer, klip med fodboldkamp, hvor en fan løber ind på banen, og andet materiale, der tydeligt og på en humoristisk viser, hvad der sker, når nogen træder uden for normerne.
- Og ikke mindst: Der skal være mere tid til indsatsen.

KORT OPSUMMERING PÅ KLASSENS SPILLEREGLER

Indsatsen er endnu kun blevet testet og evalueret på Sophienborgskolen, og derfor er det ikke muligt at udarbejde en tværgående opsamling på indsatsniveau. Testforløbet afviger fra metodebeskrivelsen ved endnu ikke at have involveret forældrene aktivt i indsatsen. På trods af at indsatsen således ikke er implementeret fuldt ud, ser det ud til, at tilgangen og særligt fokus på både den enkelte elevs, klassens, lærerenes og forældrenes ansvar og roller i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø,

giver god mening i praksis. Dette tilkendegiver både de involverede lærere, pædagogisk konsulent, elever og forældre.

Testforløbene viser, at der både er gode erfaringer med at formulere egne spilleregler for klassen (som i 2. klasse) og vælge og konkretisere eksisterende fælles spilleregler. Det afgørende er ifølge de involverede medarbejdere, at reglerne konkretiseres (ved hjælp af tegn på, at reglerne efterleves) i forhold til den enkelte klasse, og på den måde kommer et lag dybere. Testforløbene viser også, at metoden giver mening i både indskoling og mellemtrin.

ØSTRE SKOLE, MIDDELFART: AKTIV PÅ TVÆRS/LÆRINGSMAKKERE

PRÆSENTATION AF SKOLEN

Østre Skole er en overvejende tosporet skole. Der er 30 klasser fra 0.-9. klasse, heraf 7 specialklasser og 2 modtagerhold. Skolen har SFO med 135 børn. I forbindelse med folkeskolereformen har man indført et parallelt "læringsbånd" hver morgen samt en studietid om eftermiddagen. Skolen lægger generelt stor vægt på trivsel og inklusion.

BEGRUNDELSER FOR VALG AF METODEN

På Østre Skole i Middelfart har man gennem en årrække arbejdet med inklusionsindsatsen "Aktiv på tværs" i frikvartererne. Man har på skolen høstet gode erfaringer ved at bryde den stive opdeling i niveau-/aldersopdelte skolegårde og friarealer og samtidig tilbyde aktiviteter, som er struktureret og faciliteret af voksne (pædagoger/lærere). De gode relationer på tværs af alders- og klassetrin, der er skabt, har man gennem nogen tid også ønsket at tage med ind i læringssammenhænge i undervisningstiden. Derfor passede metoden med at etablere læringsmakkere/læsemakkere meget fint ind i skolens grundlæggende værdier og tankegange omkring inklusion og fællesskaber for alle på tværs af klasser og årgange. Helt konkret arbejder man, som beskrevet, på skolen med læringsbånd først og sidst på skoledagen, og man har flere gange drøftet at få mere tværgående aktiviteter langt ind i disse bånd.

I et informationsbrev til forældrene til de børn, som blev udvalgt til at deltage i forløbet, formulerer skolen det således:

Vi vil i selve projektets udmøntning arbejde med Læsemakkere (LL) med det formål at understøtte og skabe øget trivsel og læring ved at opbygge og vedligeholde positive relationer mellem elever på tværs af klasser og klassetrin gennem læring og læsning.

DE GENNEMFØRTE AKTIVITETER

Indsatsen gennemførtes i løbet af de første 6 uger af 2015. Der blev udvalgt 24 elever som deltagere til 12 læsemakker-par. De 12 ældste elever blev udvalgt fra 5., 6., 7. og 8. klassetrin, og de yngste 12 blev alle udvalgt fra 2. klasse. Der blev samtidig udarbejdet en plan for det kursus, som læringsmakkerne skulle have i forløbets første uge.

Bibliotekaren blev bedt om at lave en læsekasse med eksempler på gode oplæsningsbøger til målgruppen, og der blev udsendt et brev til forældrene til de deltagende elever.

Man valgte efter at have vurderet ud fra forskellige engelske og skotske erfaringer at lade de ældste elever fungere som oplæsere for de yngste. Begrundelsen var, at man fandt det meget vigtigt at få en udvidet forståelse for det læste, og ikke blot fokusere på det rent læsetekniske i form af læsehastighed og læsning af vanskelige ord. Forståelse og fælles oplevelse var lige så vigtige forhold, og begge læsemakkere fik alligevel vigtige roller at spille under oplæsningen.

SMITTEMODEL OG FORANDRINGSTEORI

Med udgangspunkt i den foreløbige plan udarbejdede arbejdsgruppen omkring pilotforsøget en "smittemodel". Indholdet fra denne model, suppleret med input fra den indledende workshop, blev herefter sat ind i en forandringsteori (se bilag 3), som blev drøftet med pilotteamet. Drøftelsen bidrog til at tydeliggøre mål, aktiviteter og forventninger yderligere for pilotteamet.

Det overordnede mål blev formuleret således: *Målet er at skabe bro mellem elever og ansatte i forskellige afdelinger, så skolen opleves som en helhed af alle parter. At forandre kulturen på skolen og udvikle læringsmiljøer, der kan bruges i studietiden.*

Det forventede udbytte for de yngste elever: *Mere læsemotivation, læselyst, møde rollemodel, føle sig som en del af skolefællesskab. Interpersonelle kompetencer, få feedback.*

Og udbyttet for de ældre læsemakkere: *Interpersonelle kompetencer, ansvarlighed, tale- og lyttekompetencer, læselyst, føle sig som en del af skolefællesskab.*

(samt individuelle mål, som fx at læse med betoning, turde læse højt og tydeligt m.v.), få feedback, holde en struktur.

De tegn, som man forventede og beskrev i forandringsteorien, var for de yngste elever: *At de sidder stille og lytter og tør at stille spørgsmål om forståelse af ord, mening med teksten m.m.,* og for de ældre læsemakkere: *At de møder op som aftalt, forberedte, at oplæsning bliver flydende, at de udviser nysgerrighed ved fx at stille spørgsmål, definerer begreber for den yngste, skaber for-forståelser ud fra billeder/forside, lærer hinanden at kende.*

UDVÆLGELSE AF ELEVER

De udvalgte elever er især for de ældste elevers vedkommende rimeligt gode læsere med et godt socialt gen. De er velmotiverede og i en eller anden grad ekstroverte og åbne. De har måske samtidig haft behov for at blive bedre til at forstå at læse op for andre og til at få styrket deres selvværd, så de også tør gøre det. Der har således været både faglige og sociale overvejelser i spil ved udvælgelsen. I udvælgelsen af de yngre elever har der også været tale om en blanding af sociale og faglige overvejelser.

KURSUS FOR DE ÆLDSTE LÆSEMAKKERE

De vigtigste punkter i det lille kursusforløb, man gennemførte for de ældste elever blandt læsemakkerne over 4 timer i uge 1, var centreret om:

- At læse højt og dramatisere
- At være opmærksom på lytteren og på, at børn opfører sig forskelligt, når de lytter (tegner, piller, kigger kun på dig, kigger i bogen, nogen snakker/spørger)
- At arbejde i en fast struktur i samarbejde med en voksen (fx at sidde sammen et fast sted, at få feedback efter hver gang osv.) og udpege lyttemakkere
- At kunne udlede, hvad god oplæsning er, ved at reflektere over to voksne, der læser op og lytter på forskellige måder
- At høre eksempler på god oplæsning og forstå, hvilke elementer der er vigtige i den sammenhæng (tempo, tydelighed, ændret stemmeføring, pauser osv.)
- At øve sig på oplæsning for at kunne gøre det godt.

Især små rollespil, hvor pilotteamet på skift læste op på forskellig måde og bad eleverne om at give feedback, var meget virkningsfulde og engagerende for eleverne.

De yngste læsemakkere blev informeret om, hvad der skulle ske i forløbet, og hvilke opgaver de havde, herunder at de hver morgen i læringsbåndet (fra 8.00 til 8.30) ville blive hentet af en elev, som ville tage dem med til et læserum, hvor de så ville få læst op. De blev gjort opmærksom på, hvordan de kunne være gode lyttere, og også opfordret til at stille spørgsmål til ting eller ord, de ikke forstod under oplæsningen.

SIMULTAN EVALUERING

Begge elever i et læsepar fik til opgave efter hver oplæsningsstund at give sin makker et antal stjerner (fra 1 til 5) for henholdsvis oplæsning og lytning (spørgelyst m.m.) De skulle dog ikke bare give hinanden stjerner, men vigtigst af alt også begrunde antallet og også meget gerne komme med forslag til, hvordan den anden kunne få endnu flere stjerner næste gang. Man brugte i den forbindelse også et evalueringsark, som fokuserer på hastighed, intonation, udnyttelse af tegngivning, lydstyrke og læsefejl, men understregede samtidig hele den sociale og relationsdannende del af læsemakkerskabet.

VIGTIGE ERFARINGER FRA DEN KVALITATIVE EVALUERING

FORLØBET SET I ET HELIKOPTERPERSPEKTIV

Pilotteamet og lederen er alle, allerede i forbindelse med det første interview, enige om, at forsøget har givet meget positive resultater. Denne vurdering gentages ved afslutningsinterviewet og styrkes oven i købet. En af pædagogerne mener, at de har nået mere, end de havde forestillet sig med forløbet. Det har åbnet en sluse for nogle nye muligheder og for flere og bedre forløb. En af lærerne finder, at det kunne være blevet et endnu bedre forløb, hvis der havde været mere tid til forberedelse. Der er således nogle ting, som hun gerne ville have haft mere tid til. Konkret nævnes matchning af læsemakkere og håndtering af et læsemakkerpar, som ikke fungerede optimalt. Men der er i gruppen som helhed også enighed om, at tidspresset var medvirkende til en anden slags læringsproces. Det fik dem til at kaste nogle betænkeligheder over bord, og forløbet fik mere karakter af et innovationsforløb, fordi de bare skulle finde på noget, der virkede nu og her. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger har fungeret

særdeles godt, og det har åbnet deres øjne for de muligheder, der ligger i de forskellige kompetencer, de hver især kan byde ind med.

De elever, vi talte med (i alt 10 af de 24 elever), var alle rigtigt glade for forløbet. De svarede alle, at de gerne ville deltage i et nyt forløb, hvis det var muligt. Flere gav udtryk for, at de havde fået en øget sikkerhed i at læse op, og en del af de ældre elever fortalte, at de også i deres egen klasse havde fået mere lyst til at være aktive og deltagende. Flere finder det rigtigt rart, at de har lært hinanden at kende i makkerparret, og de føler, at de nu kan bevæge sig mere frit på skolen.

ELEVERNES UDBYTTE

Pilotteamet fortæller med stort engagement, at både store og små elever har fået et meget stort udbytte af forløbet. De store tog deres ansvar på sig, og mange øvede sig før oplæsningen, enten derhjemme eller sammen med en kammerat fra deres egen klasse. De havde altid oplæsningsbogen med sig til læsemøderne, og de var gode til at lytte til de mindre elever, når næste bog skulle vælges.

De yngre elever ville meget gerne med, når de store elever kom om morgenen for at hente dem. Deltagerne i pilotteamet bemærkede smil og kunne mærke, at eleverne fra 2. klasse glædede sig til at læse sammen. Der blev skabt gode elevrelationer undervejs i forløbet, og nogle makkerpar legede også undertiden sammen i frikvartererne. Eleverne blev i det hele taget mere trygge ved hinanden i løbet af forløbet. Begge elever i makkerparrene fik øvelse i at blive bedre læsere. Lærerne oplevede fx flere gange, at også den lille i makkerparret kunne hjælpe den store elev.

Særligt for tosprogede har det været en øjenåbner, at man skal forstå det, man læser, og ikke bare rent læseteknisk og mekanisk kunne gengive, hvad der står på skrift.

Evaluering af oplæsningsskemaet har haft en positiv afsmittende effekt på hele forløbet. Anvendelsen af dette skema allerede i forbindelse med elevkurset gjorde, at det er blevet o.k. at være en kritisk ven, og eleverne har taget "kritik" fra andre som noget konstruktivt, brugbart og positivt.

Eleverne har været aktive på tværs af afdelingerne, aldersmæssigt, klassemæssigt og læringsmæssigt, og det er kommet dem alle til gode. Forløbet har således lagt op til, at man fysisk har bevæget sig rundt på andre dele af skolen.

Pilotteamet har flere eksempler på, at den læring og udvikling, som er sket i pilotforløbet, er blevet anvendt af eleverne i andre situationer i deres egen klasse, fx som en opbakning til klassekammerater, som har været nervøse for at skulle læse op for hele klassen.

Hele læringssynet i metoden med læsemakkere (paired reading), som også trækker strenge fra cooperative learning-tankegangen, finder pilotteamet meget spændende og givende for eleverne. De ældste elever får på en selvoplevet måde fat i, hvad det er at lære, ved selv at skulle lære fra sig. De ældre elever husker stadig, hvilke vanskeligheder de måske selv havde og er tæt på de situationer, hvor de selv knækkede læsekoden. Dermed har de også i mange situationer let ved at sætte sig ind i den mindre elevs udfordringer.

For de elever, som kan læse, opstår der nemt en slags følelse af, "*at nu kan jeg jo læse, så må jeg videre til andre ting*", fortæller en af deltagerne i pilotteamet. Med læsemakker-modellen får disse elever nu nogle nye mål at stræbe efter: De skal blive gode højtlæsere, de skal kunne dramatisere deres højtlæsning og forbedre deres læsning på flere forskellige måder, ja, de kan oven i købet følge, hvordan der i disse år afholdes DM i højtlæsning for elever. Det er meget motiverende for både små og større elever, fortæller pilotteamet.

Langt hovedparten af eleverne evaluerede ved den fælles slutevaluering forløbet højt, og kun 2 elever gav fx karakteren 5 til forløbet (på en skala fra 1-10), mens andre sprængte skalaen. Langt hovedparten af eleverne vil gerne, ja, mange meget gerne, deltage i et eventuelt nyt læsemakkerforløb. En af de mere stille, ældre elever, hvis holdning var lidt svær at vurdere, svarede 100.000, da han af en lærer undervejs på gangen blev bedt om at vælge på en skala fra 1 til 10, om han gerne ville deltage igen i et læsemakkerforløb.

Eleverne synes selv, at de er blevet meget bedre til at læse. De er blevet opmærksomme på, hvad der er vigtigt i forbindelse med at læse op for andre, og de har også ret ofte øvet sig på oplæsningen, før de henter den yngre elev.

OPSAMLING I FORHOLD TIL CENTRALE ERFARINGER OG FORBEDRINGSFORSLAG

De interviewede har foreslået følgende mulige forbedringer. Man kan:

- Undervejs bytte makkere. Det er der argumenter både for og imod, men for det par, hvor der var en teknisk dygtig læser, men hvor det viste sig, at hun ikke forstod ret meget af det, hun læste op, og hvor makkeren ikke var nok fremme på banen til at turde spørge og udfordre omkring forståelse og mening, ville det have været hensigtsmæssigt at bytte læsemakker undervejs. I pilotforsøget var der kun et enkelt, måske to læsepar, som havde problemer af den karakter.
- Klarlægge, hvilke typer kriterier der arbejdes med i udvælgelse af læsemakkere. Det vil være hensigtsmæssigt med en tydeliggørelse af spektret fra fx stærke læsere med behov for udvikling af sociale kompetencer til elever med gode sociale kompetencer, men med behov for at udvikle mere selvtillid og bedre læsekompetencer.
- Lægge øvetid og -muligheder ind for oplæserne umiddelbart efter læsebåndet, fx i studietiden om eftermiddagen. Her kunne de øve oplæsning alene, evt. med optagelse på en iPad, eller i par, herunder evt. også læse op for en eller flere fra klassen.
- Give mulighed for, at hele oplæsergruppen kan mødes og tale med hinanden om erfaringer og gode ideer til at give læsemakkeren endnu bedre oplevelser. Det kan fx ske i form af en stop-op/midtvejsevaluering, men evt. også hyppigere undervejs i forløbet. Det samme kunne med lidt mere støtte af læringskompetencer arrangeres for de yngre læsemakkere.
- Sørge for, at læsning med makkeren ikke finder sted på et tidspunkt, hvor det bliver i konkurrence med andre aktiviteter. Her kunne en forankring af læsemakkerne i forbindelse med de venskabsklasser mellem større og mindre klasser, de arbejder med, være en fin ramme.
- Fastholde, at forløbet er et afgrænset forløb. Det gik super godt i pilotprojektet, men det er vigtigt, at engagementet holder hele vejen, og så er det bedre, at der evt. med visse intervaller bliver mulighed for flere læsemakkerforløb.
- Overveje aldersforskellen i læsemakker-parrene. Pilotforløbet har været ret medarbejderintensivt, og jo mindre aldersforskel der er i makkerparrene, jo større behov for voksenhjælp er der, viser forløbet. En ramme som venskabsklasserne vil formentlig også kunne medvirke til, at behovet for voksentilstedeværelse vil kunne nedsættes noget, bl.a. fordi selve tilstedeværelsen om morgenen og styr på eventuelle plan B-løsninger, hvis en læsemakker er syg eller væk, vil være lettere at overskue og løse inden for venskabsklasser. Men pi-

lotteamet understreger, at der skal være en god opbakning fra pædagoger og lærere, uanset hvordan rammerne bliver.

- Sætte lignende makkerpar i gang inden for andre fag, fx engelsk (oplæsning), matematik (forståelse og løsning af opgaver, forståelse af regnearter), andre "studie-emner/tilvalg i studiebåndet", fx også i idræt, hvor man allerede i idrætsforeninger anvender ungetrænere.
- Tænke endnu mere ud af boksen ud fra modellen, at ældre elever hjælper yngre elever. Det kan frisætte nogle enorme muligheder, hvis den model i højere grad kan præge hverdagen i skolen.
- Overveje graden af inddragelse af forældre og udarbejde information i flere lag, således at alle berørte forældre bliver informeret, men at man også laver en mere uddybende information til de forældre, som efterspørger yderligere viden om, hvad det betyder for deres barn, og hvorfor eleven er udvalgt til læsemakker.
- Fastholde en afslutningsdag og lade den mere formelle evaluering foregå på samme dag, så der bliver tid til både de sociale og de mere seriøse evalueringstemaer.
- Udvikle yderligere omkring anvendelse af medier som lydoptagelser, video, foto og inddrage flere trin i forlængelse af "den gode oplæser", fx i form af øvelser med at vurdere stemmer og selv prøve at lægge stemmer til tegnefilm og senere optage video, spille teater osv.
- Øge kompetencerne blandt de deltagende pædagoger og lærere omkring paired reading og elevinkluderende læringsforløb a la Læsemakkere.
- Eleverne nævner, at man måske kan lave oplæsning hver anden morgen – for så at kunne bruge de øvrige morgener på at øve oplæsningen. De foreslog også, at de yngste i makkerparrene måske kunne samles et sted, hvorfra de så kan blive hentet.

FREMADRETTEDE INITIATIVER – HVORDAN PLANLÆGGER SKOLEN AT ARBEJDE VIDERE MED INDSATSEN?

UDBREDELSE INTERNT OG EKSTERNT

Pilotteamet og lederen finder, at resultaterne har været så positive, at de vil anbefale at udbrede metoden og det læringssyn, som ligger i modellen, både internt på deres egen skole og eksternt til andre skoler i landet.

De finder, at det kan være svært at give generelle råd, fordi situationen og kulturen på skolerne er så forskellige, men de opfordrer stærkt

til, at "man kaster sig ud i det", men selvfølgelig også lige sætter sig ind i metoden og de forslag til forbedringer, som de selv har opsummeret.

Deres egne strukturer med ressourcecenter og læringsbånd om morgenen og sidst på dagen giver mulighed for gode rammer, så andre skoler med samme struktur vil have lettest ved at kunne anvende modellen. Men også en kultur, som siger: "Vi tør godt – lad os prøve det", er meget fremmende, finder pilotteamet og lederen.

Det er vigtigt, at man skaber et velfungerende team med deltagelse af både pædagoger og lærere, og at man får defineret nogle klare forventninger og roller til teamet, men også tør mikse disse roller med hinanden. Lederen udtrykker det således: "Jeres sammensætning og måde at fungere sammen på i pilotteamet er et spejl for eleverne på det, vi gerne vil lære dem".

Der skal være adgang til tilstrækkelige personaleressourcer: "Hvis vi ikke havde kunnet være så nærværende og simultan-justerende, som vi var, kunne vi nemt have mistet nogle elever, men vi havde ressourcerne og strukturen på plads", udtrykker pilotteamet og lederen.

Eleverne vil gerne bruge læsemakker-modellen også i andre fag, og et par stykker fremhæver, at det vil være fint at bruge i fx matematik, hvor man kunne hjælpe hinanden i makkerpar.

PERSPEKTIVERING

Pilotteamet mener, de har fat i noget, som på sigt vil være med til at fremme den inklusionskultur, som skolen har som pejlemærke. Den kultur blandt læsemakkerne med, at de kan hjælpe hinanden ved at være en kritisk ven, og at man kan spørge en ældre elev om hjælp, skubber i den rigtige retning. Men det er tilladt at evaluere/vurdere på hinanden – under parolen: Her hjælper vi hinanden.

Lærerollen i sådanne forløb er også en anden. Lærerne mener selv, at de er blevet sådan en slags konsulenter for de ældste læsemakkere, og den rolle vil de gerne udvikle på og anvende også i andre læringssituationer.

Teamsamarbejdet mellem pædagoger og lærere vil kunne bringe mange flere positive samarbejder med sig. De mener ikke, at alle lærere på skolen skal vide/kunne det samme i forhold til læsemakkere, og er bevidste om, at der er mange andre indsatser i gang på skolen, men de finder, at der i denne model er ingredienser, som vil kunne give "god smag" til mange af de andre projekter og indsatser.

KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

KONKLUSIONER I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KORT SIGT

På basis af evalueringen konkluderer vi, at pilotprojektet har været særdeles vellykket, og at alle mål er blevet opfyldt, og flere i endnu højere grad end forventet.

Det er således lykkedes at skabe bro mellem elever og ansatte i forskellige afdelinger på skolen. Eleverne giver udtryk for, at de har fået venner blandt læsemakkerne, og at de tør bevæge sig friere rundt på skolen. Medarbejderne har fået etableret et velfungerende teamsamarbejde på tværs af lærere og pædagoger og fået øje på hinandens kompetencer.

De yngre elever har fået øget deres læsemotivation og læselyst, de har fået øje på en rollemodel og har øvet sig i at give feedback og etablere nye relationer med en ældre elev.

De ældre læsemakkere har tilsvarende fået øget deres sociale relations kompetencer. De har udvist ansvarlighed og udviklet deres tale- og lyttekompetencer. De fortæller selv, at de har fået mere læselyst og ikke mindst fået nye mål for deres læsekompetencer. For begge elevgrupper gælder det, at forløbet har bidraget til at give eleverne en meget konkret oplevelse af at være med i et skolefællesskab.

Der er fra alle elevers side givet udtryk for, at de har fået nogle succesoplevelser, og de har været glade for de daglige læsestunder.

Ideen med at vurdere hinandens bidrag til læsemakkerskabet har styrket begge elevgruppers opmærksomhed i forhold til, hvilke ting der skal til, for at de i endnu højere grad kan leve op til målene med læsningen.

Både pilotgruppe og ledelse har bidraget aktivt til evalueringen af projektet og medvirket til, at læringspunkter er blevet indsamlet og dokumenteret, og at der derfor nu er etableret et godt grundlag for udbredelsen internt og eksternt.

KONKLUSIONER I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ LANGT SIGT

Pilotteam og lederen giver udtryk for, at man ikke på nuværende tidspunkt kan sige noget håndfast om resultaterne på langt sigt. De er dog ikke i tvivl om, at forløbet har skubbet i den rigtige retning, når det handler om de langsigtede mål. Disse mål er:

- Øget fagligt udbytte
- Øget læsemotivation

- Øget arbejdsglæde (læseglæde)
- Afsmittende positiv effekt på klassekulturen
- Viden om læringsmakker-metoden og paired reading til at skabe øget inklusion.

Pilotteamet og lederen finder, at man allerede kan se klare eksempler på, at flere af disse er indfriet, men hvordan det påvirker klasse- og skolekulturen på den længere bane, kan man ikke vide på nuværende tidspunkt.

ANBEFALINGER

På baggrund af evalueringen anbefaler vi, at:

- LL-makker-modellen beskrives og udbredes, idet man tager højde for de forbedringsforslag, som pilotprojektet på Østre Skole har givet anledning til.
- Indholdet i det kursus, som eleverne får ved opstarten, udvikles yderligere med udgangspunkt i det materiale, som Østre Skole har anvendt, samt i forskning og erfaringer nationalt og internationalt.
- Tilvejebringe en hensigtsmæssig struktur via fx venskabsklasser med en passende niveaufordeling (mindst fire klassetrins forskel, når de mindre elever er involveret, og gerne mindre forskel, hvis det gennemføres i overbygningen (hvor 9. klasse fx hjælper 7. klasse).
- Kompetenceudvikling iværksættes for de medarbejderteams, som skal være ansvarlige for forløbende med LL-makkere, i forhold til relationsdannelse, højtlæsningsviden, feedback-systemer m.v.

Vi finder, at det potentiale, der ligger i at anvende metoder med elev-til-elev-læring, er meget stort og meget anvendeligt i et inklusionsperspektiv.

MÅRSLET SKOLE, AARHUS: SAMARBEJDE PÅ TVÆRS (LEGE- OG LÆRINGSMAKKERE)

Mårslet Skole har ca. 850 elever. Det er en næsten fuldt udbygget 4-sporet skole med elever fra 0. til 9. årgang, hvoraf de fleste bor i skolediskriktet.

VALG AF METODE

Skolens to medarbejdere fra Kridthuset, der er et specialcenter, valgte metoden lege- og læringsmakkere, fordi skolens 6. årgang havde brug for metoder til at styrke klassernes samarbejde og trivsel på både i den enkelte klasse, men også på tværs af klasserne. De oplever, at der er en del "fnidder" på årgangen, og særligt i pigegruppen er der udfordringer med elever, der ikke trives. En af klasserne har kun cirka en tredjedel piger i klassen og har derfor brug for, at de får øjnene op for pigerne i de andre klasser.

Metoden ligger også i forlængelse af andre indsatser på skolen med trivselsledere og andre lignende tiltag.

Lærerne på årgangen fremhævede også metoden som brugbar for deres fremtidige ønske om, at eleverne kunne samarbejde på tværs af årgangen om projektopgaven. Lærerne ønskede at få eleverne til at få et nyt billede af sig selv og hinanden. Det handler om at få luget ud i nogle af de ting, der skaber problemer på årgangen. Lærerne har oplevet, at det at lave musical på tværs af årgangen styrker trivslen, og derfor har de valgt metoden, fordi den har et dobbelt fokus – både at styrke trivsel og at samarbejde på tværs af klasser.

FORLØBETS AKTIVITETER

I alle fire 6. klasser har de arbejdet med følgende model for implementering af indsatsen:

- Træning af samarbejde for alle elever på 6. årgang. Træningen skal ske i minimum 3 timer, men med mulighed for selv at tilrettelægge mere i den enkelte klasse.
- Eleverne på 6. årgang skal klassevis stå for afholdelse af bevægelsesbånd for andre klasser. Aktiviteterne i bevægelsesbåndet skal være kendt stof, så eleverne kan fokusere mere på, hvordan man lærer andre noget.
- Grupperne skal sammensættes anderledes, end de plejer.
- Eleverne skal opsætte læringsmål for indsatsen.
- Orientering af forældrene. AKT-pædagogen, som var skolens koordinator for projektet, skrev et forældrebrev, hvori han beskrev indsatsen og formålet med den. Der har ingen forældrehenvendelser været efterfølgende.

INDHOLD FOR ELEVERNES TRÆNING I AT SAMARBEJDE

1. Formål og inddragelse af eleverne i målformulering
2. Øvelsen "Skriv i tavshed" fra "Guide til elevinddragelse"
3. Fællesskab (trivselsøvelser)
4. For eksempel øvelserne "Overbeviseren" og "Mit yndlingssted", "Den hemmelige ven" eller andre øvelser fra temaet "Velfungerende klassefællesskaber"
5. At lære andre noget
6. Øvelsen "Hvad giver dig mest lyst til at lære?", fra "Guide til elevinddragelse"
7. Planlægning af konkrete aktiviteter til bevægelsesbånd.

AKTIVITETER I TESTFORLØBET

Det viste sig, at lærerne ikke havde haft nok tid til at gennemføre alle aktiviteter i den fælles udarbejdede forandringsteori. Lærerne havde uddelegeret arbejdet og hurtigt fået forløbet stablet på benene uden at have siddet ret lang tid sammen.

Alle eleverne havde arbejdet med trivselsøvelserne, men i vekslende omfang fra klasse til klasse, og alle elever havde deltaget i planlægning og afvikling af bevægelsesbånd, men endnu ikke med et fagligt sigte. Eleverne havde således ikke opsat læringsmål for indsatsen, ej heller var de blevet inddraget i tilrettelæggelsen af forløbet i og på tværs af klasser.

BEVÆGELSESBÅND – HVOR ELEVERNE PÅ TVÆRS AF KLASSERNE PLANLAGDE OG AFVIKLEDE BEVÆGELSE FOR DE ANDRE KLASSER

De interviewede lærere på 6. årgang giver udtryk for, at det har været rigtigt godt at lade eleverne stå for planlægning og afvikling af et bevægelsesbånd på tværs af årgangen. De var meget engagerede i opgaven og stolte over at undervise de andre. Eleverne planlagde aktiviteter, som de vidste, de andre elever ville være glade for, og på den måde kom der mindre fokus på det faglige. De valgte selv, hvad de skulle lære de andre, og det betød, at aktiviteterne bar mere præg af leg end af læring. Men det vigtigste i første omgang var også følelsen hos eleverne af at kunne mestre opgaven, og det lykkedes de rigtigt godt med.

Lærerne fortæller, at eleverne var meget grundige i deres instruktion. De viste således de andre elever, hvad de skulle gøre, og det virkede

rigtigt godt. Lærerne oplevede også, at eleverne meget gerne ville instruere dem fra de andre klasser.

Mange elever gav i tråd hermed udtryk for, at det var rigtigt sjovt at planlægge og afvikle bevægelsesbåndet for andre. En elev fortæller, at det var godt, fordi hun kom til at tale med nogle, hun ikke plejede at tale med, og en anden elev fortalte, at hun ligefrem har fået nye venner. En dreng sagde, at det at planlægge bevægelsesbåndet med nogle fra en anden klasse betød, at man var mere stille, end man plejede, og konstaterede, at det betød, at de fik lavet en masse. Modsat påpegede en pige, at de i hendes gruppe havde haft nogle, der var meget generende, og der havde også været et par drenge, der havde siddet og spillet på deres telefoner i stedet. Det havde betydet, at de to piger, der kendte hinanden i gruppen, havde taget føringen og fået planlagt noget. De erkendte samtidig, at resultatet imidlertid ikke havde været godt nok.

De fleste elever syntes, at det havde været nemt at følge instrukserne fra de andre. En af eleverne sagde: "Jeg tror, det er, fordi de har valgt aktiviteter, de ved, vi kan lide, det minder lidt om det, vi laver i fritiden, og derfor var øvelserne også meget anderledes end dem, lærerne plejer at lave med os". En anden elev påpegede dog, at instrukserne havde været for grundige, så det blev lidt kedeligt.

Rigtigt mange af eleverne påpeger, at det er vigtigt, at de kender hinanden, inden de kan samarbejde. De forklarer, at det betyder, at man skal kende hinandens faglige niveau for at kunne arbejde bedst sammen. De har en meget fastlåst opfattelse af, at man ikke kan lære begge to, hvis der er for stor forskel. Der var ingen elever, der afkræftede denne opfattelse. En pige påpegede, at det var direkte pinligt at skulle samarbejde med nogen, man ikke kendte, fordi man derfor kunne få udstillet, at man ikke var dygtig.

Eleverne forklarer, at et godt samarbejde er kendetegnet ved, at man ikke fjoller, at man er på samme faglige niveau, og at man er flere om arbejdet. Mange af eleverne giver udtryk for, at det at arbejde to og to sammen er det allerbedste. De understreger vigtigheden af, at alle bidrager til samarbejdet: "Ellers er der bare nogen, der bestemmer det hele". De pointerer desuden, at det er rigtigt vigtigt, at man føler sig tryg. Flere er klar over, at det ikke altid er godt at arbejde med sin bedste ven, men forklarer, at man let kan komme til at vælge det automatisk.

TRIVSELSØVELSER

Lærerne fortæller, at de lavede nogle af trivselsøvelserne for at styrke trivslen i elevernes egne klasser først – inden de skulle stå for bevægelsesbåndet. De vurderer, at det er nogle gode øvelser, men fortæller, at de har haft så meget fokus på trivselsøvelser gennem årene, da det altid har været en udfordrende årgang, at de lidt fik fornemmelsen af, at nu kom der bare flere øvelser i rækken. De fortæller også, at det var svært at spore nogen umiddelbar effekt af øvelserne.

Lærerne påpegede også, at de skulle have tilpasset øvelserne mere til deres klasser og stillet klare krav til løsning af opgaverne. For eksempel blev øvelsen "mit yndlingssted", hvor en elev skal vise en anden sit yndlingssted på skolen, ikke en særlig vigtig øvelse for dem. Hvis de havde prøvet at gøre det sammen med en fra de andre klasser, kunne det have haft en effekt. I klassen kendte de godt hinandens yndlingssteder på forhånd – og de valgte næste alle sammen hallen. Lærerne pointerede, at det valgte yndlingssted skulle være specifikt eller anderledes for at virke som en øvelse, der styrker trivslen mellem to. En elev valgte bænken som sit yndlingssted, og det kom bag på de andre. Da de spurgte ham hvorfor, svarede han, at hvis han ikke vidste, hvor han skulle gøre af sig selv, så satte han sig der. Det gav de andre elever en aha-oplevelse, og de blev opmærksomme på problemstillingen.

En af øvelserne (Hvad er en god kammerat) havde den effekt, at eleverne i det efterfølgende frikvarter åbnede deres spisegruppe op for nye. Eleverne plejer at sidde i de samme selvvalgte spisegrupper, men gennem øvelsen havde de fået øjnene op for, at flere var kede af ikke at være med. Det havde de ikke været opmærksomme på tidligere.

En af eleverne fortæller om øvelsen Hemmelige venner: "Vi havde også en øvelse, hvor vi skulle være hemmelige venner for hinanden – det var godt, for på den måde kom man til at hjælpe hinanden med noget, man normalt ikke ville have gjort".

ELEVERNES MEDBESTEMMELSE

Lærerne fortæller, at de har sat rammen for eleverne, og at eleverne selv har puttet indholdet i.

Eleverne er imidlertid ikke af den opfattelse, at de havde været med til at bestemme, hvordan forløbet skulle være. De oplever i højere grad, at det var lærerne, der havde planlagt hele forløbet.

I forbindelse med en af trivselsøvelserne fortæller en af eleverne: ”Øvelsen om, hvordan man lærer bedst, var god at lave, fordi lærerne så fik at vide, hvad vi bedst kunne lide. Jeg tror, hun [læreren] blev noget overrasket over nogle af tingene. Vi vil rigtigt gerne have medbestemmelse, men det har vi sjældent”.

FREMADRETTEDE INITIATIVER

De vil på skolen samle op på erfaringerne og afdække mulighederne for at fortsætte arbejdet med at styrke elevernes samarbejde på tværs med fokus på:

- Bevægelsesbånd med et mere fagligt sigte
- Mere inddragelse af eleverne i tilrettelæggelsen af aktiviteterne
- At eleverne bliver bevidste om effekten af øvelser og aktiviteter gennem opstilling af læringsmål og evaluering af disse
- Mere tid til grundigere planlægning.

OPSAMLING I FORHOLD TIL CENTRALE ERFARINGER OG ANBEFALINGER

- Tilpasning af øvelserne til den aktuelle elevgruppe. Hvis eleverne, som det er tilfældet med eleverne på Mårslet Skoles 6. årgang, har arbejdet meget med trivsel, skal der sættes skrappere krav til, hvem der er sammen med hvem.
- At eleverne skal inddrages i planlægningen, så man sikrer større ejerskab og engagement til forløbet.
- At indsatsen og formålet skal motiveres tydeligt for eleverne.
- At det skal synliggøres, hvordan de enkelte dele indgår i forløbet, fx at man laver trivselsøvelser først for bedre at kunne samarbejde efterfølgende.
- At der skal opstilles mål for forløbet, så eleverne efterfølgende kan se, hvad de har lært. Det er vigtigt, at de erkendelser, eleverne får, bliver italesat, så det fortsatte trivselsarbejde bygger oven på det, man allerede har arbejdet med/lært.
- At samarbejdet, hvis det skal styrke elevernes læring, også har en mere faglig karakter. Det er imidlertid fint, at indholdet de første gange helt bestemmes af eleverne, så de har mere fokus på det at lære andre noget.

- At eleverne ville have gavn af at arbejde med og blive udfordret i deres opfattelse af, hvad der kendetegner et godt samarbejde, som en del af dette forløb. Alle elever mente, at det var vigtigst, at man havde det samme faglige niveau, når man skulle samarbejde.

KONKLUSIONER

Som langsigtede mål med indsatsen pegede de involverede lærere på:

- Indsigt i læringsmekanismer
- At eleverne får mere ansvar for deres egen og deres klassekammeraters læreproces, også på tværs af klasser
- Oplevelse af medansvar og robusthed
- Anerkendelse af sig selv og andre
- Eleverne får en succesoplevelse ved at undervise andre
- Skabe og styrke relationerne på 6. årgang
- Blive bedre til at samarbejde i projektopgaven
- Indgå i mange forskellige fællesskaber fremover.

Det er endnu for tidligt at konkludere i forhold til de langsigtede mål med indsatsen, men nedenfor analyseres datamaterialet i forhold til de kortsigtede mål for indsatsen for eleverne.

MÅL PÅ KORT SIGT

- Blive endnu bedre til at samarbejde på tværs af klasserne:
  - Større åbenhed over for hinanden
  - Ejerskab
  - Engagement
- Lykkes med at gennemføre planlægning og afvikling af bevægelsesbånd for andre elever
- Følelse af mestring omkring planlægning og afvikling af bevægelsesbånd
- Eleverne får kendskab til, hvordan man lærer andre noget; faglig formidling til andre
- Kendskab til andre/flere
- Udvide sit arbejdsfællesskab.

KONKLUSIONER I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KORT SIGT

Vi konkluderer, at der er tegn på målopfyldelse på flere punkter. Der er tegn på:

- At et samarbejde på tværs af klasser styrkes gennem et arbejde med trivsel for de involverede elever
- At de elever, der var blevet sat sammen på nye måder, havde fået mere ud af samarbejdet og fået øjnene op for nogle nye sider af hinanden
- At eleverne oplever at lykkes og motiveres af at planlægge og afvikle undervisning for andre elever
- At eleverne oplever, hvordan man lærer andre noget
- En større åbenhed på tværs af klasserne på baggrund af indsatsens aktiviteter, og at eleverne har lært flere at kende.

SAMMENFATTENDE OPSUMMERING PÅ METODEN LEGE- OG LÆRINGSMAKKERE (AKTIV PÅ TVÆRS)

Der har været store forskelle på de to skolers tilgang og anvendelse af metoderne i Lege- og læringsmakkere og dermed implementeringen af metoden. Der er stor forskel på det anvendte ressourceforbrug både i tid, i planlægning og afvikling af metoderne. Østre Skole har arbejdet med Aktiv på tværs i en længere periode, og det har sporet dem godt ind på kulturen med at arbejde på tværs af klasser og klassetrin. Det er vigtigt at huske, at aktiviteterne i frikvarteret stadig er et vigtigt element og et godt grundlag for elevsamarbejde i læringssituationer.

Vægtningen af de forskellige elementer har været forskellig på de to skoler. Det peger samtidig på, at der i metoden er rig mulighed for lokale tilpasninger, og det er en styrke i metoden, at den kan tilpasses den givne skoles aktuelle kontekst. Metoden kan tilsyneladende anvendes med vekslende ressourcer, og der kan forholdsvis nemt skrues op og ned for de forskellige elementer, så metoden tilpasses de aktuelle elever og de aktuelle ressourcer.

Erfaringerne fra de to skoler peger på, at det er vigtigt, at:

- Sammensætningen af makkerpar støttes og udfordres af lærerne, så eleverne får mest muligt ud af samarbejdet.
- Klarlægge, hvilke typer af kriterier der arbejdes med i udvælgelse af samarbejdspartnere, og hvad der kendetegner et godt samarbejde.

- Opstille mål for forløbet, så eleverne efterfølgende gennem evaluering kan se, hvad de har lært, og opsamle gode erfaringer og ideer. Evalueringen kan med fordel ligge undervejs i forløbet, så elevernes udbytte øges. En afsluttende evaluering sikrer, at de næste aktiviteter bygger oven på de foregående med et større lærings- og trivselsudbytte til følge.
- Fastholde afgrænsede forløb for at fastholde elevernes engagement, og at eleverne skal inddrages i planlægningen, så man sikrer større ejerskab til forløbet.
- Engagement og ejerskab øges yderligere, når hvert forløb motiveres gennem synliggørelse af forløbets mål, og hvorledes forløbets enkeltdele indgår i det samlede forløb.
- Samarbejdet både i makkerpar og i grupper kan have forskellig og gerne faglig karakter, fx engelsk (oplæsning), matematik (forståelse og løsning af opgaver, forståelse af regnearter m.m.). Når først formen er afprøvet og kendt, er der vide muligheder for, at elever og lærere/pædagoger kan udvide form og indhold for samarbejde på tværs af klasser og fag.
- Elevernes medbestemmelse er en del af både tilrettelæggelsen og afviklingen af alle forløb, og at de deltagende lærere og pædagoger bakker op om de fælles udstukne rammer.
- Overveje graden af inddragelse af forældre og udarbejde information om forløbene, således at alle berørte forældre bliver informeret. Det er desuden vigtigt, at man også laver en mere uddybende information til de forældre, som efterspørger yderligere viden om, hvad det betyder for deres barn, hvordan de som forældre kan understøtte indsatsen, og hvorfor deres barn skal samarbejde på tværs.

GRINDSTED SØNDRE SKOLE, BILLUND: HOLDDANNELSE

Grindsted Søndre Skole er en skole med 552 elever fordelt i 0.-9. klasse, 33 elever fordelt i 3 kommunale specialklasser og et specialundervisningscenter med 27 elever.

I forsøgsfasen indgik 4. årgang med klasserne 4A og 4B. I 4A er der 21 elever (11 drenge og 10 piger), i 4B er der 20 elever (13 drenge og 7 piger). Begge klasser har tilknyttet støtte til elever i klasserne.

VALG AF METODE

Skoleleder og årgangsteamet på 4. årgang valgte at arbejde med holddannelse, da der i den nye folkeskolereform er givet øgede muligheder for holddannelse, og da de også kunne se, at holddannelsen kunne være et aktiv i forhold til den understøttende undervisning. Inden introduktionsworkshoppen havde de ikke besluttet, hvordan undervisningen skulle tilrettelægges, og hvorvidt holddannelsen skulle foregå inden for den enkelte klasse eller på tværs af de to 4. klasser.

I løbet af introduktionsworkshoppen, hvor de udarbejdede forandringsteorien for indsatsen, besluttede lærerne fra de to 4. klasser, at holddannelsen skulle ske på tværs af årgangen.

KORT BESKRIVELSE AF 4. ÅRGANG

Årgangsteamet tilknyttet henholdsvis 4A og 4B beskriver de to klasser som meget forskellige.

4A bliver beskrevet som *den stille klasse*, hvor der er megen arbejdsro, eleverne laver deres lektier, der er en god omgangstone, og eleverne vil hele tiden sikre sig, at det, de har lavet, er korrekt, hvorfor de søger denne bekræftelse hos lærerne.

4B beskrives som *den vilde klasse*, hvor der er megen snak i timerne, hvor eleverne ikke altid har styr på lektier, og hvor de selv vurderer, om de er færdige med en opgave og er fysisk aktive.

Den beskrivelse, som årgangsteamet giver, gengiver eleverne i de fokusgruppeinterview, der blev gennemført med elever fra henholdsvis 4A og 4B.

FORLØBETS AKTIVITETER

Det blev besluttet, at forløbet skulle strække sig over 3 uger i starten af 2015. Holddannelse på tværs af de to 4. klasser blev gennemført i matematik tre fredage (dobbeltlektion) i perioden, to mandage i dansk (dobbeltlektion) og i den understøttende undervisning (USU) fredage i ugerne 4, 5 og 6. Holddannelsen er sket ca. 50/50 mellem 4A og 4B, så vidt muligt med ligelig fordeling af piger og drenge. Derudover blev der arbejdet med storhold med to-lærer-system i understøttende undervisning mandag, tirsdag og torsdag. Børnene var i alle disse læringssituationer delt op i de samme 4-5-mandsgrupper.

Der blev gennemført følgende aktiviteter:

- Indledende møde i teamet med henblik på at færdiggøre forandringsteorien (bilag 3) og opdelingen af børnene i grupper på de to hold.
- Forberedelsesmøder for hhv. de to lærere, der skulle køre forløb i dansk, de to lærere, der skulle køre forløb i matematik, og de to lærere, der skulle tilrettelægge den understøttende undervisning.
- Holddannelse i 1 og 2 i dansk, hvor fokus var på at arbejde med miljø-/personkarakteristik som de faglige mål og samarbejde som de sociale mål. Undervisningen foregår parallelt i hhv. legolab[21] og i 4B's klasselokale. Det ene hold arbejder med at bygge dele til et fælles univers i Minecraft. Eleverne er logget på Minecraft-serveren, og der er kun et vist antal af logins svarende til et hold i holddannelsen. Derfor arbejdes der parallelt med de to aktiviteter.
- Holddannelse i 1 og 2 i matematikprojektet om multiplikation om fredagen – uge 3, 4 og 5.
- Holddannelse i 1 og 2 i USU arbejder med bevægelse ved at bruge spil-programmet Just Dance om fredagen.
- To-lærer-system på et storhold inddelt i 4-5-mandsgrupper i to lokaler og skolens fællesareal i USU mandag, tirsdag, onsdag og torsdag i uge 4, 5 og 6. Eleverne vælger ifølge aftale med personalet, hvor de vil arbejde. Det har personalet valgt at gøre, fordi de mener, at elevernes eget valg af fysisk arbejdssted højner succesraten for indlæring på alle fronter. Personalet er opmærksom på, at nogle elever har brug for mere vejledning end andre i denne proces.

På årgangen er klassernes skemaer lagt parallelt, så begge klasser har de samme fag på samme tidspunkt, hvilket har stor betydning for, at der kan arbejdes med holddannelsen på tværs af årgangen i både dansk og matematik samt i den understøttende undervisning (USU).

Årgangsteamet på 4. årgang har arbejdet med at lave en forandringsteori for indsatsen. Det overordnede formål med holddannelsen i dette forløb er at øge elevernes kendskab til hinanden på tværs af årgangens to klasser for at forberede fælles aktiviteter, der kommer på 6. årgang, og årgangsdelingen på 7. årgang. På kort sigt er der fokus på at øge børnenes muligheder for at indgå i sociale fællesskaber på tværs af årgangen og derigennem understøtte inklusion.

21. Legolab er et klasselokale udstyret med lego creator materiale, så der i de forskellige fag kan arbejdes med lego.

Med det udgangspunkt blev eleverne inddelt i to hold med 4-5-mandsgrupper på tværs af årgangen. De overordnede overvejelser omkring holddannelsen beskriver årgangsteamet således: "Vi ville gerne have en pige og en dreng fra hver klasse, hvis det er muligt, også for at skabe de bedste arbejdsbetingelser i grupperne. 4B har mange vilde drenge, som skal fordeles bredt for at skabe mere arbejdsro og koncentration. Vi har kun 1 gruppe, hvor der er 3 drenge og 1 pige, ellers er vi gået efter en 2/2-løsning – mest for at holde retfærdighedsfølelsen i ave hos de forskellige og for, at hver enkel har trygheden fra en af samme køn eller en fra samme klasse. I hvert fald her første gang – næste gang kan vi eksperimentere lidt mere".

Med det udgangspunkt har årgangsteamet vurderet gruppesammensætningen ud fra hver enkelt elev. Det er blevet beskrevet, hvordan grupperne er sat sammen ud fra, at eleverne internt kan bidrage til fællesskabet. Typisk er der i de enkelte grupper elever, som beskrives som fagligt stærke og fagligt svage, hvor der forventes, at den udveksling, der vil forekomme, kan øge især de sociale aspekter i relationerne. Fokus for årgangsteamet er, at eleverne har den aktive rolle i forhold til at arbejde inkluderende med afsæt i forskelligheder og med fælles mål for gruppens løsning af opgaven. I tilrettelæggelsen er der lagt op til, at det er fællesskabets ansvar at løse opgaven, og at alle bidrager til løsningen.

Eleverne bliver, inden indsatsen starter op, gjort opmærksomme på, at det væsentligste fokus i holddannelsen på tværs af årgangen er på samarbejdet i grupperne. Gruppen bliver etableret som en enhed, så det i henholdsvis dansk, matematik og USU fremhæves, at opgaver løses i gruppen, og at opgaven først er løst, når alle i gruppen er færdige eller har bidraget. Eleverne bliver gjort opmærksom på, at hvert enkelt medlem skal bidrage i det omfang, han/hun kan. Eksempelvis bliver opgaver læseraketten[22] mandag i USU formidlet til eleverne som, at de skal vælge historier, de i fællesskab læser på skift, og det er op til den enkelte og gruppen, hvor meget man hver især læser. Det er lige så godt at læse tre linjer som tre sider. Det, der er afgørende, er, at gruppen i fællesskab får læst i de 25 minutter, der er til USU.

For at vurdere, om indsatsen når nogle af de mål og forventninger, som årgangsteamet har sat sig, har de oplistet tegn, de vil være op-

22. Læseraketten er et undervisningsmateriale udviklet af IBIS, hvor der er fortællinger om børn i andre lande. Materialet bruges i denne sammenhæng som læsemateriale, og øvelsen går på at gruppen udvælger og læser historier sammen.

mærksomme på undervejs i forløbet (se forandringsteori i bilag 3). De tegn, de er opmærksomme på, er:

- Eleverne er glade ved udsigten til fællesskab med hinanden
- De spiller/leger sammen i frikvarterene
- Ved fælles timer, at de frivilligt vælger hinanden på tværs af klasser
- At elev X (og måske Y)[23] er sammen med andre
- At eleverne er venlige og tolerante over for hinandens små særheder.

Derudover har de valgt opmærksomhedspunkter, som vedrører det overordnede læringsmiljø:

- Lydniveau på holdet
- Konflikter, hvis de opstår, og hvordan bliver de så løst?
- Når en lærer taler/instruerer den fælles gruppe, observerer den anden lærer
- Eleverne arbejder fornuftigt sammen (arbejdsro?)
- Eleverne arbejder med det faglige. Har de fokus på det, de er ved?
- Eleverne kan koncentrere sig ved fælles beskeder (og forstå dem)
- Hjælper eleverne hinanden?
- Hvis de hjælper hinanden, hvordan gør de så? Venter de på hinanden?

VIGTIGE ERFARINGER FRA DEN KVALITATIVE EVALUERING

Generelt er der fra årgangsteamet en oplevelse af, at det har været udbytterigt at arbejde med holddannelsen på tværs af årgangens klasser. Gennem hele forløbet har lærerteamet observeret og noteret det, de så, i forhold til de tegn og opmærksomhedspunkter, de havde indskrevet i forandringsteorien.

De beskriver, at der har været tre faser i forløbet. Især i matematiktimerne, som er forløbet over 3 uger, har man kunnet se dette, men også i USU.

Den første fase var, da klasserne skulle starte op med holddannelsen og arbejdet i grupperne. Her var nogle elever utrygge og reagerede ved at være ubehøvlede over for andre, gav udtryk for, at de ikke kunne lide at arbejde i grupper eller var tilbageholdende med at markere sig. Erfaringerne var, at fokus på samarbejdet og på, at gruppen ikke var fær-

23. Bestemte elever, der her er anonymiseret.

dig, før alle eksempelvis havde lavet alle matematikopgaver i øvelsen, hjalp til at give en fællesskabsfølelse, og at de ad den vej fandt ud af at hjælpe og støtte hinanden i at nå igennem øvelsen.

Den anden fase var i anden uge, hvor den utryghed, som nogle havde følt, var blevet overvundet, og der blev arbejdet koncentreret og med stor energi, fordi gruppefølelsen og det at lykkes med samarbejdet i den nye konstellation blev det vigtige.

Den tredje fase var den sidste uge, hvor lærerne noterede sig, at eleverne var ved at være mere fortrolige med hinanden, hvilket for nogle grupper udmøntede sig i et godt samarbejde og for andre udmøntede sig i adfærd, der lignede den, der var mere almindelig i andre sammenhænge også. Der var mere støj og snak og flere frustrationer fra elever, der gerne ville lave opgaven færdig, men havde svært ved at fastholde opmærksomheden hos de andre i gruppen.

I den sidste uge havde der imidlertid også været sygdom blandt det faste personale, hvorfor der havde været vikarer på, hvilket viste sig ikke at fungere så godt – især i USU, hvor elever, der har behov for at blive fastholdt, gled ud af aktiviteterne eller obstruerede og medvirkede til, at andre heller ikke kom i gang. Dette gjaldt især ved aktiviteter i USU, hvor det var udlagt til gruppen at blive enige om, hvilken af tre forskellige aktiviteter de skulle vælge. Her var der et par grupper, der slet ikke kom i gang.

I fokusgruppeinterviewet med årgangsteamet blev der givet udtryk for, at de i teamet var blevet positivt overrasket i forhold til en del elever. For en lille gruppe af elever havde indsatsen ikke haft nogen synlig effekt, men det havde omvendt ikke haft negativ betydning for nogen.

Til at beskrive den positive effekt fremhævede de især en elev, der i udgangspunktet ikke var meget for at skulle deltage i en ny gruppesammenhæng. I både anden og tredje uge havde denne elev arbejdet koncentreret, og også i frikvarterene indgik eleven i nye relationer på tværs af de to klasser. Fagligt kunne de ved en test på multiplikation se, at denne elev havde rykket sig meget i løbet af de 3 uger. Dette tilskriver årgangsteamet ikke udelukkende holddannelsen, men alene det koncentrerede arbejde i 3 uger, hvor det med forskellige metoder og opgavetyper var arbejdet med emnet, er en del af forklaringen. Der, hvor de oplevede, at der var sket et skift, var i elevens evne til at fastholdes i gruppearbejdet. Denne elev gav i fokusgruppeinterviewet selv udtryk for at have en oplevelse af at være blevet meget bedre til matematik, og at det havde

været godt at arbejde i gruppen og med forskellige metoder til at lære at gange. Eleven fremhævede selv, at det, vedkommende især havde lært noget om, var at samarbejde med andre.

I årgangsteamets evaluering af forløbet var der mange positive eksempler, og i gennemgangen blev de opmærksomme på, at de i de 3 uger slet ikke havde "bemærket" en elev, der ellers ofte fylder meget i klassen (er udadreagerende og larmende). Denne elev var kommet i en gruppe, der fungerede rigtigt godt, og hvor der var elever, der samlede gruppen og kunne fastholde koncentrationen omkring arbejdet med den fælles opgave. Den ene lærer havde dog et par gange givet eleven et par minutters pause, men så var eleven også vendt tilbage i gruppens arbejde.

Generelt har oplevelsen været, at de fagligt dygtige elever har hjulpet de elever, der har sværere ved det, og rost dem, når de lykkedes med at løse opgaver eller bidrog til samarbejdet. Lærerne giver udtryk for, at flere elever er vokset, når en anden elev har anerkendt deres indsats. Lærerne har dog også erfaret, at der i slutningen af forløbet var nogle af de fagligt stærke elever, der blev utålmodige og stønnede over, at andre var langsomme og ikke koncentrerede sig.

De elever, som lærerne oplever ikke har profiteret af forløbet, er elever, som generelt har det svært fagligt og derfor har meget svært ved at få en oplevelse af at være en del af et fagligt fællesskab. Lærerne oplever, at der for de elever hverken har været fagligt eller socialt udbytte af forløbet, men det har heller ikke været utrygt for dem. Nogle har indimellem meldt sig ud af gruppearbejdet, men ingen har nægtet at deltage.

Enkelte elever har ifølge årgangsteamet været på overarbejde i de uger, projektet forløb. Nogle har i udgangspunktet ikke været indstillet på det, men har på trods fundet en ro i den nye gruppe. Flere elever er imidlertid glade for at vende tilbage til "normalen", men har på den anden side oplevet, at det ikke var "farligt" at indgå i nye relationer. Årgangsteamets forventninger er derfor, at disse elever ved gentagne holddannelser, der har en vis tidslængde, vil blive mere fortrolige med udfordringen med at indgå i nye sammenhænge og dermed understøtte inklusionen.

Lærerne giver også udtryk for, at det for dem også har været en proces at skulle slippe lidt af kontrollen i forhold til at blive i de vante omgivelser og med en organisering, hvor det er mere forudsigeligt, hvad der sker, og hvor der er langt mere styring med arbejdet i faget. Her er der både blevet "eksperimenteret" med gruppesammensætning og med en langt højere grad af "selvstyring" i grupperne i forhold til at nå igen-

nem det stof, der skulle nås. De test, der er blevet gennemført i matematik efterfølgende, viser, at eleverne fagligt har fået lige så meget ud af dette forløb som af tilsvarende koncentrerede læringsforløb omkring et enkelt emne som multiplikation.

Der har ingen henvendelser været fra forældre i de 3 uger, så det er også en indikator på, at eleverne ikke derhjemme har været negative omkring forløbet.

ELEVERNES TILBAGEMELDINGER

I de to fokusgruppeinterview med elever fra de to klasser svarer alle på spørgsmålet om, hvorvidt de vil anbefale andre elever på andre skoler at arbejde med hold og grupper på tværs af klasser, samstemmende, at de opfordrer andre til at gøre det.

I forhold til det forløb, de havde gennemført, var der dog nuancer i forhold til aktiviteter og samarbejdet i gruppen. Der var elever, der fremhævede, at de følte, at det gik for stærkt, og at de derfor ikke kunne følge med, og andre elever, der gav udtryk for, at det gik for langsomt. Af de 14 interviewede var der kun en elev, der fastholdt, at det havde været svært at følge med. Andre gav udtryk for, at det var o.k. at sige, at man ikke var helt med, og at andre i gruppen så hjalp, så man fik lavet opgaverne (det var primært i matematik).

Andre elever sagde, at det gik noget langsommere, end det plejede, men at det havde været o.k. at hjælpe de andre, og at de hver gang havde nået at blive færdige med opgaverne. En enkelt elev havde et lidt tøvende o.k. i forhold til at arbejde i gruppen med opgaverne. Denne elev havde oplevet, at de andre ikke altid lyttede og i stedet tilkaldte læreren, som så kunne fortælle det samme til gruppen, som vedkommende lige havde fortalt. Eleven ville dog gerne deltage i flere forløb på tværs af klasserne.

Eleverne blev også spurgt om, hvorvidt det at arbejde så meget i grupper var en arbejdsform, de havde det godt med. Enkelte ville indimellem havde foretrukket at kunne sætte sig og lave opgaverne alene, men de fleste havde været tilfredse med gruppearbejdet i de timer, det drejede sig om. De gav udtryk for, at det, de havde lavet i timerne, havde egnet sig godt til gruppearbejde, så derfor var det fint.

Et tema i forhold til forløbet var også, at de havde arbejdet på nye måder i både dansk og matematik. I dansk var det især computerspillet Minecraft, der havde appelleret til elever, som også i kraft af deres

viden om IT og om spillet havde fået en hjælperfunktion i forhold til andre elever. De havde oplevet, at de var i stand til at hjælpe andre med at komme i gang. I forhold til Minecraft havde der dog på det ene hold været elever, som havde brugt deres viden til at ødelægge det, andre havde bygget, og det blev der kommenteret på og givet udtryk for, havde været irriterende. Forløbet i legolab havde været sjovt.

Elevernes oplevelse af forløbet var derfor også en blanding af, at de havde arbejdet sammen med elever fra den anden 4. klasse, men at de også havde arbejdet med fagene på andre måder. Det, der blev fremhævet som særligt udbytte af forløbet, var, at de var blevet bedre til at samarbejde. Det, der havde været udfordrende for nogen, var oplevelsen af at være mindre dygtig end andre. Det var især elever fra den ene klasse, der fastholdt at omtale den anden klasse som dem, der var gode til at lave lektier og derfor også ''dygtigere'. Det var dog ikke bundet op i konkrete eksempler, og jo mere der blev spurgt ind til de enkelte aktiviteter i fagene og USU, jo flere eksempler var der på, at der havde været forskellige elever – fra begge klasser – der havde hjulpet andre og taget ansvar for opgaveløsningen i gruppen, men også på holdet.

Alle interviewede elever var enige om, at de havde lært dem fra parallelklassen bedre at kende, og at de var begyndt at lege mere sammen i frikvarterer. Nogle elever kendte elever fra parallelklassen fra fritidsaktiviteter, men forløbet på skolen havde betydet, at de også her var mere sammen i frikvartererne. De fleste elever gav også udtryk for, at de gerne ville have flere forløb på tværs af klasserne. Nogle fremhævede, at det så ville være fint med nye grupper, mens andre ikke havde forslag til ændringer.

FREMADRETTEDE INITIATIVER

Lærerne på årgangen er ikke i tvivl om, at der skal arbejdes videre med holddannelse på 4. årgang på tværs af de to klasser, da de ser det som en styrkelse af især det sociale miljø for de to klasser. De oplever, at det fungerer i forhold til de langsigtede mål med indsatsen – at eleverne gennem øget kendskab på tværs af klasserne bliver bedre forberedt til de fælles aktiviteter, der ligger i 6. klasse og årgangsdelingen i 7. klasse.

Lærernes erfaring er, at det fungerer fint med tidsafgrænsede tiltag. De har en opmærksomhed på, at der skal ske et skift i mindst et af parametrene fra projektperioden, når det næste forløb sættes i gang. Der

skal enten ændres i hold- og gruppesammensætningen, eller der skal ske ændringer i forhold til de fag eller aktiviteter, der arbejdes med.

De har endvidere fokus på at arbejde med inddeling af eleverne i hold, der ikke nødvendigvis er lige store, og med differentiering i opgaver. Denne holddannelse kan eksempelvis foregå ved, at der er flere holddannelser, og ved, at et hold samles i en dobbelttime en dag om ugen og et andet hold en anden ugedag. Dette kan ske enten klassevis, på tværs af årgangen eller en kombination af et mindre hold på tværs af årgangene, og at de øvrige forbliver i egen klasse. Dette giver mulighed for at lave mere intensive faglige forløb for færre børn i en afgrænset periode. Årgangen bliver tildelt flere støttetimer, hvilket øger deres muligheder for at arbejde med denne form for holddannelse i større omfang.

De børn, der blev interviewet efter forløbet, gav enslydende udtryk for, at de gerne ville have flere forløb på tværs af klasserne. Flere af børnene gav udtryk for, at det havde været fint med de samme grupper på de samme hold i dette forløb, men at det i et kommende forløb gerne måtte være nye grupper.

Lærerteamet på 4. årgang har gjort sig overvejelser om, hvordan deres erfaringer fra dette projektforløb kan deles med det øvrige personale på skolen. De planlægger en trinvis formidling, hvor de i første omgang kan dele erfaringerne med de øvrige kollegaer på mellemtrinnet og på den måde gradvis udvide arbejdet med og dermed også erfaringerne med brugen af holddannelse i undervisningen, med fokus på inklusion. På sigt regner de med at kunne formidle mellemtrinnets erfaringer bredere til hele skolens personalegruppe.

OPSAMLING I FORHOLD TIL CENTRALE ERFARINGER

Forløbet med holddannelse på tværs af klasserne på 4. årgang giver anledning til at hæfte sig ved følgende erfaringer.

- Det er vigtigt, at der er ekstra tid til forberedelse – al planlægning af undervisning i team tager mere tid, end når man planlægger egen undervisning
- Hvis det skal være muligt at arbejde med holddannelse på tværs af årgangen, skal det arbejdes ind i årsplanlægningen og skemalægningen
- Et sådant forløb er sårbart over for sygdom og vikardækning.

- Forløbet skal tilrettelægges med aktiviteter, der passer til den tid, der er til rådighed
- Det er vigtigt, at holddannelsen foregår over et vist tidsspænd og med en genkendelighed i hold, grupper og faste fag – omvendt er det også vigtigt at være opmærksom på, at det kan være forskelligt for eleverne, hvornår der er behov for variation og skift i eksempelvis gruppesammensætning
- At blive sat i nye gruppesammenhænge kan for elever betyde, at de får mulighed for at vise nye sider af sig selv og også bliver opmærksom på andre styrker
- At arbejde med nye hold og gruppedannelser på tværs af klasser giver lærerne mulighed for at se nye sider af eleverne
- Tilrettelæggelse af undervisningen med udgangspunkt i forskellige styrker medfører, at forskellige elever får mulighed for at opleve succes
- Årgangsteamet har erfaret, at de fleste elever på 4. årgang er klar til at indgå i holddannelse på tværs af årgangen og bruge det i forhold til at udvide den sociale interaktion på tværs af klasser.

KONKLUSIONER I FORHOLD TIL MÅL FOR INDSATSEN

DE LANGSIGTEDE MÅL

- Forberede klasserne til fælles samvær i de ældre klasser
- Samsøtur i 6. klasse og 7.-årgangs-deling samt de årlige projektopgaver i udskolingen og 6. klasse
- Godt klasseliv på tværs
- Årgangen er trygge ved hinanden fagligt og socialt
- Eleverne bliver selvstændige i søgen efter en eller flere passende samarbejdspartnere.

Det er endnu for tidligt at konkludere i forhold til de langsigtede mål med indsatsen, men der er erfaringer fra forløbet, der peger i retning af, at det øgede kendskab, eleverne får på tværs af klasserne, betyder, at klasserne bliver mere trygge ved hinanden fagligt og socialt. Om det også medfører, at eleverne på sigt også tænker på tværs af klasser i deres søgen efter passende samarbejdspartnere i forbindelse med projektopgaver og lignende, vil vise sig.

MÅL PÅ KORT SIGT

Socialt:

- Mere samvær mellem 4A og 4B
- At elev X (og måske elev Y) fra 4B finder nogle legekammerater i 4A
- Udvikle årgangens forhold/relation til lidt anderledes elever på årgangen.

Fagligt:

- Eleverne indgår i samarbejde om faglige emner.

I forhold til de kortsigtede mål har forløbet taget de første skridt i forhold til at øge samværet mellem de to klasser på 4. årgang. Lærerne har oplevet, at der under forløbet er meget mere interaktion på tværs af klasserne i frikvarterene, og at det ikke ser ud, som om det er noget, eleverne er særlige bevidste om, men at det opstår naturligt. Efter forløbet er klasserne blevet enige om, at de i USU en gang om ugen har fælles gåture. I ugen efter at forløbet var afsluttet, oplevede lærerne, at eleverne startede ud med genkendelig adfærd. Den "vilde" klasse løb afsted og legede tagfat, og den "stille" klasse gik i de vante grupper. På et tidspunkt gjorde de "vilde"' opmærksom på, at de var færdige med første runde af legen og spurgte, hvem der ville være med i den nye runde, og to drenge fra den "stille" klasse sagde, at de gerne vil være med.

Med hensyn til de to konkrete elever X og Y, så har forløbet ikke umiddelbart skabt nye kontakter. Det er dog blevet bemærket, at elev X i matematiktimen blev bemærket af andre elever i egen klasse, da denne elev havde løst matematikopgaverne korrekt, og andre, der opfatter sig som "dygtige", ikke havde kunnet løse opgaverne og derfor måtte spørge X, hvordan vedkommende havde løst opgaverne. Med hensyn til Y oplever årgangsteamet ikke, at forløbet har ændret på denne elevs position i klassen, og der er ikke opnået nye relationer i den anden klasse.

Der er observeret, at der i forløbet har været stor accept af, at de elever, man var i gruppe med, ikke nødvendigvis var lige så hurtige eller vidste lige så meget som én selv, og at der i nogle grupper blev udvist stor forståelse for dette, mens elever i andre grupper efterhånden viste større utålmodighed i forhold til at skulle vente på, at de andre også fik

løst opgaven. Det var ikke alle, der tænkte, at de så kunne hjælpe de andre med at blive færdige.

Årgangsteamet fortæller også, at de har bemærket, at en elev fra 4B, der var i gruppe med en elev fra 4A, under forløbet tog sig tid til at hjælpe eleven fra 4A. Det er også blevet bemærket, at denne elev under forløbet og også efterfølgende kommer over og henter eleven fra 4A og tager eleven med ud i fællesrummet og inddrager vedkommende i det fælleskab, der er i frikvarteret.

ANBEFALINGER

På baggrund af evalueringen anbefaler vi, at:

- Holddannelsen tager udgangspunkt i et konkret mål for, hvad udbyttet er for eleverne fagligt og/eller socialt
- Holddannelsen forløber over en til temaet afpasset periode og med en fast struktur i perioden
- Der sker en løbende evaluering af, om holddannelsen og dens tilrettelæggelse er givende for de elever, der deltager i forløbet
- Holddannelse er en metode til at opnå bestemte mål og må ikke blive et mål i sig selv.

TØNDER OVERBYGNINGSSKOLE: HOLDDANNELSE, DER SKABER INKLUSION

PRÆSENTATION AF SKOLEN

Tønder Overbygningsskole modtager primært elever til start i 7. årgang primært fra Tønder Grundskole, filial Digeskolen, filial Møgeltønder Skole, men også enkelte elever fra andre skoler i kommunen. Skolen tilbyder 4 forskellige spor: Science, International, Kreativ innovation, Kost og bevægelse.

BEGRUNDELSER FOR VALG AF METODEN

På Tønder Overbygningsskole havde man allerede før pilotprojektet igangsat et holddannelsesprojekt for en gruppe drenge i 8. klasse. Disse elever havde brug for at få den opmærksomhed og "stjernestund", som et særligt forløb for drenge, der gerne vil udfordres, også fysisk, kan give. Man fandt på Tønder Overbygningskole (TO), at ideen bag metoden om

holddannelse – det at sætte fokus på elevernes indbyrdes relationer i læringsfællesskaber – kunne være meget nyttig for udvalgte elevgrupper. I arbejdet med holddannelsen har lærerteamet (4 lærere med klasser på 8. klassetrin) haft fokus på, at alle elever over tid skal opleve den opmærksomhed, de får ved at blive udvalgt til sådanne særlige holdoplevelser. I udvælgelsen arbejder lærerne ud fra både faglige og sociale kriterier, idet de også lægger megen vægt på det, de kalder "mavefornemmelser".

Teamet formulerer selv formålet således: "Vi har ønsket at motivere eleverne samt skabe trivsel og derigennem få løftet det faglige udbytte på sigt. Fokus med holddannelsen er rettet mod: 1) elevernes trivsel, 2) elevernes faglige udbytte, 3) erhvervelsen af sociale kompetencer, 4) skolens samspil med WASP[24] og andre fra nærmiljøet, 5) skolen er for alle, og alle skal føle sig set, hørt og anerkendt".

Og udtrykt endnu kortere:

- De stærke elever skal udfordres på deres niveau
- De svage skal have et fagligt løft
- Pigerne skal have øget selvværdet.

DE GENNEMFØRTE AKTIVITETER

Der blev udvalgt tre grupper til pilotprojektet:

Forløb A: Dannelse af et netværk, hvor fire piger med brug for bedre kammeratskaber og socialt netværk får særligt tilrettelagte stjernestunder. Her er det pædagogiske fokus at give pigerne et netværk i form af hinanden. Der er fokus på relationsopbygning, og hvordan man kan bibeholde relationer. Gruppen mødes med en lærer ca. 2 timer om ugen.

Forløb B: Fra fokus til aktion. Målgruppen er de meget dygtige, men stille drenge, der ikke tør melde ind med alt det, de kan. 7 udvalgte drenge arbejder sammen med en klasselærer, en AKT-lærer og en naturvejleder. Der arbejdes med skydning og jagt, altså fra fokus til aktion. Hvor koncentration og fokus om emnet viser sig nyttig i den umiddelbare anvendelse (aktion) af det indlærte. Forløbet strækker sig over 5 aktivitetsforløb. Man mødes ca. 2 timer hver uge samt en mandag hele dagen.

På baggrund af introduktionsworkshoppen etablerede vi en forandringsteori ud fra de konkrete resultater samt med input fra et arbejdspapir, som lærerteamet har formuleret (se forandringsteori i bilag 3).

24. WASP (Work And School Project) er et skoletilbud under Tønder Ungdomsskole.

EKSEMPLER PÅ FORLØB

Forløb A. blev gennemført over i alt 7 lektioner af 1 times varighed.

Målgruppe/metode: Fire piger er udvalgt med henblik på at optimere deres selvværd igennem selvindsigt, selvrefleksion og tanker vedrørende egen praksis. Psykoeducation i forhold til identitetsdannelse og øvelser ift. egen udvikling/person. Forløbet løber over 5 møder.

1. Forventningsafstemning med de fire piger. Undervisning i de tre begreber selvværd, selvfølelse og selvtillid – samt identitetsdannelse. Desuden introduktion til at finde fem adjektiver, som beskriver dem selv (hjemmeopgave).
2. Arbejde med værdier og de fem adjektiver, deres hjemmearbejde – og opstart på deres selvbillede
3. Arbejde videre på selvbilledet samt psykoeducation
4. Færdiggørelse af deres selvbilleder samt arbejde med refleksion og selvindsigt
5. Arbejde med en "test" i, hvordan man arbejder bedst, lærer bedst, og under hvilke forhold man trives bedst samt evaluering af forløb.

Forløb B blev gennemført over ca. 12 lektioner a 1 times varighed.

Målgruppe/metode: **7** drenge fra 8. klasse. Emnet er fra "Fokus til aktion" et forløb, hvor eleverne, bliver udvalgt til et forløb, der er målrettet dem. De vil få redskaber til at blive mere synlige i den mundtlige dimension af undervisningen. De skal lære arbejdsformer, der gør dem mere synlige i den daglige undervisning, og de vil få værktøjer til at kunne "fylde" noget mere.

1. møde: Opstart med en dagstur til Vadehavet for at iagttage naturen, fugle og jagtmuligheder. En naturvejleder er guide på turen.

2. møde: Fokus er vildtkendskab. En medarbejder fra Skov og Naturstyrelsen kommer og fortæller om jagt og natur. Foregår på skolen.

3. møde: En medarbejder fra Skov og Naturstyrelsen kommer med fasaner, som skal dissekeres, og på den måde skal eleverne dels lære noget om fugle, dels overvinde nogle barrierer i sig selv.

4. møde**:** SMART-model-gennemgang og psykoeducation i forhold til identitetsdannelse og øvelser i forhold til egen udvikling/person.

5. møde: Arbejde med den enkeltes udarbejdelse af målsætning jf. SMART-modellen. Tale med eleverne om deres læringsstil, og de skal udfylde et materiale, som de får med hjem, om, hvordan de lærer bedst.

SIMULTAN EVALUERING

Elevernes egen evaluering foregår løbende gennem interview med evaluator og i forbindelse med en afsluttende evaluering sammen med lærerteamet.

VIGTIGE ERFARINGER FRA DEN KVALITATIVE EVALUERING

FORLØBET SET I ET HELIKOPTERPERSPEKTIV

Lærerteamet og lederen finder alle, at holddannelse som metode er svaret på nogle af de udfordringer, de står i til daglig. De oplever jævnligt, at nogle elever har behov for ekstra opmærksomhed og anerkendelse. De finder, at nogle elever folder sig mere ud, når de kommer i lidt andre gruppesammenhænge. Samtidig opnår de at få bedre erkendelse af egne ressourcer og styrkesider. De finder, at de hidtidige erfaringer med holddannelse har vist, at eleverne får mulighed for at få øget selvtillid og selvværd via bevidst holddannelse kombineret med, at de føler, at de bliver set og hørt og får, hvad lærerne kalder "stjernestunder". Lærerne oplever elever, som kan udbryde "et 4-tal … skidegodt, for jeg har jo gjort mit bedste", og så er det faktisk lykkedes et stykke ad vejen, mener lærerteamet, for det handler meget om, at eleverne får selverkendelse, og om, at de anerkender sig selv, når de faktisk har gjort deres p.t. bedste.

Lærerteamet har undervejs udviklet nogle fælles referencerammer og har fx anvendt en togmetafor, som udtrykker, at eleverne selv må stige på toget, når det holder, og muligheden er der, og så er det ikke lige meget, om man ender i bagagevognen, og det må eleverne lære at være bevidste om.

ELEVERNES UDBYTTE

Lærerteamet finder, at de via forløbene med holddannelse har kunnet give eleverne nogle mestringsstrategier, som de også kan tage med sig ind i andre situationer. Der kan faktisk trækkes paralleller fra den måde, man går til en klatrevæg på, og så den måde, man går til matematikstykker på, fortæller lærerne.

De oplever, at der er mening i undertiden at danne pigehold og drengehold. Drengene kan godt lide at være sammen, og de beder om drengegrupper, fordi pigerne altid er foran. Der er så også de mere vilde drenge, og dem skal man kunne finde udfordringer til. Lærerne finder

det imidlertid lige så vigtigt også at få øje på de stille piger og være opmærksomme på at få dem i spil, så der også bliver taget hensyn til dem.

Lærerne oplever, at der også bliver mere plads til de elever, som er tilbage i klassen, og at det også for dem bliver tydeligere, at man kan spille forskellige roller i forskellige gruppesammenhænge. Blot det at komme ud af de etablerede hierarkier kan være med til at give eleverne et både fagligt og socialt løft.

Samtidig kan bare det, at 4-6 elever ikke er til stede i stamklassen, skabe en helt anden stemning og et andet flow i klassen. Nogle mindre udadvendte elever får måske pludselig mere plads, eller de højrøstede har ikke brug for at være dette i den nye klassesituation.

De interviewede elever (i alt 16 elever fordelt på 3 interview) er meget positive over for forløbene med holddannelser. Pigerne giver udtryk for, at de i den lille gruppe kan agere meget mere frit, fordi de har oparbejdet en tryghed over for hinanden. Den gode stemning i gruppen er blevet fremmet af forskellige fælles aktiviteter som fx en lang vandretur, madlavning hos en lærer, besøg samme aften af en præst m.m. De er, fra at være de meget stille og tilbageholdende piger i klassen, nu så småt kommet længere "frem på banen". I forbindelse med interviewet laver flere af dem en aftale om, at de fremover vil række hånden op mindst 1 gang i hver time.

Drengene er også glade for forløbet – de synes, det er spændende at komme ud fra skolen og at få input fra andre end lærerne. De oplever, at de bliver talt til på en anden måde, og det er en fin afveksling at få andre som undervisere. Nogle af dem fortæller, at de får mere selvtillid af at være med i gruppen og fx prøve at dissekere en fasan (selvom det også var ulækkert). De oplever det som rart at være i en mindre gruppe, hvor der er "mere plads på banen".

Selvom eleverne er godt tilfredse med holddannelsen, udtrykker de tilfredshed med, at det er et afgrænset forløb, fordi de er lidt bekymrede for ellers at komme for langt bag efter klassekammeraterne med opgaver og det faglige.

OPSAMLING I FORHOLD TIL CENTRALE ERFARINGER OG FORBEDRINGSFORSLAG

De interviewede har fremkommet med forskellige mulige forbedringsforslag. Man kan:

- Lette adgangen til at skabe holddannelser på tværs af klasser og klassetrin ved at indføre parallelle frikvarterer og tværgående aktivitetsbånd/studietid. I øjeblikket gør forskudte frikvartertider det meget vanskeligt at planlægge i et lærerteam og også vanskeligt at få samlet eleverne på tværs af klasser.
- Skabe bedre ressourceudnyttelse gennem parallel skemalægning, som muliggør samlæsninger på store hold og dermed frigør lærerressourcer til mindre holddannelser. Samtidig vil det kunne mindske elevernes bekymring for at komme bagud fagligt, hvis der er forskellige former for aktiviteter for alle elever på årgangen, og man dermed ikke går glip af en fælles klasseaktivitet.
- Efterhånden invitere eleverne med til at planlægge dele af et forløb, så de derved får nogle erfaringer med at håndtere beslutningsprocesser og argumentere for deres fortrukne forslag.
- Få budgetlagt nogle midler til aktiviteter i forbindelse med holddannelser, så der minimum er bare lidt at gøre godt med trods stramme budgetter i Tønder Kommune.
- Overveje graden af forældreinddragelse og udarbejde information i flere lag, således at alle berørte forældre bliver informeret, men at man også laver en mere uddybende information til de forældre, som efterspørger yderligere viden om, hvad inklusionsindsatsen betyder for deres barn, og hvorfor eleven er udvalgt til holddannelse.
- Udvikle yderligere omkring anvendelse af medier som lydoptagelser, video, foto og inddrage flere trin i forlængelse af temaer som god relationsdannelse, fx i form af øvelser med at vurdere forskellige roller og deres evne til at skabe gode relationer, og evt. forsigtigt begynde at anvende rollespil og måske senere optage video og være kritiske venner i forhold til rollespillene.
- Blive skarpere til at opstille kriterier for holddannelse og mere rutinerede i at lave mere strukturerede planer. Det skal ikke blive for bureaukratisk, men nogle enkelte skemaer og blanketter kan blive en god hjælp under planlægningen og også efterfølgende, når der skal evalueres.
- Indhente mere viden og få styrket kompetencerne i forhold til holddannelsesmetoder og -modeller, herunder yderligere viden om gruppedynamik, relationsdannelse m.v. Indtil nu har de involverede lærere og pædagoger kørt meget på deres "mavefornemmelser", og mens nogle af dem stadig er tilfredse med det, så er der andre i tea-

met, som kan se det vigtige i at styrke deres professionalisme på området.
- Udvikle gode redskaber til lærere og pædagogers egen og elevernes interne evaluering.

FREMADRETTEDE INITIATIVER

UDBREDELSE INTERNT OG EKSTERNT

Såvel lærerteam som ledelsesrepræsentanten er enige om, at erfaringerne med holddannelse er så gode, at man med fordel internt kan udbrede modellen yderligere i det kommende skoleår og måske også på flere klassetrin. De finder dog, at det kan blive lidt op ad bakke, fordi kollegaerne, ligesom de selv, er meget pressede, og fordi flere kollegaer måske blot vil se den ekstra arbejdsbyrde, der helt sikkert ligger i forbindelse med iværksættelse af kommende forløb.

De har dog også flere eksempler på, at kollegaer har bemærket indsatsen og har været interesserede i at få mere information om metoden og også ytret interesse i måske selv at være med i holddannelsesforløb. Men den skæve struktur omkring pauser og manglende overlappende planlægningstid har været en barriere. Det vil der formentlig blive rådet bod på med en anden skemastruktur i det kommende skoleår, og ledelsesrepræsentanten støtter aktivt op om holddannelse og fremlægger nogle enkelte planlægningsark, som kan være med til at strukturere og lette planlægningen og gøre det hele mere overskueligt.

PERSPEKTIVERING

En af lærerne formulerer sig således om de fremadrettede perspektiver: ”Vi har været en fagfaglig skole, som kun har fokuseret på fag – vi har brug for at stoppe op og give eleverne nogle redskaber til at få styr på deres eget liv og nogle redskaber til at skabe et godt liv og nogle bedre måder at lære på”.

Lærerteamet anbefaler andre at gå i gang med metoden og råder andre skoler til at:

- Være skarpe omkring planlægningen og sikre gode tidshorisonter, også af hensyn til aftaler med eksterne samarbejdsparter
- Skabe/låne gode redskaber/enkle skemaer til at skabe overblik og klarhed om aktiviteter og ansvarsfordeling

- Sikre gode rammer og skemamæssige strukturer, herunder en budgettering, som kan række til de mest nødvendige udgifter
- Involvere alle relevante parter lige fra begyndelsen – det gælder også i forhold til lærerkollegium, ledelse og forældre
- Sikre rettidig og god information og formidling, også af de gode historier undervejs i forløbet
- Tro på det, selvom kollegaer ikke umiddelbart synes, det er en god ide
- Danne nogle teams, som kan være spydspidser, og som kan motivere og være med til at turde og vove, for det skal der til, når nye metoder skal indføres.

KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

KONKLUSIONER I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ KORT SIGT

Lærerteam og lederen er enige om, at en hel del af formålene er blevet opfyldt gennem pilotforløbene.

De pointerer således, at nogle af eleverne er begyndt at "fylde" noget mere i den daglige undervisning, og at flere af dem har opnået en øget bevidsthed om egne styrker og potentialer.

Flere af de elever, som er eller har været med på holddannelsesforløbene, deltager efterfølgende eller undervejs mere i klassens sociale og faglige liv. Det tilskriver lærerne, at eleverne har fået flere succesoplevelser – og det giver eleverne også selv udtryk for.

Eleverne er også, bl.a. gennem arbejdet med SMART-modellen, blevet mere skarpe på deres egne mål og på de fremskridt, de gør, eller har fået planer om at gøre.

Endelig har lærerteamet opnået en øget viden om metoder omkring holddannelse og er blevet motiveret til at søge yderligere viden om og erfaring med metoden.

KONKLUSIONER I FORHOLD TIL RESULTATER PÅ LANGT SIGT

Lærerteamet og lederen er enige om, at det kan være svært på nuværende tidspunkt at afgøre, hvor stort udbyttet af forløbet vil være på den lange bane. De ser tegn på, at nogle elever er blevet både fagligt og socialt motiverede, og flere har helt sikkert fået øget selvtillid, selvfølelse og selvværd. De ser tydelige spor på, at eleverne under forløbet har fået en øget synlighed og arbejdsglæde, og det kan i et vist omfang også efterfølgende

spores på klassekulturen. De er dog alle enige om, at der skal fortsættes ad samme spor, hvis der skal blive varige effekter af indsatsen.

ANBEFALINGER

Evaluatoren kan på baggrund af evalueringen anbefale, at:

- Man internt på Tønder Overbygningsskole får skabt en parallel skemastruktur, således at planlægning og gennemførelse af holddannelse på tværs af klasser og årgange får bedre muligheder og rammer.
- Der støttes op omkring arbejdet med at formidle de gode historier og erfaringer såvel internt til kollegaer som til forældre og andre eksterne samarbejdsparter.
- Erfaringer og råd fra Tønder Overbygningsskole formidles til andre skoler, idet der lægges vægt på, at holddannelse sker for at øge elevernes sociale og faglige udbytte, og at den finder sted på et bevidst grundlag og ud fra veldefinerede holddannelseskriterier.
- Både kollegaer, elever og forældre på et tidligt tidspunkt i planlægning af holddannelsesforløb informeres og inddrages, idet specielt inddragelse af eleverne i forbindelse med fastlæggelse af temaer og emner for holddannelsen vil styrke dem i demokratiske beslutningsprocesser og skabe øget ejerskab i forhold til forløbene.

HERFØLGE SKOLE OG KRAGELUNDSKOLEN: HOLDDANNELSE, DER SKABER INKLUSION – AFBRUDTE FORLØB

Herfølge Skole er en to- og tresporet folkeskole med knap 500 elever. Indsatsen blev iværksat på 5. årgang. Indsatsen blev igangsat i december 2014 og planlagt afviklet inden uge 7 i 2015. Forløbet blev imidlertid afbrudt i midten af januar 2015, fordi et af teammedlemmerne gik ned med stress, og de samtidig havde en opsagt stilling, der ikke var genbesat. Derfor havde de desværre ikke overskud til og mulighed for at fortsætte testforløbet.

Kragelundskolen er en tre-firesporet folkeskole med 868 elever fra 0. til 9. klasse. Indsatsen skulle iværksættes i en 1. klasse. Indsatsen blev indledt med introduktionsworkshop i november 2014 og planlagt afviklet inden uge 7 i 2015. Forløbet blev imidlertid først forsøgt udskudt i slutningen af december 2014 og endelig afbrudt i midten af januar 2015,

fordi et af teammedlemmerne blev alvorligt syg. Derfor havde de desværre ikke overskud til og mulighed for at fortsætte testforløbet. Som følge af forløbet er der ikke gennemført aktiviteter på skolen.

SAMMENFATTENDE OPSUMMERING PÅ HOLDDANNELSE, DER SKABER INKLUSION

Erfaringerne fra de skoler, som har arbejdet med holddannelse, viser, at der er flere positive resultater af at anvende metoden. Udbyttet for eleverne er især, at de ved at agere i forskellige holddannelser/grupper bliver mere bevidste om deres egen rolle og om, hvad det er for gruppedynamikker, de skal forholde sig til.

Det er lærere og pædagoger omkring klasserne, der i samarbejde med børnene sætter rammen for holddannelsen. Inden for de rammer bliver det eleverne, der bliver de primære aktører i forhold til samarbejdet børnene imellem. Erfaringerne fra forløbende viser, at det giver børn nye muligheder for at indgå i fællesskaber på nye præmisser og ad den vej få øje på egne og andres bidrag. Forløbene her understøtter formodningen om, at det i inklusion er eleverne, der reelt er aktørerne i at skabe oplevelsen af at være en del af fællesskabet. Det er dem, der udgør fællesskabet, så det er interaktionen eleverne imellem, der afgør, om den enkelte oplever sig som del af fællesskabet.

På grundlag af skolernes erfaringer kan vi opsummere en række vigtige forhold omkring arbejdet med holddannelse. Der er vigtigt, at:

- Holddannelse tager udgangspunkt i et konkret mål for, hvad udbyttet er for eleverne fagligt og/eller socialt, idet holddannelse sker for at øge elevernes sociale og faglige udbytte og finder sted på et bevidst grundlag og ud fra veldefinerede holddannelseskriterier.
- Holddannelsen forløber over en afpasset periode og med en fast struktur i perioden.
- At der på skoler bliver skabt en skemastruktur og arbejdstidsstruktur, således at planlægning og gennemførelse af holddannelse på tværs af klasser og årgange får bedre muligheder og rammer.
- Kollegaer, elever og forældre informeres og inddrages på et tidligt tidspunkt i planlægning af holddannelsesforløb, idet specielt inddragelse af eleverne i forbindelse med fastlæggelse af temaer og emner for holddannelsen vil styrke dem i demokratiske beslutningsprocesser og skabe øget ejerskab i forhold til forløbene.

- Holddannelse er en metode til at opnå bestemte mål og må ikke blive et mål i sig selv.
- Der sker en løbende evaluering af, om holddannelse og dens tilrettelæggelse er givende for de elever, der deltager i forløbet.

SAMMENFATTENDE OPSUMMERING PÅ TVÆRS AF DE TRE INDSATSER

Vi har i vores delprojekter udviklet, afprøvet og evalueret tre indsatser, der alle har fokus på elevernes roller i det inkluderende læringsmiljø.

Evalueringen viser, at indsatserne er implementerbare og anvendelige i praksis, og at de ifølge de interviewede lærere og elever på forskellig vis bidrager til at udvikle et inkluderende læringsmiljø. Indsatserne tildeler på forskellig vis eleverne en aktiv rolle i forhold til at skabe dette inkluderende læringsmiljø – en rolle, som evalueringen viser, at eleverne gerne påtager sig inden for lærerenes tydelige rammesætning og instruktion. Således giver elever eksempelvis udtryk for, at det giver mening at formulere konkrete spilleregler og påtage sig ansvar for, at disse efterleves i praksis, at det er udbytterigt at indgå som lege- og læringsmakkere i forhold til både trivsel og faglighed, ligesom elever i forbindelse med holddannelse giver udtryk for, at de bliver mere bevidste om deres egen rolle og om, hvad det er for gruppedynamikker, de skal forholde sig til.

Erfaringerne fra forløbene viser, at indsatserne giver børn nye muligheder for at indgå i fællesskaber på nye præmisser og ad den vej få øje på egne og andres bidrag. Gennem børnenes oplevelse af at få andre billeder af sig selv og andre, forstærkes deres oplevelse af at kunne bidrage til både deres egen og til fællesskabets trivsel. På tværs af indsatserne kan vi udlede følgende centrale pointer:

- At eleverne via disse metoder får en mulighed for at afprøve nye roller og ansvarsområder, som er tilpasset deres relationelle kompetencer og sociale og faglige niveau.
- At indsatserne giver mulighed for, at der kan etableres forskellige typer af fællesskaber, og at der dermed bliver flere åbne muligheder for, at alle elever kan finde ind i et fællesskab, hvor de kan bidrage.
- At det er en styrke, at indsatserne kan tilpasses skolernes kontekst (ressourceforbrug, elevsammensætning, lærersamarbejde m.m.).

- At det er en styrke, at indsatserne kan skaleres – og anvendes med vekslende ressourceforbrug, antal elever, længde af forløb m.m.
- At det er vigtigt, at fokus skal være rettet mod, hvilket mål indsatsen skal indfri, og at der løbende evalueres herpå.
- At det er en forudsætning, at indsatserne er rammesat og styret af de professionelle omkring børnene.

Afslutningsvis kan vi fremhæve, at alle de skoler, der har deltaget i projektet, arbejder videre med indsatserne og vil indtænke dem i næste års planer.

TRIVSEL I KLASSER MED TILBAGEFØRTE ELEVER

METTE LAUSTEN

I dette kapitel undersøger vi, hvad der kendetegner klasser med tilbageførte elever. En tilbageført elev defineres som en elev, der er tilbageført til en almindelig folkeskoleklasse efter at have gået på en specialskole uden for den folkeskole, han/hun går på nu, eller har modtaget hele eller dele af sin undervisning i en specialklasse på skolen eller en anden af kommunens folkeskoler. Analysernes hovedfokus er på hele klassen med tilbageførte elever, da der er relativt få tilbageførte elever i datamaterialet. Der vil derfor kun blive præsenteret deskriptive analyser af gruppen af tilbageførte elever. Analyserne baseres hovedsageligt på elevernes svar i 2. dataindsamling i Inklusionspanelet, der er gennemført i november/december 2014, samt på registerdata på Danmarks Statistik og resultater fra de nationale test fra STIL (Styrelsen for IT og Læring).

Vi vil først lave en kortlægning af den metode, vi har brugt til at definere, om en elev er tilbageført eller ej. Dernæst laver vi en deskriptiv karakteristik af først klasser med tilbageførte elever og dernæst gruppen af tilbageførte elever, set i forhold til disses klassekammerater i klasser med tilbageførte elever. I den afsluttende analyse ser vi på, om elever i klasser med tilbageførte elever trives bedre eller deltager mere i 2. dataindsamling end i 1. dataindsamling – hvor skolerne har haft tid til at blive dygtige til at tage imod tilbageførte elever, set i forhold til elever i klasser uden tilbageførte elever.

HOVEDRESULTATER

- Eleverne er ikke altid klar over, hvad vi mener, når vi spørger, om de er kommet til klassen inden for det seneste år fra en specialklasse eller en specialskole. Det har derfor været nødvendigt at rydde ud i antallet af selvopfattede tilbageførte elever.
- Når vi sammenholder svar fra elever og svar fra lærerne og registreringer i specialundervisningsregisteret, finder vi i 2. datanedslag, at 181 elever af de i alt 9.308 elever er tilbageførte. Det svarer til 1,9 pct. af alle eleverne i Inklusionspanelet.
- 7 ud af 10 af de deltagende klasser, svarende til 295 klasser, har ikke tilbageførte elever. De resterende 128 klasser, 30 pct. af klasserne i Inklusionspanelet, har mindst en tilbageført elev: 76 pct. af disse har én tilbageført elev, 12 pct. har to tilbageførte elever, 9 pct. har tre tilbageførte elever, mens kun 3 pct. af klasser med tilbageførte elever har mere end tre tilbageførte elever pr. klasse.
- Klasser med tilbageførte elever er kendetegnet ved at have lavere gennemsnitlig score i de nationale test i både matematik og dansk, være dårligere stillet i forhold til ressourcer i hjemmet, og modtage mere støtte i undervisningen, set i forhold til klasser uden tilbageførte elever. Denne forskel er til dels drevet af, at de ikke-tilbageførte elever i klasser med tilbageførte i forvejen er svagere stillet.
- I forhold til resultatmålene for elevernes trivsel og deltagelse på 6. klassetrin er der ikke den store forskel mellem elever i klasser med og uden tilbageførte elever. Eleverne trives generelt godt og har både høj faglig og social deltagelse. Der er større forskel mellem eleverne i de to typer af klasser, når vi ser på 8. klassetrin.
- Tilbageførte elever er som udgangspunkt dårligere stillet end deres klassekammerater i forhold til alle resultatmål og forældrebaggrundsfaktorer.
- Der er indikationer på, at de elever, der er tilbageført, og som får støtte i undervisningen, generelt er glade for den støtte, de får, og at de føler, at støtten hjælper dem i mange fag.
- Der er ikke forskel i udviklingen i trivsel og deltagelse mellem de to typer af klasser, med og uden tilbageførte elever. Elever i klasser med tilbageførte elever er altså hverken dårligere eller bedre stillet i 2. dataindsamling set i forhold til 1. dataindsamling, end elever i klasser uden tilbageførte elever.

DATA OG METODE

I dette kapitel er datagrundlaget – ligesom i kapitel 3 og 8 – data fra Inklusionspanelet. Data består i 1. dataindsamling af 9.178 elever fordelt på 427 klasser på 167 skoler. Data består i 2. dataindsamling af 9.308 elever fordelt på 423 klasser på 165 skoler. To skoler har trukket sig fra undersøgelsen, en skole har overført sin 8. klasse til en anden skole i undersøgelsen og udgår derfor, fordi der ikke længere er 8. klasser på den skole, og to skoler er lagt sammen og tæller derfor kun som én skole i 2. dataindsamling.

RESULTATMÅL

Vi bruger her nogle af de resultatmål for elevernes trivsel og skolefaglige præstation, som er brugt i kapitel 2. Resultatmålene i dette kapitel er:

- Skoletrivsel (individuel og kollektiv)
- Skoledeltagelse (faglig og social)
- Koncentration (d2-test).

Resultatmålene er nøje præsenteret i kapitel 3, hvorfor de ikke præsenteres nærmere her. Forskellen fra kapitel 3 er, at her benyttes 2. dataindsamling, og resultatmålene analyseres opdelt på klassetrin, dvs. for 6. og 8. klassetrin for sig. Skoletrivsel og skoledeltagelse blev første gang introduceret i *Statusnotat 1* fra Inklusionspanel-undersøgelsen (Lynggaard & Lausten, 2014). Statusnotat 1 er baseret på 1. dataindsamling fra Inklusionspanelet, og den overordnede konklusion viser, at det generelt går godt med elevernes trivsel og deltagelse i skolen. Langt de fleste elever har en klar oplevelse af, at de både individuelt og kollektivt trives rigtigt godt i skolen. Samtidig deltager eleverne generelt hyppigt i både faglige og sociale aktiviteter.

Ud over de konstruerede resultatmål fra dataindsamlingen til Inklusionspanelet benytter vi også de nationale test som kontrol for elevernes faglige niveau. Som i kapitel 3 bruger vi elevernes resultater ved de nationale test i dansk og matematik i hhv. 3./4. og 6. klasse. For de elever, der går i 6. klasse ved 2. dataindsamling, bruger vi matematiktesten fra 3. klasse og dansktesten fra 4. klasse, og for elever, der går i 8. klasse ved 2. dataindsamling, bruger vi dansk- og matematiktest fra 6. klasse. Mere information om de nationale test kan findes hos blandt andet Sko-

lestyrelsen (2011), den seneste evaluering af systemet fra Rambøll (2013) eller en teknisk beskrivelse af adaptive test og beregning af elevdygtighed i Wandall (2010).

FORÆLDREBAGGRUND

Forældrenes karakteristika inddrages som grundlæggende baggrundsoplysninger, når vi analyserer forskellen mellem klasser med og klasser uden tilbageførte elever. Vi ser blandt andet på:

- *Andelen af elever, der ikke bor sammen med begge forældre*, defineret som de elever, der enten bor alene med mor, bor alene med far, bor med mor og mors partner, der ikke er biologisk far til barnet, bor med far og fars partner, der ikke er biologisk mor til barnet, eller elever, der er anbragt uden for hjemmet og af samme årsag ikke bor sammen med hverken far eller mor.
- *Andelen af elever, der har anden etnisk baggrund end dansk*, defineret som indvandrere, dvs. elever, der er født i udlandet af forældre, der ikke er danske statsborgere, og som er flyttet til Danmark, og efterkommere, dvs. elever, der er født i Danmark af forældre, der ikke er danske statsborgere.
- *Andelen af elever, hvor mindst en af forældrene er på passiv forsørgelse*, defineret som elever, hvor hovedindkomsten for mindst en af forældrene kommer fra sygedagpenge, kontanthjælp, førtidspension, folkepension eller efterløn.
- *Andelen af elever, hvor mindst en af forældrene ikke har en kompetencegivende uddannelse*, defineret som elever, hvor mindst en af forældrene ikke har afsluttet en erhvervsfaglig uddannelse, en kort videregående uddannelse, en mellemlang videregående uddannelse eller en lang videregående uddannelse.

HVAD ER EN TILBAGEFØRT ELEV?

Før klasserne kan deles op i klasser med tilbageførte elever og klasser, der ikke har tilbageførte elever, er det nødvendigt at lave en afgrænsning af, hvad vi mener, når vi taler om tilbageførte elever. En tilbageført elev er defineret som en elev, der tidligere har gået i specialklasse – på eller uden for skolen – eller tidligere har gået på en specialskole, og som nu er

elev i en almindelig folkeskoleklasse. Eleven kan stadig være tilknyttet specialklassen på skolen, men deltager i undervisningen i klassen i en del af timerne. Skiftet skal være sket inden for de sidste 3 skoleår, 2012/2013, 2013/2014 og 2014/2015. I Inklusionspanelet data findes der tre kilder til afgrænsning af, om en elev er tilbageført:

- Der er tilknyttet registeroplysninger til de elever, der deltager i Inklusionspanelet, heriblandt Registeret for specialundervisning i grundskolen, der er et sideløbende register til det integrerede elevregister. Her kan vi se, hvorvidt eleven har gået i en skole, der er kodet som en specialskole, og vi kan se, hvorvidt eleven har modtaget specialundervisning. Til denne undersøgelse har vi adgang til registret for skoleåret 2012/2013 og 2013/2014. Der er tale om statusoplysninger én gang om året. Derfor kan vi ikke se skift fra én status til en anden inden for det samme skoleår, og skoleskift mellem de to opgørelsestidspunkter er heller ikke registreret. Vi forventer derfor, som i andre undersøgelser, der sammenligner registre og elev/lærer-svar, at registerdata indeholder færre elever i specialklasse eller specialskole, end det reelle billede på landsplan (se fx Andersen m.fl., 2014).
- I elevspørgeskemaet stiller vi spørgsmålet: ”Er du kommet til klassen fra en specialklasse eller en specialskole i dette eller sidste skoleår?”
- I 2. dataindsamling har vi bedt alle klasselærere udfylde et fortrykt skema, hvor vi har spurgt alle elever i klassen, hvorvidt de modtager støtte i undervisningen, og om de er kommet fra en specialklasse eller en specialskole, og i givet fald, hvilket skoleår de er kommet ind i klassen.

I forbindelse med den kvalitative del af Inklusionspanelet (som er beskrevet i kapitel 7) opdagede vi, at ikke alle elever havde forstået spørgsmålet: ”Er du kommet til klassen fra en specialklasse eller en specialskole i dette eller sidste skoleår?” på den tilsigtede måde. Flere elever havde svaret ”ja”, hvis de var kommet til klassen fra en anden almindelig folkeskole, hvilket ikke var hensigten. Svarene fra eleverne selv er derfor ikke 100 pct. pålidelige. Derfor er elevsvarene suppleret med skemaet til lærerne i 2. dataindsamling. Efter nærmere analyse af de tre kilder har vi valgt at prioritere dem i denne rækkefølge:

1. Lærersvarene fra 2. dataindsamling vejer tungest. Hvis en lærer har markeret, at en elev er tilbageført til klassen, defineres eleven som tilbageført til klassen, og klassen defineres derfor som en klasse med tilbageførte elever.
2. Dernæst vejer elevernes svar tungere end registerdata. Hvis klasselæreren ikke har svaret på det fortrykte skema i 2. dataindsamling, defineres en elev som tilbageført til klassen, hvis eleven selv svarer "ja" til spørgsmålet: "Er du kommet til klassen fra en specialklasse eller en specialskole i dette eller sidste skoleår?"
3. For de elever i Inklusionspanelet, hvor vi hverken har et lærersvar via det fortrykte skema eller et elevsvar via elevspørgeskemaet, defineres eleven til at være tilbageført til klassen, hvis registerdata har oplysninger om, at eleven har gået i en specialskole eller en specialklasse i skoleåret 2012/2013 eller 2013/2104.

Tabel 7.1 viser, hvor mange elever der er defineret som tilbageførte, efter denne prioritering af kilder.

TABEL 7.1

Antal skoler, klasser og elever i Inklusionspanelet.

	1. dataindsamling	2. dataindsamling
Antal skoler i Inklusionspanelet	167	165
Antal klasser i alt	427	423
Antal klasser med tilbageførte elever	104	128
Antal elever i alt	9.178	9.308
Antal tilbageførte elever	153	181
Tilbageførte elever, der er flyttet efter 1. dataindsamling[1]	45	
Tilbageførte elever, der er kommet til efter 1. dataindsamling[1]		73

Anm.: Optællingen er sket, efter at data er renset for specialklasser, der fejlagtigt er udtrukket til deltagelse i Inklusionspanelet.

1. Eleverne er flyttet til klasser eller kommet fra klasser, der ikke er med i Inklusionspanelet.

Kilde: SFI's Inklusionspanel undersøgelse, 1. og 2. dataindsamling, 2014.

I 1. dataindsamling defineres 153 af de 9.178 elever i Inklusionspanelets 427 klasser som tilbageførte. Det svarer til 1,67 pct. af alle elever i panelet. I 2. dataindsamling defineres 181 af de nu 9.308 elever som tilbageførte elever. Det svarer til, at 1,94 pct. af alle elever i panelet er blevet tilbageført. Andelen af tilbageførte elever er altså større ved 2. dataindsamling end ved 1. dataindsamling.

HVAD KENDETEGNER KLASSER MED TILBAGEFØRTE ELEVER?

Andet trin i kortlægningen er at udarbejde en beskrivende analyse, som indeholder både grundlæggende oplysninger om klasser med og uden tilbageførte elever samt beskriver, hvad der kendetegner klasser med tilbageførte elever, og hvordan eleverne klarer sig med hensyn til resultatmålene.

TABEL 7.2

Elevernes faglighed, andelen af drenge, andelen med udvalgte typer af forældrebaggrund og andelen, som modtager støtte i undervisningen. Særskilt for klasser med og uden tilbageførte elever og klassetrin. 2. dataindsamling. Point i national test og procent.

	6. klassetrin			8. klassetrin		
	Klasser uden tilbageførte elever	Klasser med tilbageførte elever		Klasser uden tilbageførte elever	Klasser med tilbageførte elever	
		Alle elever	Kun ikke-tilbageførte		Alle elever	Kun ikke-tilbageførte
Gennemsnitligt point i matematik, national test	52,8	50,7 **	51,5	57,9	52,9 ***	53,7 ***
Gennemsnitligt point i dansk, national test	55,6	53,9 *	55,0	58,7	56,1 **	57,1 **
Procentgrundlag	3.125	1.280	1.213	3.218	1.362	1.289
Andel drenge i klassen	51,4	50,7	49,7	50,3	52,0	51,1
Andel elever i klassen, der ikke bor med både mor og far	31,5	37,0 ***	36,0 ***	33,4	35,8	35,0
Andel elever med anden etnisk baggrund end dansk i klassen	10,8	11,2	10,8	7,8	11,5 ***	11,3 ***
Andel elever i klassen med forældre på passiv forsørgelse	16,4	21,4 ***	19,8 ***	17,1	18,5	18,0
Andel elever i klassen med forældre, der ikke har en kompetencegivende uddannelse	10,1	13,1 ***	12,3 ***	10,2	13,0 **	12,7 **
Procentgrundlag	3.217	1.344	1.265	3.270	1.385	1.307
Andel elever i klassen, der modtager støtte i undervisningen	9,3	13,8 ***	12,0 ***	6,0	8,7 **	6,1
Procentgrundlag	2.852	1.272	1.187	2.761	1.037	961

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

1. Signifikansniveau er testet op mod elever i klasser uden tilbageførte elever.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 2. dataindsamling, 2014.

Blandt de 423 klasser, som indgår i 2. dataindsamling, er der 128 klasser, der har tilbageførte elever – se definitionen og fordelingen ovenfor.

I denne deskriptive analyse benytter vi i tabel 7.2 flere forskellige baggrundsfaktorer, der alle har indflydelse på elevernes trivsel og deltagelse i både faglige og sociale aktiviteter, dvs. resultaterne fra de nationale test i dansk og matematik, information om forældrebaggrund, samt andel elever i klassen, der modtager støtte i undervisningen. Vi viser gennemsnit for alle elever i klasser med tilbageførte elever (2. og 5. kolonne i tabel 7.2) og gennemsnit for ikke-tilbageførte elever i klasser med tilbageførte elever (3. og 6. kolonne i tabel 7.2) og tester dem op mod elever i klasser uden tilbageførte elever (1. og 5. kolonne i tabel 7.2), for at vi kan se eventuelle forskelle.

De 6.-klasses-elever, der er med i Inklusionspanelet, gennemførte 3. klasses nationale test i matematik i skoleåret 2011/2012. Den nationale præstationsprofil på Undervisningsministeriets hjemmeside viser, at 3.-klasses-elever i dette skoleår klarede matematiktesten med et gennemsnit på 52. Eleverne fra 8. klasse, som gennemførte den nationale test i matematik i 6. klasse i skoleåret 2012/2013, havde på landsplan et gennemsnit på 57. Når eleverne i Inklusionspanelet deles op i klasser uden tilbageførte elever og klasser med tilbageførte elever, viser der sig at være signifikant forskel på klassernes gennemsnitlige point-score på de matematiske test (tabel 7.2). Elever i klasser med tilbageførte elever ligger hhv. 2 og 5 point lavere end elever i klasser uden tilbageførte elever, uanset om vi taler om 6. klasser eller 8. klasser. Det samme gør sig gældende, når vi ser på nationale test i dansk læsning.

For 6. klassernes vedkommende er der ikke forskel på andelen af drenge og piger i klasserne, ligesom der ikke er forskel på andelen af børn med anden etnisk baggrund end dansk i de to grupper af klasser. I klasser med tilbageførte elever er der en signifikant større andel af elever, hvis forældre ikke bor sammen, signifikant større andel elever, hvor mindst en af forældrene er på passiv forsørgelse, og signifikant større andel af elever, hvor ingen af forældrene har en kompetencegivende uddannelse. Når vi ser på 8. klasserne, findes kun en af disse forskelle, nemlig andelen af elever, hvor ingen af forældrene har en kompetencegivende uddannelse. Derimod er der i 8. klasserne signifikant flere elever med anden etnisk baggrund end dansk i de klasser, der har tilbageførte elever. De signifikante forskelle findes også, når vi sammenligner ikke-tilbageførte elever med elever i klasser uden tilbageførte elever. Der er altså en tendens til, at klasser, der modtager tilbageførte elever, allerede i forvejen er klasser med denne sammensætning af elever.

Den sidste faktor, der er medtaget i tabel 7.2, er andelen af elever, der modtager støtte i undervisningen. Eftersom en andel af eleverne i klasser med tilbageførte elever kommer fra en specialklasse eller en specialskole, er det nærliggende at antage, at der bør være en signifikant højere andel af elever i disse klasser, der modtager støtte i undervisningen. Dette er også tilfældet for både 6. og 8. klassetrin, hvor 13,8 pct. af alle elever i 6. klasser med tilbageførte elever og 8,7 pct. af alle elever i 8. klasser med tilbageførte elever modtager støtte i undervisningen mod hhv. 9,3 pct. og 6,0 pct. i klasser uden tilbageførte elever. Samtidig er der en større andel af ikke-tilbageførte elever i klasserne med tilbageførte elever, der i 6. klasse modtager støtte i undervisningen (12,0 pct.). Den ekstra støtte i undervisningen kan altså ikke kun henføres til de tilbageførte elever.

Vi har endvidere testet i tabel 7.3, om der er forskel i resultatmålene i klasser med og uden tilbageførte elever i forhold til elevernes trivsel og skolefaglige præstationer.

TABEL 7.3

Elevers trivsel, deltagelse og koncentrationsydelse. Særskilt for klasser med og uden tilbageførte elever og klassetrin. 2. dataindsamling. Gennemsnitlig score.

	6. klassetrin			8. klassetrin		
	Klasser uden tilbageførte elever	Klasser med tilbageførte elever		Klasser uden tilbageførte elever	Klasser med tilbageførte elever	
Samlet trivsel	4,04	4,00		4,06	3,99	**
Individuel trivsel	4,06	4,02	*	4,11	4,01	***
Kollektiv trivsel	3,99	3,98		4,00	3,96	
Samlet deltagelse	4,03	4,00		4,01	3,93	***
Faglig deltagelse	3,97	3,95		3,98	3,94	
Social deltagelse	4,12	4,08	*	4,04	3,90	***
Procentgrundlag	2.628	1.191		2.516	970	
Gennemsnitlig koncentrationsydelse fra d2-testen	162,9	163,9		188,1	178,8	***
Procentgrundlag	2.532	1.122		2.439	816	

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Skalaen går fra 1, som indikerer meget dårlig trivsel eller meget lav deltagelse, til 5, som indikerer meget høj trivsel eller deltagelse.

1. Der er ikke medtaget kolonner for ikke-tilbageførte elever i klasser med tilbageførte elever, da der ikke er signifikant forskel mellem dem og elever i klasser uden tilbageførte elever.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 2. dataindsamling, 2014.

Overordnet set viser tabel 7.3 det samme positive billede som Statusnotat 1 viste fra 1. dataindsamling (Lynggaard & Lausten, 2014). På en skala fra 1 til 5, hvor 5 er "rigtigt godt" viser de samlede gennemsnit både for

klasser uden tilbageførte elever og for klasser med tilbageførte elever, at det også i efteråret 2014 generelt går godt med elevernes trivsel og deltagelse i skolen. Langt de fleste elever har en klar opfattelse af, at de både individuelt og kollektivt trives rigtigt godt i skolen. Samtidig deltager eleverne generelt hyppigt i både faglige og sociale aktiviteter.

Når det så er sagt, viser tabel 7.3 et par små, men signifikante forskelle for både 6. klasser og 8. klasser. Den eneste signifikante forskel for 6.-klasses-elever er i social deltagelse (der også indgår i den samlede deltagelse og derfor også giver en signifikant forskel der). Selvom gennemsnittet er højere end 4, er der en lille (men statistisk signifikant) forskel mellem deltagelse i sociale aktiviteter for elever i 6. klasser med tilbageførte elever og elever fra 6. klasser uden tilbageførte elever. Det samme gør sig gældende for elever i 8. klasse, hvor gennemsnittet for 8. klasser med tilbageførte elever er under 4. Samtidig viser svarene fra 8.-klasses-eleverne, at der er en lille, men statistisk signifikant, forskel i den individuelle trivsel mellem elever i klasser med tilbageførte elever og elever i klasser uden tilbageførte elever, hvilket igen betyder, at den samlede trivsel også er signifikant lavere. Det skal dog understreges her, at der ikke er statistisk signifikant forskel i trivsel og deltagelse, når vi sammenligner elever fra klasser uden tilbageførte elever og ikke-tilbageførte elever i klasser med tilbageførte elever. Det er altså ikke på grund af de tilbageførte elever, at den lille forskel er der.

I forhold til koncentrationstesten, som er målt ved d2-testen (se kapitel 3 for en udførlig præsentation af d2-testen), er der ingen signifikant forskel blandt 6.-klasses-elever, mens der for 8.-klasses-elever er en lille, men statistisk signifikant, forskel i koncentration mellem elever i klasser med og uden tilbageførte elever.

HVAD KENDETEGNER TILBAGEFØRTE ELEVER?

For at teste, på hvilke områder elever, der er tilbageført til klassen, er forskellige fra deres klassekammerater, som ikke er tilbageførte elever, opdeler vi i dette afsnit klasserne med tilbageførte elever i ikke-tilbageførte elever og tilbageførte elever. Det betyder, at datagrundlaget for tabel 6.4 og tabel 6.5 er de 128 klasser i Inklusionspanelet, der har tilbageførte elever. Der er samlet set 2.727 elever i de 128 klasser, hvoraf

181 elever – som defineret tidligere i kapitlet – er defineret som tilbageførte elever.

Tabel 7.4 viser, at tilbageførte elever, uanset klassetrin, har signifikant lavere point-score i både matematik og dansk i national test. Samtidig kan man ud fra procentgrundlaget for gennemsnitlig point-score i de nationale test se, at en del af de tilbageførte elever ikke har gennemført de nationale test.

For 6.-klasses-eleverne er etnicitet den eneste familiebaggrundsfaktor, der ikke er signifikant forskellig for de to grupper af elever (tabel 7.4). Selvom andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk er højere blandt gruppen af tilbageførte elever, er den ikke signifikant større end andelen af elever med anden etnisk baggrund end dansk blandt gruppen af ikke-tilbageførte elever. Til gengæld er andelen af drenge og andelen af børn, der ikke bor sammen med både mor og far, langt større blandt de tilbageførte elever, hvor 67 pct. er drenge, og lige over halvdelen af de tilbageførte elever ikke bor sammen med både mor og far. Andelen af elever med forældre på passiv forsørgelse og andelen af elever, hvor ingen af forældrene har en kompetencegivende uddannelse, er ligeledes signifikant større blandt tilbageførte elever.

For 8.-klasses-eleverne er forskellene mindre. Der er således ikke signifikant forskel på andelen af elever med forældre på passiv forsørgelse og andelen af elever, hvor ingen af forældrene har en kompetencegivende uddannelse. For 8.-klasses-eleverne gælder det, at cirka hver femte har mindst en forælder på passiv forsørgelse, mens knap hver femte elev har forældre uden kompetencegivende uddannelse.

Tabel 7.4 viser det interessante resultat, at det kun er cirka hver tredje af de elever, der er defineret som tilbageført fra en specialklasse eller en specialskole, der modtager støtte i undervisningen. Dette betyder enten, at eleverne efter tilbageførslen til klassen er fagligt gode nok til at kunne klare sig med almindelig undervisning uden støtte, eller at den støtte, de får, ikke er registreret (dvs. ikke registreret af hverken elev, lærer eller system), eller – hvilket kan vække undren – at de slet ikke modtager støtte.

TABEL 7.4

Elevernes faglighed, andelen af drenge, andelen med udvalgte typer af forældrebaggrund og andelen, som modtager støtte i undervisningen. Særskilt for tilbageførte elever, ikke-tilbageførte elever og klassetrin. 2. dataindsamling. Point i national test og procent.

	6. klassetrin			8. klassetrin		
	Ikke-tilbageførte elever	Tilbageførte elever		Ikke-tilbageførte elever	Tilbageførte elever	
Gennemsnitligt point i matematik, national test	51,5	33,7	***	53,7	37,5	***
Gennemsnitligt point i dansk, national test	55,0	33,8	***	57,1	40,0	***
Procentgrundlag	1.213	67		1.289	73	
Andel drenge	49,7	67,1	***	51,1	66,7	**
Andel elever, der ikke bor med både mor og far	36,0	53,2	**	35,0	50,0	**
Andel elever med anden etnisk baggrund end dansk	10,8	16,5		11,3	14,1	
Andel elever med forældre på passiv forsørgelse	19,8	45,6	***	18,0	26,9	*
Andel elever med forældre, der ikke har en kompetencegivende uddannelse	12,3	25,3	***	12,7	17,9	
Procentgrundlag	1.265	79		1.307	78	
Andel elever i klassen, der modtager støtte i undervisningen	12,0	40,0	***	6,1	40,8	***
Procentgrundlag	1.187	85		961	76	

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

1. Data er afgrænset til kun at medtage elever i klasser, der har tilbageførte elever.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 2. dataindsamling, 2014.

Tabel 7.5 viser resultatmålene for elevernes trivsel og deltagelse i faglige og sociale aktiviteter i klasser med tilbageførte elever. Trivsel og deltagelse er generelt signifikant lavere for tilbageførte elever end for ikke-tilbageførte elever, hvad enten det er 6. klassetrin eller 8. klassetrin, vi ser på.

Det eneste ikke-signifikante forskellige resultatmål er målet for kollektiv trivsel på 8. klassetrin. Der er ingen forskel på tilbageførte og ikke-tilbageførte elevers svar, når vi spørger til klassens kollektive trivsel. Her trives eleverne lige godt som samlet klasse.

TABEL 7.5

Elevers trivsel, deltagelse og koncentrationsydelse. Særskilt for tilbageførte elever, ikke tilbageførte elever og klassetrin. 2. dataindsamling. Gennemsnitlig score.

	6. klassetrin			8. klassetrin		
	Ikke-tilbageførte elever	Tilbageførte elever		Ikke-tilbageførte elever	Tilbageførte elever	
Samlet trivsel	4,01	3,81	**	4,01	3,79	**
Individuel trivsel	4,03	3,81	*	4,03	3,77	**
Kollektiv trivsel	3,99	3,80	*	3,98	3,81	
Samlet deltagelse	4,03	3,57	***	3,95	3,65	***
Faglig deltagelse	3,98	3,56	***	3,96	3,65	***
Social deltagelse	4,11	3,57	***	3,92	3,65	**
Procentgrundlag	1.116	73		910	62	
Gennemsnitlig koncentrationsydelse fra d2-testen	164,9	148,5	***	178,9	178,0	
Procentgrundlag	1.053	69		769	47	

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Skalaen går fra 1, som indikerer meget dårlig trivsel eller meget lav deltagelse, til 5, som indikerer meget høj trivsel eller deltagelse.

1. Data er afgrænset til kun at medtage elever i klasser, der har tilbageførte elever.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 2. dataindsamling, 2014.

Den gennemsnitlige koncentrationsydelse fra d2-testen viser et anderledes resultat, når vi ser på tilbageførte og ikke-tilbageførte elever (tabel 7.5), end når vi ser på klasser med og uden tilbageførte elever (tabel 7.3). De tilbageførte elever på 6. klassetrin har signifikant lavere koncentration i forhold til deres klassekammerater (148,5 mod 164,9 i tabel 7.5), der til gengæld ligger på niveau med elever fra klasser uden tilbageførte elever (162,9 i tabel 7.3). Til sammenligning er der ingen signifikant forskel på 8. klassetrin mellem tilbageførte elever og deres klassekammerater, og begge grupper ligger signifikant lavere i koncentrationsydelse end elever fra klasser, der ikke har tilbageførte elever (sammenligning af koncentrationsydelse på 188 i tabel 7.3 og maksimalt 179 i tabel 7.5 for 8. klassetrin).

STØTTE I UNDERVISNINGEN

I skoleåret 2012/2013 blev specialundervisningsbegrebet ændret, så der kun er tale om specialundervisning, hvis der er truffet en afgørelse om, at eleven skal modtage specialundervisning i mindst 9 undervisningstimer (klokketimer) om ugen (Undervisningsministeriet, 2014). Det betød ganske enkelt, at antallet af elever, der er registreret med specialundervisning i inkluderende tilbud faldt fra 36.536 elever i 2011/2012 til 856 elever i 2012/2013.

Vi har i Inklusionspanelet spurgt eleverne selv, om de modtager støtte i undervisningen i klassen og/eller uden for klassen. Spørgsmålet går ikke specifikt på, om de har fået tildelt støtte i mere eller mindre end 9 undervisningstimer. Vi har samtidig spurgt, hvorvidt eleven er glad for den støtte, han/hun får, og om eleven føler, at støtteundervisningen hjælper ham/hende til at blive bedre i skolen (i alle fag, i mange fag, i nogle fag, i få fag, ikke i noget fag). Tabel 6.6 og tabel 6.7 viser elevernes egne besvarelser.

TABEL 7.6

Elever fordelt efter svar på, om de modtager støtte i eller uden for klassen eller begge steder. Særskilt for klassetrin. Procent.

	6. klasse	8. klasse
Får du støtte i klassen?		
Ja	27,4	24,2
Ja, en gang imellem	24,7	11,3
Nej	30,1	46,8
Ved ikke	17,8	17,7
Får du støtte uden for klassen?		
Ja	27,4	17,7
Nej	45,2	64,5
Ved ikke	27,4	17,7
Får du støtte både i og uden for klassen?		
Ja	23,6	16,1
Kun i klassen	27,8	19,4
Kun uden for klassen	4,27	1,6
Nej og ved ikke	44,4	62,9
Procentgrundlag	72	62

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 2. dataindsamling, 2014.

En fjerdedel af eleverne svarer ubetinget ja til, at de får støtte i undervisningen i klassen, mens 30 pct. af eleverne på 6. klassetrin og 47 pct. af eleverne på 8. klassetrin svarer, at de en gang imellem får støtte i undervisningen i klassen. Tre fjerdedele af eleverne, uanset klassetrin, er glade for den støtte, de får. Ingen af eleverne på 6. klassetrin svarer, at de ikke er glade for støtten, resten af eleverne vælger at svare "Ved ikke" til dette spørgsmål.

TABEL 7.7

Elever fordelt efter svar på, om de er glade for den støtte, de får, og om de føler, at støtten hjælper. Særskilt for klassetrin. Procent.

	6. klasse	8. klasse
Er du glad for den støtte, du får?		
Ja	72,4	73,7
Nej	-	15,8
Ved ikke	27,6	10,5
Føler du, støtten hjælper?		
Ja, i alle fag	24,1	36,8
Ja, i mange fag	31,0	26,3
I nogle fag	41,4	31,6
Nej, i meget få fag	-	5,3
Nej, ikke i nogen fag	3,2	-
Procentgrundlag	29	19

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 2. dataindsamling, 2014.

24 pct. af eleverne på 6. klassetrin og 37 pct. af eleverne på 8. klassetrin føler, at støtten hjælper dem i alle fag. Hvis svar i forhold til, at støtten hjælper i mange fag, medregnes, føler 55 pct. af eleverne på 6. klassetrin og 63 pct. af eleverne på 8. klassetrin, at støtten hjælper dem. Procentgrundlaget for denne konklusion er dog meget lavt, hvorfor vi blot bør tage svarene som indikationer på, at eleverne er glade for den støtte, de får, og føler, at den hjælper dem i mange fag.

TRIVSEL BLANDT KLASSEKAMMERATER TIL TILBAGEFØRTE ELEVER

Børns og unges generelle trivsel falder nærmest ved naturlov med alderen (se fx Ottosen m.fl., 2010; Rees m.fl., 2010), og resultatmålet i forhold til trivsel i Inklusionspanelet er ingen undtagelse. Indtil nu har vi set på resultatmålene fra 2. dataindsamling i forhold til elevernes trivsel og faglig og social deltagelse uden at tage højde for resultatmålene fra 1. dataindsamling. I dette afsnit analyserer vi, om ændringen i elevernes trivsel og deltagelse fra 1. til 2. dataindsamling er forskellig for elever i klasser med tilbageførte elever set i forhold til elever i klasser uden tilbageførte elever. Ved at gennemføre multiple regressionsanalyser kan vi korrigere for eventuelle forskelle mellem klasser med og klasser uden tilbageførte elever.

I analyser over tid er det afgørende ikke kun at se på udviklingen i klasser med tilbageførte elever, men at kunne tage højde for en generel

tidstrend, der er fælles for alle skoler. For eksempel kan et generelt tiltag som folkeskolereformen påvirke elevernes trivsel generelt. Hvis elever generelt oplever dårligere trivsel i efteråret 2014 (hvor 2. dataindsamling fandt sted) end i foråret 2014 (hvor 1. dataindsamling fandt sted) pga. indkøring af folkeskolereformen på nationalt plan, og vi ikke tager højde for denne generelle trend i analysen, vil vi henføre den fundne negative trend til forhold omkring de tilbageførte elever, hvilket giver et forkert billede.

For at holde fokus på ændring af trivsel over tid – og ikke ændring af klassens definition fra evt. ikke at have tilbageførte elever ved 1. dataindsamling til at have tilbageførte elever i 2. dataindsamling – afgrænser vi datasættet til denne analyse til at bestå af:

- Elever i klasser, der har tilbageførte elever både i 1. og i 2. dataindsamling (77 klasser)
- Elever i klasser, der ikke har tilbageførte elever, hverken i 1. eller i 2. dataindsamling (255 klasser).

Det betyder, at de øvrige klasser ikke indgår, dvs. klasser, der ikke har tilbageførte elever i 1. dataindsamling, men har modtaget en eller flere tilbageførte elever i 2. dataindsamling (35 klasser), og klasser, der havde tilbageførte elever i 1. dataindsamling, men ikke længere har tilbageførte elever (16 klasser).[25]

Tabel 7.8 og tabel 7.9 viser resultaterne af de multiple regressionsanalyser på elevniveau for hhv. trivsel (tabel 7.8) og deltagelse (tabel 7.9). Udfaldsmålet, det vi søger at forklare gennem regressionsanalyserne, er elevernes trivsel og deltagelse i 2. dataindsamling. Vi tester, om de inkluderede forklarende variable er en signifikant forklarende faktor i forhold til udfaldsmålet. De forklarende variable i tabel 7.8 er elevernes trivsel i 1. dataindsamling, en indikator for, om klassen har tilbageførte elever, og et interaktionsled mellem disse to, mens de forklarende variable i tabel 7.9 er elevernes deltagelse i 1. dataindsamling, en indikator for, om klassen har tilbageførte elever, og et interaktionsled mellem disse to.

Model-designet tager højde for tidstrenden, der tænkes at kunne påvirke udfaldsmålene, mellem de to dataindsamlinger, og som rammer

25. Opdelingen i klasser med eller uden tilbageførte elever i 1. og 2. dataindsamling laves kun for klasser, der ikke har væsentligt ændret struktur mellem de to dataindsamlinger. Det betyder, at klasser, der enten er delt eller lagt sammen, eller har fået tilført forholdsvis mange nye elever fra andre skoler, ikke medregnes her.

elever i begge typer af klasser på samme vis. Folkeskolereformen og at eleverne bliver ældre, gælder for elever i begge typer af klasser og er derfor renset ud. Hvis der er forskel i udviklingen af trivsel mellem de to typer af klasser, vil koefficienten til interaktionsleddet vise den "effekt". Det er således kun interaktionsleddet, der er den vigtige faktor i analyserne, hvor de to andre faktorer er kontrolvariable.

TABEL 7.8

Sammenhæng mellem, hvorvidt eleven går i en klasse med tilbageførte elever, og resultatmålene for trivsel i 2. dataindsamling. Parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

	Samlet trivsel		Individuel trivsel		Kollektiv trivsel	
Trivsel i 1. dataindsamling[1]	0,625	***	0,619	***	0,481	***
Indikator for om eleven går i en klasse med tilbageførte elever	-0,186		-0,209		-0,253	
Interaktion mellem resultatmål i 1. dataindsamling og dummy for, om eleven går i en klasse med tilbageførte elever	0,036		0,040		0,054	

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellens standardfejl er clustret på klasseniveau.

1. Resultatetmålet svarer til det resultatmål, der er udfaldsmål for analysen, blot i 1. dataindsamling.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 1. og 2. dataindsamling, 2014.

Modellen med den samlede trivsel i 2. dataindsamling som udfaldsmål viser, jf. tabel 7.8, første kolonne, at:

- Der er en signifikant og positiv sammenhæng mellem samlet trivsel i 1. dataindsamling og samlet trivsel i 2. dataindsamling. Det betyder, at en højere trivsel i 1. dataindsamling medfører en højere trivsel i 2. dataindsamling.
- Koefficienten til indikatoren for, om eleven går i en klasse med tilbageførte elever, er insignifikant. Det betyder, at der ikke er forskel i udviklingen af den samlede trivsel mellem de to typer af klasser.
- Koefficienten til interaktionsleddet er ligeledes insignifikant i alle seks modeller. Det betyder, at der ikke er forskel i sammenhængen mellem samlet trivsel i 1. dataindsamling og samlet trivsel i 2. dataindsamling på tværs af de to typer af klasser, klasser med tilbageførte elever og klasser uden tilbageførte elever.

TABEL 7.9

Sammenhæng mellem, hvorvidt eleven går i en klasse med tilbageførte elever, og resultatmålene for deltagelse i 2. dataindsamling. Parameterestimater fra lineære regressionsmodeller.

	Samlet deltagelse		Faglig deltagelse		Social deltagelse	
Deltagelse i 1. dataindsamling[1]	0,693	***	0,674	***	0,581	***
Indikator for om eleven går i en klasse med tilbageførte elever	0,213		0,104		0,160	
Interaktion mellem resultatmål i 1. dataindsamling og dummy for, om eleven går i en klasse med tilbageførte elever	-0,058		-0,028		-0,051	

Anm.: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001. Modellens standardfejl er clustret på klasseniveau.

1. Resultatetmålet svarer til det resultatmål, der er udfaldsmål for analysen, blot i 1. dataindsamling.

Kilde: SFI's Inklusionspanel-undersøgelse, 1. og 2. dataindsamling, 2014.

Hverken koefficienterne til indikatoren for, om eleven går i en klasse med tilbageførte elever, eller koefficienterne til interaktionsleddet er signifikant forskellig fra nul. Dette resultat er gældende for alle modellerne i tabel 7.8 og tabel 7.9. Det betyder, at konklusionerne for individuel trivsel, kollektiv trivsel, samlet deltagelse, faglig deltagelse og social deltagelse er magen til konklusionerne for samlet trivsel. Som kontrolvariabel viser niveauet af resultatmålet i 1. dataindsamling altså, at der er signifikant sammenhæng til niveauet af resultatmålet i 2. dataindsamling. Samtidig ser vi, at der ikke er forskel på niveauet af trivsel og deltagelse i 2. dataindsamling mellem de to typer af klasser.

Det samlede resultat af analyserne i tabel 7.8 og tabel 7.9 er, at der ikke er forskel i sammenhængen mellem trivsel og deltagelse i 1. dataindsamling og trivsel og deltagelse i 2. dataindsamling på tværs af de to typer af klasser. Vi kan altså ikke påvise en anderledes udvikling i trivsel og deltagelse for elever i klasser med tilbageførte elever sammenlignet med elever i klasser uden tilbageførte elever.

ELEVERNES EGEN OPLEVELSE AF INKLUSION

CAMILLA BRØRUP DYSSEGAARD, NIELS EGELUND

Et vigtigt aspekt at tage højde for i arbejdet med inklusion er de tilbageførte elevers erfaringer og oplevelser. I dette afsnit præsenterer vi derfor en kvalitativ analyse af 12 elevers oplevelser af inklusion. Disse elever har tidligere været i specialtilbud, men er siden blevet inkluderet i almenundervisningen igen. Interviewene er gennemført i forsommeren 2014 og har et livshistorisk tilsnit i den forstand, at de følger elevernes skolegang kronologisk. Interviewene fokuserer på elevernes egne oplevelser af skoleskift, deres bekymringer og forventninger til disse skift, deres beretninger om, hvad der har gjort en positiv forskel for disse skift, og endelig deres sociale relationer inden for og på tværs af special- og almenundervisning. Kapitlet giver således en vigtig stemme til den målgruppe, der er i fokus for inklusionsarbejdet, nemlig de elever, der selv har oplevet at skifte undervisningstilbud af inklusionshensyn.

HOVEDRESULTATER

- Alle interviewede elever er glade for at være tilbage i fællesskabet. De føler sig generelt som en del af klassen, og flere har fået udvidet vennekredsen efter inklusionen.

- Såvel inklusion som eksklusion er processer med store sociale og personlige belastninger. Eleverne udtrykker stor usikkerhed og utryghed, fra overgangen kom på tale, til den var gennemført, blandt andet i forhold til venner og stigmatisering som "speciel".
- Eleverne kommer let bagud i dele af fagrækken, mens de er i specialtilbud. For nogle elever opvejer tilfredsheden ved at opleve undervisning i små miljøer og undervisning tilpasset netop dem ikke helt følelsen af at have mistet faglighed i de fag, der ikke fokuseres på i specialundervisningen.
- Mangel på undervisningsdifferentiering i almentilbuddet kan være et stort problem efter inklusion. Flere af eleverne har store faglige udfordringer, blandt andet fordi de er kommet bagud i fag, der ikke var i fokus i specialtilbuddet, men også fordi de metoder og hjælpemidler, der har hjulpet eleverne i specialtilbuddet, ikke er overdraget eller implementeret ordentligt i den almene klasse.

PERSPEKTIVER

Noget af det tidligste systematiske arbejde omkring inklusion findes i Booth og Ainscow (2002), hvor det hedder: "Inklusion indebærer forandring. Det er en konstant proces mod at øge læring og deltagelse for alle elever. Det er et ideal, som skoler kan stræbe mod, men som aldrig fuldt ud kan opnås. Men inklusion sker samtidig med, at processen omkring at øge deltagelse påbegyndes. En inkluderende skole kan karakteriseres som en, der er i kontinuerlig udvikling." (s. 3). Det hedder videre: "Udvikling af inklusion kræver en reduktion af de former for praksis, der befordrer eksklusion." (s. 3). Eksklusion er alle de midlertidige eller længerevarende pres, som forhindrer fuld deltagelse i undervisningen. Sådanne pres kan være et resultat af vanskeligheder med at samarbejde, med at forstå det, der undervises i, eller en oplevelse af ikke at blive værdsat som den, man er. Inklusion handler om at minimere alle hindringer for uddannelse hos alle elever.

Begrebet inklusion forbindes ifølge Ainscow m.fl. (2006) fortsat ofte med elever med særlige behov, hvilket i sig selv kan være med til at opstille barrierer for at opnå en inkluderende praksis. Fokusering på elever med særlige behov er med til at indsnævre den bredere forståelse af inklusion, som det at udvikle en skole for alle kræver. På denne måde bliver uddannelsesvanskeligheder fortsat tolket ud fra en fejlfindingsmo-

del, som ofte videregives til lærere, forældre og elever, på trods af kommunens og skolens overordnede målsætning om udviklingen af en mere inkluderende skole.

Der er mange perspektiver på inklusion. Inklusion kan for eksempel ses ud fra Manchester-modellen, som er udviklet på baggrund af banebrydende arbejde af Ainscow m.fl. (2006). Modellen arbejder med en tre-deling, hvor inklusion defineres som tilstedeværelse, deltagelse og læring. Man kan også se på inklusion, som den opleves, det vil sige elevens oplevelse af at være i et fællesskab og aktivt deltage i et fællesskab. Det er sidstnævnte perspektiv, der er i fokus i dette kapitel.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013) har gennemført en kortfattet systematisk forskningskortlægning om inklusion, trivsel og selvværd for elever med særlige behov i grundskolen. Her peges på, at elever med særlige behov er mindre socialt inkluderede og socialt accepterede af deres klassekammerater end andre elever. Det ses endvidere, at vellykket inklusion afhænger af lærernes tilgang til elever med særlige behov. Positive lærer-elev-relationer og faglige lærerforventninger til alle elever er et succeskriterie for inklusion. Læreres accept af inklusion, faglige forventninger, sociale forventninger og kendskab til indsatser, der har effekt i forhold til alle elevers trivsel og selvværd, er en essentiel del af vellykket inklusion.

Tetler (2009) har studeret 24 elever og deres læringsmiljøer i 23 skoler i 18 kommuner, og eleverne var fordelt på forskellige diagnostiske kategorier og i forskellige grader af inklusion. 15 af eleverne var tilknyttet almenpædagogiske miljøer, 8 gik i specialklasser, og 3 gik i specialskoler. Eleverne udtrykte sig generelt positivt om deres læringsmiljø, om end de følte, at de var "på overarbejde", og at bl.a. lektiebyrden i almenmiljøerne var for stor. Udtrykte eleverne kritik, gik den mest på de fysiske rammer og på manglende arbejdsro. Det konkluderes i undersøgelsen, at god praksis ikke afhænger af, om elever er placeret i almenmiljøer eller specialmiljøer, men i stedet handler om kvaliteten af indsatsen, at der er kvaliteter, som gør det muligt for den enkelte elev at opleve sig som en anerkendt og aktiv deltager i det pågældende læringsfællesskab.

Baviskar m.fl. (2014) har undersøgt inklusionsprocessen i 12 danske kommuner. Det viser sig her, at de undersøgte kommuner har øget inklusionen væsentligt, dels på grund af den nye lovgivning, dels på grund af de økonomiske incitamenter for inklusion, som de fleste af kommunerne har implementeret. Folkeskolernes almenmiljøer rummer

derfor nu op mod 10.000 elever, som ved tidligere praksis havde været placeret i specialtilbud.

METODE

Som led i projektet Panel om elevers inklusion og udvikling er der i 2014 gennemført kvalitative interview med 12 elever, der op til 2 år inden 1. januar 2014 er inkluderet i almentilbud. Eleverne gik i skoleåret 2013/14 i enten 5. klasse eller 7. klasse på en almindelig folkeskole.

I projektets kvantitative survey blev der identificeret 130 inkluderede elever ved, at de selv havde svaret, at de tidligere havde gået i et segregeret undervisningstilbud. 30 af disse elever blev udvalgt på baggrund af klassetrin, køn, etnicitet, antallet af inkluderede elever i klassen og fordelingen på de fire SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) kategorier. Disse elevers forældre blev kontaktet gennem elevernes klasselærere og anmodet om at give skriftligt samtykke. Der viste sig her at ske et stort frafald, først og fremmest på grund af manglende samtykke, men også et frafald på grund af, at eleverne faktisk ikke havde gået i et segregeret tilbud. Det blev derfor nødvendigt at kontakte resten af de 130 elevers forældre, og det lykkedes derigennem at opnå tilsagn fra i alt 12 elever, der havde været segregeret. De 12 elever fordeler sig på en række nøglevariable som vist i følgende tabel.

TABEL 8.1

Elever, der har skiftet undervisningstilbud af inklusionshensyn, fordelt på nøglevariable (køn, etnicitet, geografi, type af vanskeligheder). Antal.

Nøglevariable	Antal elever
Piger	4
Drenge	8
5. kl.	7
7. kl.	5
Dansk baggrund	11
Indvandringsbaggrund	1
Jylland	4
Fyn	2
Sjælland	6
Specifikke indlæringsvanskeligheder	6
Generelle indlæringsvanskeligheder	1
Socio-emotionelle vanskeligheder	1
ADHD	3
Tosproget	2

Tabellen viser, at selvom den oprindeligt tilstræbte fordeling ikke har kunnet opnås, er der blevet opnået en rimelig fordeling på såvel køn, klassetrin, geografi og typen af vanskeligheder. For elever med indvandringsbaggrund er der en uforholdsmæssig lille andel, fordi elever har svaret forkert, eller forældre ikke har givet samtykke.

Elevernes skole og klasselærere blev kontaktet med henblik på at gennemføre et interview af ca. 45 minutters varighed i et mødelokale på skolen. Interviewet var semistruktureret og dækkede følgende fire overordnede fokuspunkter:

1. Specifikt læringsrelaterede fokuspunkter
2. Generelt trivselsrelaterede fokuspunkter
3. Segregeringsproces
4. Inklusionsproces.

Ved det semistrukturerede interview har der været lejlighed til gå i dybden eller inddrage ekstra emner, der viste sig relevante og interessante til belysning af de forskellige fokusområder. Der var ikke andre til stede ved interviewene end den interviewede elev, intervieweren og interviewerens assistent, der gjorde notater i en interviewprotokol. Interviewet blev endvidere optaget som en lydfil, og interviewprotokol og lydfil samt andre oplysninger om eleven indgår i en log, som er brugt til de senere kvalitative analyser, og denne log vil følge eleverne i de to følgende interview i 2015 og 2016.

GENERELT OM TIDEN FØR INKLUSION

SKOLESTARTEN

Interviewene har taget udgangspunkt i et kronologisk forløb over elevernes skoletid. Dette sker for at kunne belyse de erfaringer, som de inkluderede elever har med sig inden inklusionen, og som naturligt må påvirke oplevelsen af at være inkluderet. Som indledning blev eleverne bedt om at reflektere over, dengang de startede i skole.

Ni af eleverne fortæller, at de havde en god skolestart. Deres beskrivelse af deres skolestart svinger over, at det var spændende og sjovt, og at der var mange legetimer. En enkelt siger, at han troede, det ville blive kedeligt at komme i skole, men at han blev positivt overrasket. En

enkelt elev er startet i skole i et andet vesteuropæisk land i en tidligere alder end i Danmark, og hun fortæller om de store forskelle, der er mellem skolesystemerne.

Tre af eleverne beskriver deres skolestart som decideret negativ, og oplevelserne går fra behovet for at isolere sig fra de mange klassekammerater over at savne sin mor til slet ikke at kunne lide at gå i skole. For den førstes vedkommende gælder, at han let blev sur og ofte følte sig provokeret af sine klassekammerater. Eleven blev udredt og fik diagnosen ADHD 5 år senere. Den næste elev havde i det hele taget svært ved at være væk fra sin mor og beskriver, at han hellere vil være fri for at gå i skole, da han hverken kan lide lektier eller uro i det hele taget. Også han får senere diagnosen ADHD. Den tredje elev fortæller, at han begyndte at græde, da han kom i børnehaveklasse. Han siger, at han godt kunne lide at lege, men blev ofte vred og kom op at skændes med de andre elever om mange småting. Han beskriver videre, at han ikke kunne lide timerne.

På området skolestart kan identificeres to temaer, *den gode skolestart* og *den problematiske skolestart*, der meget naturligt er hinandens modsætninger. Om den gode skolestart gælder, at eleverne så frem til den, man glædede sig til det, og eleverne beskriver primært de sociale elementer ved at gå i skole. Det synes at være karakteristisk, at den problematiske skolestart opleves af elever, som har relationelle udfordringer og har svært ved at forholde sig til den store sociale kontekst, der findes på skolen.

Som et karakteristisk eksempel på udsagn vedrørende den gode skolestart, der også rummer en lille frygt, kan nævnes følgende:

> Det var spændende at komme i skole og skulle lære en hel masse. Det var ikke så svært, og der var ingen lektier. Jeg var dog lidt bange for, om der var nogen, jeg kunne blive venner med.

Når det gælder den problematiske skolestart, kan det illustreres med følgende udsagn:

> Jeg havde det meget svært dér. Jeg gik tit ud fra timerne – et sted, hvor jeg lige kunne dampe af. Jeg rullede mig nærmest ind i et gardin, så ingen kunne se mig, så jeg havde mit eget lille rum, hvor jeg ikke havde alle de der ting omkring mig. Jeg følte mig tit provokeret over meget lidt og blev let sur.

GENERELT OM SKOLETIDEN INDEN SEGREGERING

Efter de indledende beretninger om selve skolestarten blev eleverne opfordret til at fortælle om skoletiden frem til segregering.

I forhold til motivation og lyst til at gå i skole fordeler eleverne sig nogenlunde ligeligt på at være generelt positive over for skolen og på, at trivslen gradvist blev mindre. Seks af eleverne beskriver manglende trivsel på mellemtrinnet, både fagligt og socialt. Eleverne beskriver alt lige fra ikke at kunne forstå, hvad der foregik i undervisningen, til manglende læsefærdigheder, mobning og skoleskift grundet problematisk samarbejde mellem hjem og skole. Fælles for fem af elevernes beretninger er, at de mener, de lykkedes med at skjule deres vanskeligheder over for både lærere og elever i klassen (en enkelt har dog betroet sig til sin bedste ven). Elevernes vanskeligheder i skolen blev, som en enkelt elev udtrykker det, først "opdaget" omkring 4. klasse.

Der er to overordnede temaer, der er fremtrædende for skoletiden inden segregering, *stigende faglige udfordringer* og *problemer i skole-hjem-samarbejdet*. For førstnævnte gælder, at eleverne gradvis begynder at opleve vanskeligheder i fagene, hvor det for nogle lykkes at skjule vanskelighederne indtil mellemtrinnet. For det andet tema gælder, at eleverne med relationelle udfordringer beskriver deres skolestart og tiden frem til segregering som præget af tiltagende konflikter mellem skole og hjem, hvad der kan føre til, at elever i perioder slet ikke modtager undervisning.

Om stigende faglige problemer fortæller en elev om tiden i 2. og 3. klasse:

> Når jeg kom op i de højere klasser, så havde jeg lidt problemer, så sad jeg sådan mere ovre i hjørnet og lyttede. Og jeg var ikke så god til at få hjælp, hvis jeg havde problemer. Altså, jeg spurgte nogle gange, men så var det ikke sådan, at jeg forstod det helt.

Temaet skole-hjem-samarbejdet kan belyses med følgende udsagn:

> Samarbejdet med læreren fx, det blev bare dårligere og dårligere. Altså, øhm … jeg husker en episode, hvor vi skulle have taget en sådan læseprøve årligt, tror jeg, det var, og der … jeg havde mange problemer jo … så da jeg fik det at vide, da blev hun [læreren] ved med at sige: "Ja, men tager vi ikke denne læseprøve, så er det fint – helt i orden – du behøver ikke tage den så – men så skal du bare ikke komme i skole." Og det var min mor ikke

særligt glad for – så der var koks mellem de to, da de skulle finde ud af det der.

DELTAGELSE I UNDERVISNINGEN OG SOCIALE AKTIVITETER

Syv af eleverne fortæller, at når det gjaldt det faglige, ville de gerne arbejde i grupper, således at de kunne få hjælp, når det var svært, og to fremhæver også, at det var hyggeligt. Syv elever beretter, at de foretrak at arbejde alene eller ligefrem isolerede sig i de svære fag, da de var bekymrede for at demonstrere deres manglende formåen, og to elever nævner også, at støjen fra de andre elever forstyrrede dem. En enkelt elev fortæller, at han larmede meget og derved forstyrrede resten af klassen.

Tre af eleverne siger om sig selv, at det gik fint med skolearbejdet. De havde henholdsvis vanskelighederne ordblindhed, ADHD og generelle indlæringsvanskeligheder. To mener, at de klarede sig relativt godt, en af disse havde ADHD, den anden var tosproget. Fem elever nævner, at de gradvist fik større og større faglige problemer, en beskriver sig selv som værende generelt ret dårlig i skolen, en siger, han ikke fik meget ud af at gå i skole, og en beskriver sig selv som havende sociale problemer, da han siger, at han havde svært ved at styre sit temperament. En enkelt elev siger, at han i starten troede, at alle andre elever havde det lige så svært som ham selv. Vedrørende den sociale udvikling fortæller to elever, at de holdt sig for sig selv. En havde en enkelt veninde, og en anden nævner, at han ikke havde så mange venner på skolen. Ni elever legede med klassekammeraterne i frikvarterene. En beretter, at han gerne ville være med til fodbold i skolegården, hvis han blev opfordret til det, men at han ikke blev det så tit, da han ofte kom i konflikt med kammeraterne.

Eleverne blev endvidere spurgt, i hvilket omfang de havde relationer til klassekammeraterne i fritiden. Her havde ni af eleverne aktiviteter sammen med en eller flere af deres klassekammerater efter skoletid. En var ikke så meget sammen med klassekammerater, da han gik i SFO til lukketid. En fortæller, at han ikke var sammen med klassekammerater, og en, at han mest så fjernsyn og måske en gang imellem så en klassekammerat.

Der synes at kunne identificeres ét overordnet tema, *aftagende deltagelse ved stigende udfordringer*. Der udtrykkes generelt megen glæde ved at være med i fællesskaber, men det er også karakteristisk, at der ved de aktiviteter, der udfordrer eleverne mest, kommer en stigende tilbagetrækning, et forhold, der først og fremmest gælder det faglige område, hvor man gerne vil skjule egne vanskeligheder.

Temaet aftagende deltagelse ved stigende udfordringer kan illustreres med følgende citat:

> Det var ret kedeligt, fordi jeg ikke kunne læse og skrive. Der var ikke rigtigt nogen, der prøvede at hjælpe mig. Jeg var ikke koncentreret i timerne og sådan noget og tænkte på alle mulige andre ting, fx hvad jeg skulle gøre i frikvarteret.

SEGREGERINGSPROCESSEN

Eleverne blev bedt om at tænke tilbage på det tidspunkt, hvor de fik at vide, at de skulle gå i et andet skoletilbud. De skulle så fortælle om deres tanker i den forbindelse og nævne de vanskeligste ting og de mest positive ting.

De umiddelbare tanker var for mange elever bekymring. Fire var bekymrede for at skulle væk fra deres venner, fire andre var bekymrede over, at de ikke vidste, hvor den nye skole lå, og hvordan de nye lærere var. De tre elever med diagnosen ADHD gav alle udtryk for, at det var *"irriterende",* men at samarbejdet mellem deres forældre og skolen var blevet dårligere og dårligere, hvorfor "der skulle ske noget". Fire af eleverne udtrykker, at de var utrygge ved tanken om at skulle gå i et specialtilbud. En af dem begrunder dette med, at hun selv har været med til at være "ond" imod specialklasseeleverne. En anden siger, at han var bekymret for, at der ville blive stillet større faglige krav, og at han vidste, at de andre elever i specialtilbuddet var ældre end ham. Der er kun to elever, der så decideret positivt på skiftet, idet de blev mobbet i deres daværende klasser.

Ved spørgsmålet om de mest positive ting er det et gennemgående tema hos eleverne, at de håber på, at der vil blive mere tid med lærerne, og at de vil blive hjulpet fagligt. Flere af eleverne nævner også, at de ser frem til at gå i en klasse, hvor niveauet er som deres eget.

Der optræder her to gennemgående temaer, *usikkerheden om det ukendte* og *mere tid til den enkelte*. Ved det første tema udtrykkes usikkerhed omkring det nye tilbud, som eleverne ikke har fået megen information om, og som i de fleste tilfælde betyder et brud i forhold til lærere og klassekammerater samt i mange tilfælde også betyder, at skolen ligger langt fra ens hjem. Det andet tema er, at de på trods af deres bekymringer udtrykker håb om at få noget mere faglig og social støtte.

Med hensyn til usikkerheden om det ukendte kan nævnes dette eksempel:

> Jeg blev rigtig ked af det og ville ikke derover. Jeg ville virkelig ikke derover. Så ville jeg hellere tage kampen op, for jeg gad bare ikke derover, fordi at mine klassekammerater havde jeg været sammen med i så lang tid, så havde jeg det rigtigt dårligt med ikke at skulle se dem igen, når jeg kom derover, fordi så gik vi ikke i klasse sammen mere. Jeg ville hellere i stedet for at gå derover og ikke sådan have nogen venner, altså på den måde ville jeg hellere tage kampen og kæmpe lidt hårdere – det ville jeg hellere. Jeg ville virkelig ikke, men det var bestemt, og min mor og far sagde, at jeg skulle. Det var jo nok en god ide på en eller anden måde, for så kunne jeg lære – blive bedre til dansk, så jeg ikke var så langt bagud.

Mere tid til den enkelte illustreres med citatet:

> En af de bedste ting ved at skifte var, at vi fik bedre tid med lærerne – og kunne få bedre undervisning, når vi var færre, og mine venner var stadig på samme skole.

GENERELT OM TIDEN I SPECIALTILBUDDET

De næste spørgsmål til eleverne gik på, hvordan det havde været at gå i et specialtilbud. Der er her et gennemgående træk for de fleste elever, at de blev glade for at gå i tilbuddet.

Tre elever nævner, at de var glade for den ekstra hjælp, de kunne få, tre siger, at de blev rigtigt godt modtaget, og tre fremhæver fordelene ved, at der var få elever i klassen, og at der var to lærere på hele tiden. To elever udtrykker, at det var "sjovt", den ene, fordi undervisningsmiljøet var helt anderledes end i det land, hun kom fra, den anden, fordi undervisningen kunne tilpasses ham, og at han som belønning for en god indsats fik lov til at spille Nintendo. En elev siger, at det var godt at se, at der var nogen, som havde større problemer end ham selv, og at han lærte at blive rigtigt glad for den faste struktur, der var i undervisningen.

Der er kun tre elever, der udtrykker sig negativt i forhold til specialtilbuddet. En elev oplevede store sociale vanskeligheder i starten, men fik så tilknyttet en kontaktperson, som var lærer, hvorefter han blev "rettet op" og blev glad. En anden elev fortæller, at det var meget vanskeligt at få kammerater, som man passede sammen med, grundet de få elever i klassen. En enkelt beskriver sin tid i specialtilbuddet som det værste i sit skoleliv, og at det faglige niveau var for lavt, så hun savnede udfordringer.

Trivselsmæssigt er der syv elever, som udtrykker, at de trivedes godt i specialtilbuddet, to nævner, at det var "op og ned", at der var gode dage og dårlige dage. En elev nævner, at hun var trist over, at hendes gamle klassekammerater ikke længere vil snakke med hende. En enkelt fortæller, at hun var trist og vred under hele opholdet.

Med hensyn til motivation for skolearbejdet nævner mange elever, at de var glade for, at det fagligt set var blevet nemmere. Tre nævner, at de trivedes godt med pludselig at være blandt de bedste i klassen. Tre andre siger, at deres lyst til skolearbejdet kun var blevet lidt bedre. En elev med ADHD fremhæver, at hans motivation for det faglige arbejde var blevet meget større, da han havde fået lov til at accelerere og få større faglige udfordringer. En enkelt elev siger, at arbejdet var for nemt og monotont, og at de andre elever i klassen var meget dårlige.

For tiden i specialtilbuddet gælder, at der for størsteparten er et klart overordnet tema, *glæde og tilfredshed*. Overordnet gælder, at næsten alle elever er glade for at have adgang til mere hjælp, og at selvtilliden er blevet større, da man kan løse de opgaver, man får. Centralt i elevernes udsagn er, at det, at undervisningen er tilpasset deres niveau, er afgørende for deres motivation i skolearbejdet. Glæden og tilfredsheden ved specialtilbuddet vises ved følgende udsagn:

> Lærerne var søde, og vi hyggede os rimeligt meget. Jeg blev bedre i dansk, bedre til at læse og stave. Det var også godt, at der var en lærer nede bagved, der kunne hjælpe, hvis jeg havde brug for det. Det var lidt mærkeligt, at nogen var værre end mig, jeg var pludselig en af de gode.

En anden siger: "Jeg blev mere åben, fik det bedre selv, følte jeg kunne noget".

DELTAGELSE I UNDERVISNINGEN OG SOCIALE AKTIVITETER

Det er et gennemgående træk i elevernes fortællinger om undervisningen, at der er meget individuelt arbejde, og otte elever fortæller, at de også foretrak denne undervisningsform, fordi den giver overblik og ro. En siger, at hun ikke ville arbejde sammen med *"de handicappede"*, mens en anden klager over, at de andre elever var forstyrrende. En elev peger på, at den udprægede brug af individuelt arbejde gjorde undervisningen monoton og træningsagtig. Fire elever udtrykker, at de godt kunne have tænkt sig mere gruppearbejde, da de godt kunne lide denne arbejdsforms

sociale elementer og faglige støtte. Seks af eleverne udtrykker, at de havde fået en større selvtillid og var blevet bedre til at deltage aktivt i undervisningen.

Det udtrykkes specifikt af seks elever, at de nød, at lærerne var tilgængelige, det lille antal elever i klassen og roen i timerne. En enkelt udtrykker, at det var lettere at være aktiv, når der var så få elever, og der var ro i timerne. En anden elev beskriver dog roen som generende, da hun trives med mere støj og i øvrigt syntes, det er mærkeligt, at *"man kan sidde i ro og så pludselig få en stol i hovedet"*. Tre elever fremhæver lærernes store dygtighed og nære tilstedeværelse.

Med hensyn til det faglige fortæller fem elever, at de havde haft en god udvikling, fordi stoffet var lettere for dem. En fortæller, at der kun havde været en faglig udvikling i nogle fag. Tre mener, at deres faglige udvikling var god, fordi de var blevet dygtigere, den ene af disse elever arbejdede med materialer svarende til et højere klassetrin. Fælles for disse tre elever er, at de ikke har specifikke faglige vanskeligheder. En enkelt elev fortæller, at hun ikke følte, at hun havde lært noget, da hun ikke blev præsenteret for noget, hun ikke i forvejen kunne, og hun fortalte: *"Mit dansk voksede nedad"*. De største faglige problemer findes i fagene dansk og engelsk. En enkelt fortæller dog, at billedkunst udfordrer meget: *"Jeg har ikke den kreativitet, der skal til"*.

Hvad angår den sociale udvikling fortæller tre elever, der alle gik i specialklasse på deres oprindelige skole, at de i starten af tiden i specialtilbuddet tilbragte frikvartererne med deres gamle klassekammerater. Syv af eleverne havde allerede fra starten frikvartersaktiviteter med deres nye klassekammerater. To af eleverne havde ingen sociale relationer til deres klassekammerater, de gik alene for sig selv eller var inde og lavede lektier eller arbejdede med computer. En elevs specialklasse lå på samme matrikel som hendes gamle skole, men hun havde forbud mod at være sammen med sine gamle klassekammerater, og det mistede hun to veninder på. En elev nævnte, at hun ikke turde lege med sine gamle kammerater, fordi de mente, at hun nu var *"handicappet"*.

Fælles for 10 af eleverne er, at de ikke er sammen med deres klassekammerater efter skoletid. Dette skyldes først og fremmest, at de går i skole langt fra deres hjem.

Med hensyn til deltagelse gælder, at der er to gennemgående temaer, *individualisering* og *lav grad af social kontakt til klassekammerater i fritiden.* Det er karakteristisk for elevernes tid i specialtilbuddene, at de modtager

en meget individualiseret undervisning, hvor de får meget støtte fra lærerne, mens forekomst af gruppeaktiviteter er mere begrænset. Der er dermed en høj grad af faglig deltagelse og motivation for at dygtiggøre sig, mens samarbejde udgør en beskeden del. Der er for flertallet en god deltagelse i sociale aktiviteter i frikvartererne, mens store afstande mellem skole og hjem betyder, at mulighederne for at være sammen med klassekammerater i fritiden er beskeden.

Individualiseringen kan både opfattes positivt og negativt alt efter elevernes præferencer, og det illustreres med følgende udsagn:

> Vi sad ikke meget sammen … arbejdede helt individuelt, det var rigtig fint […] Jeg arbejdede for det meste alene, men det kunne godt være kedeligt. Jeg ville gerne have arbejdet mere med de andre, men det var meget individuelt alt sammen.

Lav grad af social kontakt til klassekammerater i fritiden beskrives med følgende citat:

> Jeg har faktisk aldrig været sådan sammen med de andre fra specialklassen, men vi var sådan ude og lave rollespil på et tidspunkt, men ellers var jeg sammen med dem fra den gamle klasse. Det var ikke, fordi jeg havde problemer med dem fra specialklassen, men det var bare ikke sådan rigtig …

INKLUSIONSPROCESSEN

Eleverne blev bedt om at tænke tilbage på det tidspunkt, hvor de fik at vide, at de skulle inkluderes i almenskolen igen. De skulle også her fortælle om deres tanker i den forbindelse og nævne de vanskeligste ting og de mest positive ting.

De umiddelbare tanker var for syv elever bekymring. En var bekymret over at skulle have nye venner, en over at være 1 år ældre end de andre elever i den nye klasse, en var bekymret over at skulle miste støtte, en var, på trods af glæde, nervøs ved hele processen, en var bekymret for at komme tilbage til sin gamle klasse, da pigerne højlydt havde givet udtryk for, at det ønskede de ikke, en frygtede for lektier, og en ville bare helst blive i den gamle klasse. Fem elever glædede sig over at skulle tilbage til en almenklasse og de gamle klassekammerater, en af disse elever så frem til ikke at have identitet som specialklasseelev.

I det følgende bliver de 12 elevers inklusionsproces gennemgået, og elevernes positive og vanskelige oplevelser bliver beskrevet.

ELEVEN GÅR I 7. KLASSE OG HAR GÅET 3 ÅR I LÆSEKLASSE (4.-6. KLASSE)

Eleven startede i sin gamle klasse på almenskolen. Efter en uge blev eleven flyttet til parallelklassen, da dens faglige niveau var lavere. Eleven beskriver, at det var en hyggelig klasse, og der var en god modtagelse. Eleven var dog meget ked af at skulle forlade sine venner fra specialklassen.

ELEVEN GÅR I 7. KLASSE OG HAR GÅET 2 ÅR I LÆSEKLASSE (4.-5. KLASSE)

Eleven er blevet flyttet tilbage til sin gamle almenklasse, dette var med glæde, da eleven ikke længere snakkede så meget med eleverne fra specialklassen og i øvrigt glædede sig til at være sammen med sine gamle klassekammerater. Eleven var dog også nervøs for, hvordan modtagelsen ville være, ligesom der var nervøsitet for, at de i almenklassen havde lært noget, eleven ikke havde lært i specialtilbuddet.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR GÅET 1 ÅR I SPECIALKLASSE, ORDBLIND (4. KLASSE)

Eleven er blevet flyttet tilbage til sin gamle klasse og glædede sig til at se både gamle og nye klassekammerater og lærere. Eleven er ordblind og var bekymret for at være kommet bagud i matematik, da der ikke var blevet gjort så meget ud af det fag.

ELEVEN GÅR I 7. KLASSE OG HAR GÅET 2 ÅR PÅ SPECIALSKOLE, ADHD (4.-5. KLASSE)

Eleven startede i sin nye almenklasse i en emneuge med matematik. Det gik fint, og eleven blev så placeret i denne klasse permanent, hvilket der var glæde over, da eleven kendte en del af eleverne i den nye klasse og i øvrigt gerne ville være *"en almenelev"*. Eleven udtrykker dog bekymring for arbejdsmængden i den nye klasse.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR SOCIO-EMOTIONELLE VANSKELIGHEDER, SKIFTEDE SKOLE I 4. KLASSE, HVOR HUN NU FÅR SÆRLIG STØTTE FOR AT KUNNE INKLUDERES

Eleven har svært ved at styre sit temperament. På den nye skole er eleven placeret i en klasse med 25 elever, men med holddannelse, så der en del

af tiden kun er 5-6 elever. Skolen har bygget et netværk op omkring eleven, to af hendes venner har lært, hvordan de kan stoppe eleven og dermed hjælpe hende ud af en konflikt. Tre udvalgte lærere støtter op og hjælper med at bearbejde konflikterne med hele klassen. Endvidere modtager eleven ugentlig psykologbistand.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR GÅET ET HALVT ÅR I SPECIALKLASSE, GENERELLE INDLÆRINGSVANSKELIGHEDER

Eleven blev inkluderet i forbindelse med flytning til anden kommune. Er placeret i en almenklasse med supplerende undervisning og anden faglig støtte samt IT-rygsæk. Er fritaget fra engelsk og får ekstra undervisning i dansk i klassens engelsktimer. Så meget frem til at komme i almenklasse og er glad for at gå der. Eleven får differentierede lektier og får støtte fra klassekammerat.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR GÅET PÅ SPECIALSKOLE I 3 ÅR, ADHD (1.-3. KLASSE)

Eleven er blevet udredt og har fået diagnosen ADHD, mens han gik på specialskole. Eleven blev medicineret og føler, at det virker positivt på ham. Eleven udtrykker glæde ved at komme i almenskole igen. Eleven var dog bekymret for, om det kunne lade sig gøre at etablere nye venskaber og beholdt kontakten med sin ven fra specialskolen.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR GÅET 2 ÅR I MODTAGEKLASSE, TOSPROGET (2.-4. KLASSE)

Eleven ønskede ikke at flytte til en almenklasse, ville nødigt flytte en gang til, var meget bekymret for at skulle forlade sine klassekammerater, men fortalte, at mange af de gamle klassekammerater allerede var flyttet fra klassen. I inklusionsprocessen blev det valgt at sætte eleven et klassetrin ned, hvorfor eleven er 1 år ældre end de andre, hvad der også bekymrede meget. Eleven håbede dog på, at skiftet ville betyde, at det gav adgang til flere venner.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR GÅET I SPECIALCENTER I 3,5 ÅR, UDADREAGERENDE ADFÆRD (1.-4. KLASSE)

Inklusionsprocessen var gennemført gradvis, således at eleven i 4. klasse modtog en del af sin undervisning i sin gamle klasse (idræt og natur/teknik). Eleven er fuldt inkluderet i 5. klasse med støttetimer fra en af

specialcenterets lærere. Der var ingenting, eleven glædede sig til ved at komme tilbage til den gamle klasse. Eleven fortæller, at årsagen til dette er, at klassekammeraterne af det andet køn ikke var særligt imødekommende.

ELEVEN GÅR I 7. KLASSE OG HAR GÅET I LÆSEKLASSE I 3 MÅNEDER (6. KLASSE)

Eleven blev inkluderet i sin gamle klasse 2 måneder inden sommerferien og starten i overbygningsskolen. Eleven var glad for at skulle tilbage, men udtrykte bekymring for at være "speciel" i forhold til "de normale". Eleven fortæller endvidere, at der ikke var nogen følelse af at have fået udbytte af at gå i læseklassen. Eleven var endvidere bekymret over at være kommet bagud i matematik, hvor eleven beskrev sig selv som dygtig.

ELEVEN GÅR I 7. KLASSE OG HAR GÅET I SPECIALKLASSE I 4 ÅR, ADHD (3.-6. KLASSE)

Inklusionsprocessen var startet gradvis, hvor eleven deltog i matematikundervisningen i almenklassen i 6. klasse. Eleven fortæller, at der var stor glæde af at gå i almenklassen, hvor eleven følte sig udfordret på en positiv måde. Eleven fortæller endvidere, at der efter et stykke tid føltes stor glæde ved at være i almenklassen. Til gengæld blev eleven irriteret, når eleven var tilbage i specialklassen, hvor eleverne larmede. Under inklusionsprocessen prøvede eleven at undgå specialklasseeleverne i frikvartererne.

ELEVEN GÅR I 5. KLASSE OG HAR VÆRET GRUPPEINTEGRERET I 6 ÅR, GENERELLE INDLÆRINGSVANSKELIGHEDER, SOCIALT UDSAT (OPHØRT HELT I 6. KLASSE)

Eleven har modtaget støtte siden 1. klasse, har haft ekstra lærer på i 1. klasse, har senere gået på udskilt hold 9 timer om ugen. Eleven har desuden fået støtte i dansk og matematik som holddannelse med egen lærer. Støtten er nu ophørt. Eleven udtrykker, at det var svært ikke at være sammen med de andre i klassen hele tiden, men det var også godt med det ekstra. Var i øvrigt godt tilfreds med situationen.

INKLUSIONSPROCESSEN TEMATISK SET

Der optræder omkring inklusionsprocessen igen to gennemgående temaer, *usikkerheden om det ukendte* og *bekymring for utilstrækkelig faglig formåen*. Ved det første tema udtrykkes usikkerhed omkring almentilbuddet, der dels i de fleste tilfælde medfører et nyt brud i forhold til lærere og klasse-

kammerater. Det andet tema er, at eleverne er bekymrede for, om de kan klare sig fagligt, og om der måske er nogle fag, de er kommet bagud med under opholdet i specialtilbuddet. På trods af deres bekymringer føler størsteparten dog glæde ved at komme tilbage i almentilbuddet.

Usikkerheden om det ukendte beskrives af en elev således:

> Det var sådan fordi – der havde man kun en lærer i klassen, og man er vant til to lærere, så er det svært med – når man ikke sådan får rigtig hjælp … ja … altså følge med i timerne … […] Ville helst ikke, det var som at skulle flytte en gang til.

Bekymring for faglig formåen udtrykkes eksempelvis sådan:

> Det var virkelig dejligt – det var en stor lettelse, at jeg skulle tilbage, men jeg var bekymret for, hvor meget de spurgte ind til og sådan noget, og hvad de sagde til det og … Jeg ville ikke føle mig udenfor på den måde – altså, jeg vil ikke have, at jeg er speciel – det har jeg det dårligt med. Altså, jeg vil ikke have nogen andre ting end det, de andre skal.

GENERELT OM TIDEN SOM INKLUDERET I ALMENKLASSEN

De følgende spørgsmål gik på, hvordan det havde været at komme tilbage til et almentilbud.

10 af eleverne følte en overordnet glæde ved at være tilbage. Dette udtrykker de bl.a. ved, at det er en rigtigt god skole og en god klasse, der er et godt sammenhold, der er nye ting, som ikke var prøvet før, det er bedre, fordi ingen holder én ude. En enkelt påpeger vigtigheden af at få en god uddannelse. Blot to elever er ikke så begejstrede. Den ene siger, at man generelt ikke er glad for at gå i skole, når man er nået til 7. klasse. Den anden er træt af lektiemængden.

Med hensyn til trivsel siger alle 12 elever, at de har det rigtigt godt med at være tilbage, og flere nævner, at de har fået en udvidet vennekreds. En elev nævner, at han følte sig bange i starten, da han havde en fornemmelse af, at de andre elever ikke så ham. En anden elev udtrykker, at han har lært at trække sig, når han bliver sur, hvorfor han oplever færre konflikter med sine klassekammerater. En tredje nævner, at han godt kan føle sig trist en gang imellem på grund af alt for store faglige udfordringer.

Hvad angår motivation i forhold til skolearbejdet er der tre elever, som nævner, at de føler sig meget motiverede. Tre er meget kede af den store mængde lektier. En nævner, at han har lært at leve med dårlige testresultater. Fem elever fortæller, at de har fået nye vanskeligheder som følge af opholdet i specialtilbuddet. To af disse siger, at de er kommet bagud i dansk, to i engelsk og tre i matematik.

Når der blev spurgt til, hvilke fag eleverne bedst kan lide, er det interessant, at kun to elever svarer dansk. Ellers er det primært de kreative/musiske fag og matematik, der bliver nævnt. To elever nævner historie, den ene, fordi hun nu kan få teksten læst op.

Eleverne fortæller, at de gerne vil gøre sig umage med skolearbejdet, men for næsten alles vedkommende berettes også om de vanskeligheder, de har med at følge med rent fagligt. Der er dels tale om specifikke faglige vanskeligheder, dels problemer med at overskue stoffet, og tre beretter, at deres mor hjælper dem meget.

Der er tre temaer i elevernes beretninger, *social trivsel, nye faglige udfordringer, manglende undervisningsdifferentiering og støtte.* Så godt som alle elever er glade for at være tilbage i almenklassens fælleskab og trives godt med de øgede muligheder for at få venner. Temaet nye faglige udfordringer dækker over, at halvdelen af eleverne faktisk føler, at de har fået nye vanskeligheder i andre fag – de føler simpelthen, at de er kommet bagud, da fokus i specialtilbuddet var på elevernes specifikke vanskeligheder, fortrinsvis i dansk. Det er endvidere interessant, at interessen for fagene igen ændrer sig, idet elever atter fremhæver de kreative/musiske fag og matematik som deres favoritfag. Det er et generelt tema i mange elevers beretning, at der ikke bliver differentieret, hverken i forhold til fagligt indhold eller mængden af arbejdet. Flere elever savner hjælp i klassen og er afhængige af deres forældres støtte.

Social trivsel kan illustreres således:

> Jeg føler mig glad, men det kan godt være, at jeg bliver sur, når nogen fra de højere klasser driller mig. Det er aldrig sådan, at det går for galt – ja, måske skændes vi sådan lidt nu, men så går jeg bare fra. Da jeg var lille, begyndte jeg lige med det samme at komme op og slås. Det har jeg lært ikke at gøre mere.

Nye faglige udfordringer beskrives således:

> Jeg føler, at jeg er kommet bagud i matematik … jeg prøver at følge med, men det bliver sværere og sværere.

Manglende undervisningsdifferentiering og støtte:

> Pennen [tekstscanner] og computeren er på skolen. Det jeg synes var vildt åndssvagt, da jeg startede her, lærerne, alle dem, der fik os, de vidste godt, at jeg var ordblind. Det, jeg så synes var lidt underligt, det var, at de skulle lære at bruge det der digitale, det gjorde de så først … det har de altså stadig ikke lært.

DELTAGELSE I UNDERVISNINGEN OG SOCIALE AKTIVITETER

Seks elever giver det billede, at de mangler selvtillid i forhold til at markere sig i klassen. Dette kommer til udtryk ved, at de er nervøse for at svare forkert eller blive grinet ad, og en enkelt svarer kun, hvis han er 100 pct. sikker, for at undgå at blive pinlig. I forhold til gruppearbejde svarer fem elever, at de er glade for gruppearbejde. Især når opgaverne/fagene er vanskelige, oplever de, at de andre elever kan støtte dem. Fire elever nævner, at de foretrækker at arbejde alene, da de føler sig meget usikre på sig selv og egen faglighed.

I forhold til differentiering generelt, dvs. i undervisningen og i forhold til lektier, er det blot en enkelt, som nævner, at han får mindre lektier end sine klassekammerater, og en anden nævner, at hun til tider får differentierede opgaver. Tre nævner, at mængden af lektier er uoverskuelig, og at det tager dem dobbelt så lang tid som de andre at lave dem, og det synes de er meget hårdt. To elever nævner, at de har haft stor glæde af deres IT-hjælpemidler i specialklassen, hvorfor de er frustrerede over, at deres nuværende lærere ikke benytter dem. En svarer, at han kun deltager i undervisningen, hvis han kan overskue det, ellers kigger han på sin telefon. En elev nævner, at han har støtte fra en tidligere specialklasselærer i nogle timer, men han kan ikke lide, at hun *"sidder på nakken af ham"*. I denne forbindelse nævner han, at han havde haft særlige regler i specialklassen, hvilket havde motiveret ham til hans skolearbejde samt fastholdt hans koncentration. Dette ønsker han, at hans nuværende lærer også skal gøre. En enkelt elev udtrykker:

> De vidste, jeg havde det svært, men de ville ikke tage hensyn. Der er meget stor forskel på lærerne.

Med hensyn til, om eleverne føler, at de får den hjælp og støtte, de har brug for i almenklassen, er der helt overvejende tilfredshed. Kun fire elever udtrykker direkte utilfredshed. Følgende udsagn eksemplificerer dette:

> Jeg får den samme hjælp som de andre. Derfor kan det tage tid for mig at komme i gang, og jeg mister fokus.

> Jeg får ikke meget hjælp, der er kun en lærer og mange elever.

> Jeg får en støttetime om ugen med begrænset udbytte, læreren er ikke god til at hjælpe.

> Nogle gange glemmer lærerne at scanne mine tekster ind.

10 elever føler, at de er inde i en gunstig faglig udvikling i forhold til deres udgangspunkt, men giver i øvrigt på forskellig vis udtryk for, at de er klar over, at de er udfordrede i forhold til deres klassekammerater. To elever siger, at der er væsentlige problemer i visse af fagene, særligt dansk og fremmedsprog, og at det derfor er "op og ned".

Med hensyn til sociale aktiviteter udtrykker næsten alle eleverne umiddelbar glæde ved at være i almentilbuddet. To af eleverne har en meget lille vennekreds, og en enkelt deltager kun i et specifikt spil, som speciallæreren har været med til at udarbejde nogle klare regler for, således at alle elever kender dem. Hvis dette spil ikke er i gang, holder han sig for sig selv i frikvartererne. En pige er særligt glad for skiftet til en almenklasse, da der i hendes specialklasse kun var én anden pige, og hun var autist. Seks af eleverne er sammen med enkelte af deres klassekammerater efter skoletid. En elev er glad for at være kommet tilbage til sit skoledistrikt, hvor han nu benytter skolens idrætsplads til at spille fodbold sammen med sine skolekammerater. Tre elever bor langt væk fra skolen, og de ser derfor ikke nogen klassekammerater i deres fritid. En elev foretrækker at være alene i sin fritid.

Der er tre temaer, der går igen i mange elevers fortællinger, *flere sociale kontakter i fritiden, øget usikkerhed* og *manglende overdragelse af erfaringer*. Flertallet af eleverne har fået større social kontakt med deres klassekammerater i fritiden. Øget usikkerhed går på nervøsitet for at markere sig i

klassen, fordi de er meget usikre på sig selv og deres faglighed. Manglende overdragelse går på, at de hjælpemidler og den struktur på undervisningen, som eleverne har haft stort udbytte af i specialtilbuddet, ikke videreføres til almentilbuddet. Det er også værd at bemærke, at flere elever savner støtte i undervisningen, et tema, der tidligere er berørt.

Med hensyn til temaet flere sociale kontakter i fritiden kan følgende citat tjene til illustration:

> Det bedste ved at være kommet tilbage er nok venner og at være sammen.

Øget usikkerhed kan eksemplificeres med:

> Jeg rækker sådan hånden op, hvis jeg er helt sikker, men hvor jeg ikke er helt sikker på tingene, så rækker jeg ikke hånden op.

Manglende overdragelse af erfaringer fra specialtilbuddet kan belyses ved:

> Jeg ville ønske, at mine nye lærere gjorde ligesom i specialklassen – jeg kunne godt tænke mig, at mine lærere sagde: "Hvis du når det her, må du gerne gå ud", så ville jeg gøre mig umage, det virkede i specialklassen. Jeg har behov for en plan, hvor der er en bagkant.

ELEVERNES GENERELLE OPLEVELSE

Som afslutning på spørgsmålet om tiden tilbage i almenklassen blev elevene bedt om at forholde sig overordnet til deres nuværende skolegang. De følgende 12 citater stammer fra hver af de 12 elever (rækkefølgen er ændret i forhold til den tidligere liste):

> Kan godt lide det, og jeg glæder mig til at komme i 7. klasse, få et skab og et faglokale til hvert fag.

> Jeg synes, at undervisningen er rigtig fin.

> Det er o.k., men håber, at jeg kan få nok hjælp. Det var dejligt at få al den hjælp i specialklassen.

> Det er dejligt at være her. Det er lidt svært i dansk og engelsk, hvor jeg mangler noget.
>
> Det er dejligt at være tilbage til en normalklasse og ikke være speciel.
>
> Det er fint nok, men det er for meget med 25 elever og en lærer. Det kan tage en del tid at blive sat i gang.
>
> Det er en god skole, lærerne er gode. Jeg har fået en god klasselærer, der er forstående.
>
> Dejligt at være tilbage hos sine venner.
>
> Det er meget kedeligt i dansk, engelsk og tysk. Fysik, biologi og matematik, det er rigtigt godt. Der er en del støj, hvorfor jeg trækker mig tilbage til et gruppelokale.
>
> Undervisningen bliver gjort på en god måde, der er forskellige materialer, differentieret undervisning og lektier.
>
> Man får ret meget ud af det, og det er vigtigt for at få et arbejde.
>
> Undervisningen er meget bedre her end på den skole, jeg først gik på.

Det er et gennemgående træk hos alle 12 elever, at de trives godt ved at være kommet tilbage til en almenklasse. Generelt nævnes også, at undervisningen er rigtigt god, men enkelte udtrykker bekymring over, at det er svært at få hjælp, når der er mange elever og kun en lærer i klassen.

Endelig skal det nævnes, at det er et karakteristisk og vigtigt træk, at otte elever nævner værdien ved at have mødt en eller flere betydningsfulde voksne personer, men at det i øvrigt er forskelligt, hvor de har mødt disse voksne. Det kan således være voksne, de møder efter inklusionen, eller voksne i et specialtilbud, der har formået at skabe mulighederne for inklusion. Ud over citatet ovenfor, "*Jeg har fået en god klasselærer, der er forstående",* kan nævnes følgende citater:

> Det var en rigtigt god undervisning (på specialskolen), lærerne var dygtige, og det betød meget, at de vidste, hvordan de skulle

hjælpe mig, og at jeg fik de læseredskaber, jeg havde brug for, bl.a. en scannepen og en PC.

Efter inklusionen siger samme elev:

Jeg savner nogle af lærerne, de forstod én og var gode til at hjælpe.

Der var en god lærer [på specialskolen], der var skrap og satte mig på plads. Jeg var rigtig træt af det i starten, men så blev det godt, fordi det virkede på mig.

Jeg har mulighed for at tale med den AKT-lærer, der var tilknyttet specialklassen, og det er rigtigt godt for mig.

Tre lærere hjælper mig også og tager det op i hele klassen, de har også hjulpet mine veninder til at kunne hjælpe mig. De ved, at de kan stoppe mig og holde mig tilbage. Det er rart, at de går sammen med mig og får mig væk fra konflikter. Jeg taler med psykologen en gang om ugen, torsdag eller fredag. Det er meget vigtigt for mig, for ellers går det galt.

I starten [af segregeringen] var det ikke sjovt, men så fik jeg en kontaktperson på, fik rettet op, så jeg blev glad. Det var en lærer. Var der problemer, kom hun hjem til mig.

Efter inklusionen:

Jeg vil gerne have en kontaktperson igen og en, der kan hjælpe mig med lektier.

Det hjalp, at en lærer gav mig særlig hjælp [i specialtilbuddet], hun gav mig meget individuel hjælp og lavede nogle gode regler for mig. Hun har lært mig at gå, inden jeg bliver sur. Jeg har lært at sortere i mine konflikter. Læreren følger med [efter inklusionen], det er godt i frikvartererne, og det er dejligt at få hjælp i timerne, men hun skal ikke sidde på nakken af mig, men også hjælpe andre.

Jeg snakker gerne med den lærer [fra specialskolen], hvis jeg har problemer.

KONKLUSION

Det er karakteristisk for de 12 elever, at alle glædede sig til at komme i skole, men at der også for mange var en vis spænding forbundet med skolestarten. I det videre forløb er der en gruppe elever, der meget hurtigt får problemer i forhold til lærerne og deres kammerater, og det er eleverne med ADHD-symptomer eller sociale og emotionelle vanskeligheder. For disse elever opstår der også let problemer i skole-hjem-samarbejdet, og overførsel til et specialtilbud kommer hurtigt på tale og sættes i værk.

For de elever, der har enten specifikke eller generelle indlæringsvanskeligheder, er det især i 2. og 3. klasse, at problemerne bliver så store, at et specialtilbud kommer på tale, og det lykkes for nogle elever at skjule deres vanskeligheder i ganske lang tid, bl.a. ved at trække sig tilbage. At dømme efter nogle elevers udsagn har der været en ret svag undervisningsdifferentiering, og den specialpædagogiske bistand, der har været ydet, har ikke virket tilstrækkeligt i deres skoletilbud inden segregeringen.

Da segregering kom på tale, reagerede mange elever med usikkerhed over for, hvad der skulle ske, og frygt for ikke at have nogen venner, men der er også håb om, at man nu får hjælp til at overvinde sine problemer i et mindre miljø med større lærertæthed.

Forløbet i specialtilbuddet har for så godt som alle elever givet anledning til glæde og tilfredshed, fordi man netop ved at være i et lille miljø med to lærere på klassen oplever, at lærerne har vist stor forståelse for eleverne. Det at blive mødt på sit eget niveau og mærke, at der er nogen, som har det endnu sværere end en selv, har givet selvtillid og motivation, og faget dansk er for mange nu blevet favoritfaget. Nogle elever mener dog, at de var kommet bagud i andre fag. Den meget individuelle undervisning kunne af nogle elever føles monoton, og man savnede det gruppearbejde, der havde fyldt mere i almenklassen. Det væsentligste negative element under skolegangen i specialtilbuddet er, at man bliver isoleret fra de kammerater, man havde i almentilbuddet, og de kammerater, man i øvrigt bor i nærheden af. Dette accentueres af, at der oven i skoletiden kommer transporten til og fra specialtilbuddet.

Da inklusion kom på tale, genopstod dele af den usikkerhed, som eleverne havde inden segregeringen. For de elever, der ikke blev flyttet tilbage til det oprindelige almentilbud, gik usikkerheden på igen at skulle have nye klassekammerater og nye lærere. I forbindelse med tilbageflytning

er der for fleres elevers vedkommende frygt for at være blevet stigmatiseret som "speciel", frygt for ikke at kunne klare sig i almenklassen og frygt for ikke at få den hjælp, de har været vant til. Flere elever udtrykker dog også glæde ved igen at skulle være sammen med tidligere venner.

For de første 1-2 år i almentilbuddet gælder, at eleverne generelt er rigtigt glade for at være i klassernes fællesskab, men at der også er store faglige udfordringer, og at der i en del tilfælde savnes undervisningsdifferentiering og støtte. Nogle elever er faktisk kommet bagud i fag, der har haft mindre fokus i specialtilbuddene, herunder især matematik og engelsk. For flere elever er der ikke foretaget en tilstrækkelig overdragelse og overtagelse af de hjælpemidler, eleverne har fået i specialtilbuddet, og de metoder og rammer for undervisningen, eleverne har profiteret af. Kun i få tilfælde sker der en differentiering med hensyn til lektier. For fritiden gælder, at eleverne igen har fået flere sociale kontakter, da de nu går i klasse med kammerater fra deres eget skoledistrikt. Helt overordnet er det imidlertid et vigtigt træk, at to tredjedele af eleverne peger på, at der har været en eller flere betydningsfulde voksne, som har støttet dem og dermed har faciliteret deres inklusion i et almenmiljø. Det interessante her er, at det er forskellige fagpersoner, der har været betydningsfulde for eleverne. Det kan være en lærer eller støtteperson, som yder faglig støtte, social og trivselsmæssig støtte, en psykolog eller en voksen, der er god til at etablere en fast struktur eller en tydelig rammesætning og til at opstille konsekvenser.

Man kan naturligt spørge, om en segregering kunne have været undgået. At dømme efter elevernes udsagn kunne den sikkert have været undgået, men det ville have krævet, at der var tilstrækkelige ressourcer til rådighed, herunder dels timeressourcer, dels specialpædagogiske kompetencer i lærerkorpset, herunder muligheden for at hente specialistkompetence i forskellige former. I de 12 tilfælde, der indgår i undersøgelsen, tyder alt på, at lærerne har nået grænsen for, hvad de kunne magte med de ressourcer, som har været til rådighed, herunder den støtte, der har været fra skolernes specialcentre og på den måde, den har været udmøntet. Givet er i hvert fald, at såvel segregering som inklusionen har været processer, der socialt har været meget belastende for eleverne, og alene muligheden for at kunne undgå dette vil rumme store positive momenter.

BILAG

BILAG 1 FORSKNINGSKORTLÆGNING

KODNINGSSÆT – DESKRIPTIV KODNING

1. Report characteristics
   1.1. Language of report
   - Danish
   - Norwegian
   - Swedish
   - English
   - Other, specify

   1.2. Publication type
   - Report
   - Journal article
   - Book, whole
   - Book, chapter
   - Dissertation
   - Conference proceedings
   - Document from internet site
   - Research project
   - Other, specify

   1.3. Is the study linked to other (non-included) studies (e.g. trials conducted before 2009)?
   - Yes, specify
   - No

2. Objective and hypothesis
   Please speicfy overall study objective(s) and hypothesis.
   2.1. What are the broad aims of the study?
   2.2. What are the study reseach questions and/or hypotheses?

3. Study characteristics
   3.1. Study location
   Country in which the intervention is implemented. This is not necessarily the same as the country of the research institutions. If the study is conducted in more than one country, indicate them all.

- Denmark
- Sweden
- Norway
- Finland
- The Netherlands
- Germany
- France
- Ireland
- UK
- USA
- Australia
- Canada
- Other, specify

3.2. Educational setting

3.2.1. Primary school

Grade 0 (age 5-6)
Grade 1 (age 6-7)
Grade 2 (age 7-8)
Grade 3 (age 8-9)
Grade 4 (age 9-10)
Grade 5 (age 10-11)
Grade 6 (age 11-12)

3.2.2. Secondary school

Grade 7 (age 12-13)
Grade 8 (age 13-14)
Grade 9 (age 14-15)
Grade 10 (age 15-16)
Grade 11 (age 16-17)

4. Study design

- RCT
- Quasi randomised (QRCT)
- Quasi-experimental (QES)(e.g. pre-post test design study with a control group or a pre-post test design without a control group.)
- Other, specify

5. Methods

5.1. Methods used to (collect and) analyse data

- Quantitative, specify
- Qualitative, specify
- Mixed methods

5.2. Methods used to collect data

5.2.1 Outcomes which the study aims to measure or examine

Academic outcomes, specify
Social skills, specify
Well-being, specify
Peer acceptance
Learning environment, specify
Health, specify
Motivation/school engagement
Other, specify

- Methods used to collect the data, specify(e.g. register data, self-reportings, psychometric scale, interview)
- When were data collected?
- Data collector, specify: Who collected the data? (e.g. researcher, teacher, parents)
- Data source, specify: Who was the source of the data? (e.g. pupils, teachers)

6. Participants

6.1. Sample size

- Total sample size, specify
- Intervention group sample size, specify
- Comparison group sample size, specify

6.2. Participant characteristics

(Specify distribution for both total sample AND individual treatment conditions)

- Sex, specify
  What is the sex of the participants?
- Age, specify
  What ages are covered?

- Ethnicity, specify
  What is the ethnicity of the participants?
- Socio-economic status (background), specify
  What is the socio-economic status of the participants?
- Special educational needs, specify
  What is known about the special educational needs of the indiviuals within the sample?
- Other characteristics, specify

6.3. Recruitment procedures
Inclusion criteria, specify
Exclusion criteria, specify
How were participants referred to the intervention?

7. Intervention characteristics
   7.1. Name of the intervention, specify
   7.2. Aims an characteristics of the intervention, specify
   7.3. Theoretical model of the intervention (e.g. theory of change), specify
      7.3.1Pupil's specific role in promoting inclusion, specify
   7.4. Target group of the intervention (which problem does the intervention seek to address?), *Please specify the target group of the intervention (e.g. students with specific disabilities, general low performance, social disadvantaged students)*
   7.5. Intervention site(s), *Please specify number of separate sites included in the study, whether assignment was equivalent between sites, and whether there were implementation differences between sites)*
   7.6. Intervention setting
   - Outside the school, specify
   - Inside the school, specify
   - Other characteristics of the intervention setting *(e.g. overall characteristics of the school, class etc. in which the intervention is implemented)*

7.6.1 Curriculum area (if any)
- Art
- Cross-curricular
- Geography
- Environment

- Literacy – first language
- Literacy – further
- Literature
- Maths
- Music
- Physical education
- Science
- Other
- Not a specific curriculum area

7.7. Intervention providers (number, characteristics, and training), specify *Who is providing the intervention?*
7.8. Duration of the intervention (intended and received), specify
7.9. Frequency of the intervention (intended and received), specify
7.10. Intensity of the intervention (intended and received), specify

8. Control/comparison characteristics
8.1. Nature of the control/comparison intervention
- No service
  Controls do not receive any intervention/treatment/service
- Wait-list controls, specify
- Alternative service (comparison intervention)
  - Name of comparison intervention(s), specify
  - Aims and characteristics of the comparison intervention(s), specify

8.2. No control/comparison intervention included in the study

9. Findings and conclusions
9.1. Overall results/findings of the study (as reported by the authors), specify *(Please specify central findings according to the authors – especially findings related to the outcomes, that is ticked in the section concerning data collection)*
9.1.1 Findings related to specific outcomes
- Academic outcomes, specify
- Social skills, specify
- Well-being, specify
- Peer acceptance, specify

- Learning environment, specify
- Health, specify
- Motivation/school engagement
- Other, specify

9.2. Conclusion of the study (as reported by the authors), specify
What do the author(s) conclude about the findings of the study?
- Intervention related with positive effects on student learning and/or well-being
- Intervention related with negative effect on student learning and/or well-being
- Intervention related with neither positive nor negative effects on student learning and/or well-being
- Unclear

9.3. Limitations of the study (as reported by the authors), specify

10. Reviewer's own comments, specify

BILAG 2 INKLUSIONSINDSATSERNE

Metodeudviklingen har afsæt i en metodeworkshop, der blev afholdt i juni 2014, der tog udgangspunkt i de observationer af og interview med virksomme inklusionsindsatser, der blev indsamlet på ni skoler i foråret 2014. De eksterne eksperter på inklusionsområdet, Rasmus Alenkær, Mette Wybrandt og Sisse Krøll Willemoes, deltog på workshoppen. Endvidere er der hentet inspiration i den forskningskortlægning, vi har foretaget i forbindelse med projekt ERIS. Vi præsenterer her de tre indsatser, som vi har udviklet, nemlig *Klassens spilleregler, Aktiv på tværs* og *Holddannelse, der skaber inklusion.*

KLASSENS SPILLEREGLER

Formålet med indsatsen er at udvikle centrale spilleregler for klassen, der kan øge trivslen og fremme et inkluderende læringsmiljø. Det centrale i indsatsen er, at værdierne/spillereglerne udvikles af eleverne (i samspil med lærerteamet), og at både elevernes, lærernes og forældrenes ansvar for, at spillereglerne efterleves i praksis, tydeliggøres.

BAGGRUND

Metoden er inspireret af to indsatser hhv. forældreuddannelsen "Den ekstra elev" i Solbjerg, Aarhus og "De gyldne otte" på Gåsetårnskolen i Vordingborg. Nedenfor beskrives de to indsatser kort.

"DEN EKSTRA ELEV"

Skolen har valgt at kalde indsatsen "Den ekstra elev" for at signalere, at forældrene er en ekstra elev i klassen. De spiller så afgørende en rolle for fællesskabet, at de tæller som en ekstra elev. Skolen holder forældremøder/kurser i årgangen fra 0.-1. klasse, hvor de arbejder procesorienteret med, hvordan man skaber et klassefællesskab, og hvad forældrenes rolle er i den forbindelse. Der er fokus på fælles sprog og fælles værdier – som forældrene bakker op om, og som børnene spejler sig i. Eksempelvis: Vi skal have alle med hjem, legegrupper, sociale arrangementer m.m.

Formål med indsatsen er:

- At forældrene får tillid til skolen
- At forældrene føler sig set, hørt og forstået

- At forældrene tager ansvar for fællesskabet i den nye klasse
- At forældrene får øje på egne ressourcer og udfordringer
- At forældrene lærer hinanden at kende
- At forældrene får et fælles sprog og værdisæt omkring klassen.

"DE GYLDNE OTTE"

"De gyldne otte" er et fælles værdigrundlag for hele skolen, som skal medvirke til at højne trivslen og sikre børnene den bedste skoledag. Indsatsen er bygget op som en trebenet proces, hvor formålet er at skabe refleksionsrum og afklare og bevidstgøre om hhv. forældrenes ansvar, lærer/pædagog-ansvar og elevernes ansvar i forhold til at overholde "De gyldne otte".

Denne afklaring munder ud i en form for samarbejdskontrakt, hvor hver gruppes ansvar er tydeliggjort.

Et centralt element i indsatsen er betoningen af et læringsperspektiv. Således er der formuleret otte regler og en niende, der hedder: "Ellers vil jeg lære det", og her er det centralt, at alle reflekterer over, hvordan de hver især kan bidrage til den læringsproces.

DEN NYE INDSATS

Formålet med at udvikle klassens spilleregler er at understøtte udviklingen af inkluderende læringsmiljøer, ved at lærerteamet inddrager eleverne i formulering af spilleregler og efterfølgende inddrager forældrene i formulering af spilleregler for, hvordan de kan være med til at understøtte og bakke op om klassens spilleregler. Spillereglerne skal være med til at sikre, at elevernes trivsel øges, og medvirke til udviklingen af et inkluderende læringsmiljø.

Skabelsen af klassens spilleregler skal for at sikre ejerskab ske i et samarbejde, hvor alle elever og forældre oplever at blive hørt og respekteret som en ligeværdig del af fællesskabet. Alle processer skal være transparente, og det er vigtigt, at det bliver tydeligt for alle parter, hvordan de indgår i hele processen, og hvilke roller, opgaver og ansvar hver part har.

Spillereglerne skal være dynamiske og med synlige succeskriterier. Det betyder, at der skal opstilles tegn på, hvordan spillereglerne føres ud i livet, og der skal evalueres løbende og justeres på spilleregler, i det omfang evalueringen fra lærere, elever og forældre kræver det.

TRIN 1: TEAMETS FORBEREDELSE AF SPILLEREGLER

Som forberedelse til klassemødet og forældremødet er det vigtigt, at teamet har en fælles afklarings- og planlægningsproces. Teamet skal fx drøfte:

- Hvordan formålet med spillereglerne kan tydeliggøres for den specifikke klasse; at det handler om at få elever, lærere og forældre til at reflektere over, hvad der skal til, for at eleverne har det godt i skolen både socialt og fagligt (og i både frikvarterer og timer).
- Særlige udfordringer eller behov i den konkrete elev- og forældregruppe, som skal tænkes ind i processen i forhold til at styrke et inkluderende læringsmiljø.
- Hvordan skolens overordnede værdigrundlag kan aktiveres i processen.
- Tilpasning af klassemøde om spilleregler i forhold til elevernes alder og forudsætninger og sikre, at alle elever og forældre får reel mulighed for at bidrage.
- Formulere tydelige forventninger til rolle- og ansvarsfordelingen.
- Drøfte rammesætning for forældremødet i forhold til forældrenes ansvar og rolle i at bakke op om klassens spilleregler.

På de følgende sider er der eksempler på to refleksionsøvelser, som teamet kan benytte i deres forberedelse af klassemødet og forældremødet:

1. Den første øvelse "Elevcirkler" sætter fokus på at få øje på de elever, der kan være svære at få inddraget i formuleringen af spilleregler.
2. Den anden øvelse "Debat om inkluderende forældresamarbejde" giver teamet inspiration til at drøfte medlemmernes forventninger og roller i at udvikle et inkluderende forældresamarbejde.

BILAGSFIGUR B2.1

Reflektionsøvelse i team – Elevcirkler (Klassens spilleregler).

Hvad handler øvelsen om: At I som team sætter fælles fokus på de elever, som kan være svære at inddrage.

Sådan gør I: Kopiér arket til alle deltagere. Tænk på eleverne i klassen og sæt elevernes navne ind i cirklen. Hver deltager laver sine egne elevcirkler, som repræsenterer indtryk fra ens egen undervisning.

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAGSFIGUR B2.2

Klassens spilleregler.

TEMA 6

ØVELSE

Debat om inkluderende forældresamarbejde

Hvad handler øvelsen om: At diskutere hvordan I opfatter et inkluderende forældresamarbejde og sætte fokus på jeres egne forventninger og roller i at understøtte og medudvikle et inkluderende forældresamarbejde.

Sådan gør I:
Klip nedenstående udsagn ud og læg dem i en bunke på bordet. Kig på udsagnene og udvælg sammen de 3 vigtigste udsagn.

- Forældre og medarbejdere har et fælles ansvar for elevernes trivsel og læring
- Mødet mellem medarbejdere og forældre er ligeværdigt. Lærerne er dem, der har den professionelle tilgang til barnet og ansvaret for fagligheden og læringen i skolen. Forældrene er dem, der kender barnet og tager ansvar for, at det både fagligt set og praktisk set er klar til at komme i skole hver dag
- Forældre og medarbejdere er forpligtede til at indgå i fællesskaber, der fremmer barnets læring og trivsel
- Forældrene skal have medindflydelse på det, der foregår i skolen
- Skolen skal sætte rammen for dialogen og samarbejdet mellem skole og hjem
- Der skal ske en løbende forventningsafstemning til skole-hjem samarbejdet mellem lærere og forældre
- Lærerne understøtter forældrenes mulighed for at involvere sig i barnets læring og trivsel
- En god relation mellem forældrene i en klasse er en forudsætning for børnenes og klassens trivsel
- Det er vigtigt, at lærerne kender barnets familie og baggrund, det giver ekstra dimension i opfattelsen af barnet
- Eleven oplever at både skole og hjem er interesserede i deres læring
- Eleverne oplever at deres stemme bliver hørt i skole-hjem samarbejdet
- Mangfoldighed styrker børnene på lang sigt
- Inkluderende forældresamarbejde betyder at alle skal have mulighed for at deltage
- Barnets udviklings- og læringsmuligheder skabes i samarbejde mellem skole, hjem, barn, SFO
- En god relation mellem lærer og elev er en forudsætning for et konstruktivt samarbejde med forældrene

KOPIÉR ARKET 36

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

TRIN 2: KLASSEMØDE OM KLASSENS SPILLEREGLER

Fundamentet for klassemødet er en ligeværdig inddragelsesproces baseret på åbenhed og lydhørhed, der inviterer alle elever til at bidrage med deres forskellige perspektiver og idéer, og hvor eleverne oplever, at det nytter noget at deltage. På den måde bidrager klassemødet om spilleregler til at opbygge et inkluderende læringsfællesskab præget af tolerance og respekt for alles forskellige holdninger.

Målet er ikke at give eleverne fuld selvbestemmelse og fuldt ansvar, men at eleverne får indflydelse på de regler, der skal være for at have et velfungerende læringsfællesskab.

For at eleverne kan indgå kvalificeret i en inddragelsesproces, er det nødvendigt, at de forstår formålet, hvad de kan få indflydelse på, og at de har den fornødne viden om, hvad spilleregler er, fx ved at eksempler og rammer er tilpasset elevernes alder og abstraktionsniveau.

Med anvendelse af cooperative learning-strukturen[26] *Mødet på midten* udvikler og prioriterer eleverne klassens centrale spilleregler. Eleverne inddeles i fire-mandsgrupper, og der sikres en sammensætning, så eventuelle elever med særlige læringsudfordringer spredes i grupperne. Da elever med læringsudfordringer ikke nødvendigvis bidrager optimalt i denne cooperative learning-struktur, er det vigtigt at tænke forskellige metoder ind i processen med at finde og udvælge klassens spilleregler. Derfor har vi opstillet flere mulige metoder og dermed taget højde for differentiering.

Eleverne reflekterer indledningsvist over, hvilke tre spilleregler, de synes er særligt vigtige for klassens trivsel og læringsmiljø. Læreren kommer med et oplæg, der kunne tage udgangspunkt i en typisk konflikt tilpasset klassetrinnet, så eleverne kan se intentionen med at lave klasseregler. Herefter formuleres et eller flere eksempler på, hvordan en spilleregel kunne lyde ud fra oplægget. Eleverne noterer hver især deres bud på de vigtigste tre spilleregler og fremlægger kort for gruppemedlemmerne. Derefter drøfter gruppen de forskellige spilleregler og prioriterer sammen, hvilke fire spilleregler, de finder vigtigst for klassen.

Herefter laves endnu en proces, hvor hver gruppe præsenterer og argumenterer for valget af deres fire vigtigste spilleregler, og i plenum udvikles nu en samlet liste over elevernes top 10. I denne proces indgår

26. Fordelene ved at anvende cooperative learning-strukturer er, at de er med til at sikre, at alle deltagere (også de mere stille deltagere) bliver involveret i processen og er gensidigt afhængige, og at refleksionsprocesserne og dialogerne finder sted over flere omgange.

også lærernes betragtninger og overvejelser om, hvilke spilleregler der er særligt centrale for klassen. Ved hjælp af denne proces sikres elevernes ejerskab til klassens spilleregler, samtidig med at skolens værdisæt også respekteres.

Når listen er udarbejdet, gennemføres en brainstorm på, hvad tegnene på, at den enkelte spilleregel efterleves i praksis, er. Hvad er eksempelvis tegnene på, at vi respekterer hinanden? Hvordan kan det se ud i praksis på det aktuelle klassetrin? Derved bliver elevernes ansvar (og også lærernes ansvar) for at efterleve den enkelte spilleregel tydeliggjort, ligesom konsekvenserne af at bryde reglerne også skal drøftes. Når listen er konkretiseret, udvælges tre spilleregler, som klassen vil have særligt fokus på den næste periode (fx en måned).

Der udarbejdes desuden en plakat eller lignende med klassens spilleregler, som hænges op i klassen, så de er visuelt tydelige. Denne plakat udbygges med en rød/gul/grøn indikator (trafiklys), der viser hvordan det går med at efterleve de enkelte spilleregler, og som der løbende evalueres på.

På de følgende sider er der eksempler på to klasseøvelser, som kan supplere og tilpasses den beskrevne cooperative learning-øvelse.

Den første aktivitet, ”Klassens Grundlov”, giver eleverne mulighed for at udvikle deres forståelse af rettigheder, regler og ansvar samt formulere en konkret grundlov for klassen. Denne øvelse fungerer fint som en optakt til aktiviteten ”Klasseregler” eller cooperative learning-øvelsen.

Den anden aktivitet, ”Klasseregler”, inddrager eleverne i at formulere klasseregler/spilleregler.

BILAGSFIGUR B2.3

Klassens Grundlov (Klassens spilleregler).

Tid • Ca. 2 lektioner

Formål

Eleverne laver en grundlov for klassen som beskriver deres rettigheder og pligter i fællesskabet.

Materialer:

Flip-over papir og tuscher, evt. print af børnevenlig udgave af børnekonventionen.

I klassen

1. Fælles intro

Udforsk elevernes oplevelse og forståelse af rettigheder, regler og ansvar. Begynd med forskellige restriktioner, som de allerede forstår.

Lad dem fuldende sætninger som:

"Jeg har ikke ret til at ___ fordi ..."

Eksempler

"Jeg har ikke ret til at slå folk, når jeg er vred, fordi..."

"Jeg har ikke ret til at behandle mennesker uretfærdigt, fordi..."

Skriv sætningerne op på tavlen og lad derefter eleverne ændre de forskellige udsagn fra negative til positive.

Eksempler

"Jeg har ret til ikke at blive slået"

"Jeg har ret til at blive behandlet retfærdigt"

2. Gruppearbejde

Når eleverne forstår processen med at skabe positive rettighedsudtalelser, deles de op i grupper med 4-5 elever.

Uddel papir og tuscher til hver gruppe.

Stil hver gruppe opgaven:

- Hver gruppe skal lave tre eller fire grundrettigheder for hele klassen.
- De skal bruge sætningen "Enhver har ret til ..." Fx "Enhver har ret til at sige noget i klassen".
- De skal kun skrive de rettigheder ned, som alle i gruppen er enige om. Målet er ikke at have mange rettigheder, men rettigheder, som alle i gruppen accepterer.

3. Fælles opsamling

Hver gruppe fremlægger deres rettigheder.

Skriv dem op i et skema, som vist på side 21.

Hver gang en rettighed er noteret, spørges eleverne, hvilket særligt ansvar den enkelte har for at sikre, at alle kan nyde godt af denne ret.

Skriv svarene i kolonnen for "Ansvar".
Brug fx vendinger som "Jeg har ansvaret for at ..." eller "Jeg burde ... "

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014

BILAGSFIGUR B2.4

Klassens Grundlov – eksempel (Klassens spilleregler).

Eksempel

Klassens Grundlov

Rettigheder	Ansvar
Enhver har ret til at blive behandlet retfærdigt	Jeg har ansvaret for at behandle alle retfærdigt
Enhver har ret til at udtrykke sin mening	Jeg bør give alle ret til at udtrykke en mening

Tal sammen med eleverne om hvorvidt rettighederne og ansvar kan kombineres? Kan nogle af dem undværes? Mangler der nogen?

Afslut med at spørge eleverne:

- Er I villige til at overholde de regler, som I selv har lavet?
- Hvem er ansvarlig for at sikre, at alle følger klassens "grundlov"?
- Hvad sker der, når nogen overtræder en af reglerne/rettighederne?
- Er det nødvendigt at have konsekvenser for ikke at følge reglerne? Hvorfor?

Når I er nået frem til en endelig version af "grundloven", kan I lave en renskrevet udgave og hænge den op i klassen.

4. Evaluering

Tal med eleverne om:

- Var det let for grupperne at udarbejde en liste med rettigheder?
- Var det let at udarbejde en liste over ansvar?
- Var der nogle idéer til rettigheder, som gruppen ikke kunne enes om? Hvorfor?
- Hvad gjorde I med de tanker, som I ikke var enige om? Har nogen forsøgt at overbevise resten af gruppen for at nå til enighed?
- Blev nogle idéer genovervejet?
- Hvad har du lært om dig selv i denne aktivitet?
- Hvad har du lært om regler og ansvar?

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014

BILAGSFIGUR B2.5

Klassens Grundlov – eksempel (Klassens spilleregler).

Perspektiverende spørgsmål

- Hvilke regler har du i dit liv (fx i hjemmet, i skolen, i andre sammenhænge)? Hvem har lavet disse regler?
- Hvilket ansvar har du? Hvem har givet dig disse ansvarsområder?
- Har voksne også regler og ansvar for noget? Hvor kommer det fra?
- Hvorfor har vi alle regler og ansvar? Har vi brug for dem?
- Hvad sker der, når nogen ikke følger reglerne? Er det nødvendigt at have konsekvenser for ikke at følge reglerne? Hvorfor?

Forslag til opfølgning

Et par dage eller uger efter, at I har arbejdet med grundloven, vil det være en god idé, at klassen tager den op til genovervejelse.

- Er eleverne stadig enige om de rettigheder og ansvar de udviklede tidligere?
- Er nogle ansvarsområder sværere at se om de bliver overholdt end andre? Hvorfor?
- Er der noget i jeres grundlov som skal ændres? Fjernes? Tilføjes?
- Hjælper det noget at have en grundlov for klassen?
- Hvilken forskel gør det, at klassen har lavet sine egne regler?

TIP • Udskoling:

I kan arbejde videre med det abstrakte forhold mellem rettigheder, regler og ansvar med spørgsmål som disse:

- Hvad er forholdet mellem rettigheder og regler?
- Hvad er forskellen på regler og ansvar?

Indskoling:

Yngre elever kan have behov for hjælp til at skelne mellem ansvar med hensyn til personlige forpligtelser over for andre (fx at det skiftes til at være ens tur, respektere forskelle, afholde sig fra vold) fra begrænsninger eller opgaver, som voksne pålægger dem (fx tandbørstning, at rede sin seng, at række hånden op inden man taler i skolen, at lave lektier).

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAGSFIGUR B2.6

Klasseregler (Klassens spilleregler).

Tid • Aktiviteten strækker sig over **2 lektioner** med forberedelsestid til læreren ind i mellem. I de mindste klasser kan øvelsen gennemføres i plenum.

Formål

Formålet med denne aktivitet er at inddrage eleverne i at formulere klasseregler.

TIP • Du kan med fordel gennemføre Tema 3 i "Refleksionsværktøjet" i samarbejde med dit team som optakt til denne øvelse.

I klassen

Første lektion

1. Tal med eleverne om klasseregler.
Tag for eksempel afsæt i følgende spørgsmål:

- Hvad er klasseregler?
- Kan regler være forskellige i forskellige sammenhænge?
- Hvorfor er det vigtigt med klasseregler?

2. Inddel eleverne i grupper på 3-4 elever. Lad grupperne arbejde med arbejdsarket på side 24 i 25 minutter.

I stedet for eller som supplement til arbejdsarket kan du lade eleverne illustrere deres forslag til klasseregler ved at tegne, konstruere dem fx i LEGO eller vise dem som drama.

3. Lad eleverne fremlægge deres forslag for hinanden. Fx drama, en fælles tegning, collage eller filmklip.

Elevarkene indsamles.

Anden lektion

Forberedelse: Formuler på baggrund af elevernes forslag 5-7 klasseregler, som stemmer overens med dine egne ønsker om klasseregler.

1. Fortæl eleverne, at du på baggrund af deres forslag har formuleret et udkast til klasseregler.

2. Gennemgå klassereglerne for eleverne. Beskriv eventuelt sammenhænge og ligheder mellem gruppernes forskellige forslag.

3. Invitér eleverne til en fælles snak om, hvorvidt klassereglerne er dækkende eller om der mangler noget vigtigt - noget du har overset i deres forslag. Justeringerne foretages i fællesskab.

4. Klassereglerne kopieres, lamineres og gøres synlige i klasserummet.

5. Klassereglerne videregives til forældrene ved førstkommende lejlighed. Følg eventuelt op med en aktivitet på et forældremøde.

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAGSFIGUR B2.7

Klasseregler – elevøvelse (Klassens spilleregler).

Beskriv en situation, hvor det kunne være vigtigt med en klasseregel	Hvorfor er det vigtigt i denne situation?	Hvordan kunne klassereglen lyde?
1.A	1.B	1.C
Eksempel Når vi spiser	Det er vigtigt, at alle når at spise deres mad inden klokken ringer	Vi sidder på vores pladser, mens vi spiser og småsnakker kun med sidekammeraten
2.A	2.B	2.C
3.A	3.B	3.C
4.A	4.B	4.C

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

TRIN 3: FORÆLDREMØDE

Formålet med forældremødet er at skabe gode rammer for et inkluderende forældresamarbejde og inddrage forældrene i arbejdet med at understøtte og bakke op om klassens spilleregler.

Lærerne skal formulere tydelige forventninger om, at alle forældre bidrager til et konstruktivt samarbejde og bakker op om fællesskabet i klassen, og lærerne skal være tydelige i deres forventninger til, hvilken rolle- og ansvarsfordeling der er mellem skole og hjem.

Det er vigtigt, at forældre på kanten af forældregruppen og forældre til børn med særlige behov kan se sig selv som en ressource for deres barns læring og trivsel og for klassefællesskabet. Lærerne kan ligeledes opfordre den samlede forældregruppe til at arrangere forældreaktiviteter/klassearrangementer, hvor alle føler sig velkomne og har mulighed for at deltage.

Cooperative learning-aktivitet: Lærerne præsenterer indledningsvis formålet og den forudgående klasseproces for forældrene.

Forældrene inddeles i fire-mandsgrupper, og ved hjælp af *Mødet på midten* arbejdes der med at konkretisere forældrenes roller og ansvar i forhold til de vedtagne spilleregler. Forældrene reflekterer over, hvilke handlemuligheder de har for at understøtte de enkelte spilleregler, og skriver muligheder ned hver især. Dernæst fremlægger hver forælder sine refleksioner for gruppen, og derefter formuleres gruppens samlede pointer.

Hver gruppe fremlægger pointer for de andre, og der udarbejdes i plenum en liste over understøttende handlemuligheder og forældreroller. Derved tydeliggøres forældrenes ansvar i forhold til, at spillereglerne efterleves både på og uden for skolen. Forældremødet er således med til at sætte fokus på skolens forventninger til forældrene på en dialogbaseret måde, hvor forældrene i høj grad selv får mulighed for at byde ind.

På næste side er et eksempel en forældremødeaktivitet, som kan supplere den beskrevne cooperative learning-aktivitet. Aktiviteten "Forældregruppens spilleregler" bygger videre på klasseøvelsen "Klasseregler" og går ud på, at forældrene formulerer fælles spilleregler. Aktiviteten kan fx justeres med specifikke spørgsmål til, hvordan forældrene kan bakke op om klassens spilleregler.

BILAGSFIGUR B2.8

Forældregruppens spilleregler (Klassens spilleregler).

Tid • Ca. 30 minutter

Formål

At gennemføre en debat på et forældremøde, som leder frem til at formulere fælles spilleregler for den måde forældregruppen gerne vil være sammen på.

Forberedelse

Du kan bruge det, der står i boksen, som inspiration til en drejebog for debatten på et forældremøde.

Materialer

Kopier arket på side 54 og medbring elevernes klasseregler.

TIP • Hvis I ikke har klasseregler, så lav fx aktiviteten "Klasseregler" på side 23 med klassen inden forældremødet.

På mødet

1. Introduktion

- Fortæl forældrene, at eleverne har lavet klasseregler om, hvordan de gerne vil være sammen. Vis forældrene klassereglerne.
- Fortæl, at I på mødet skal lave nogle spilleregler for den måde forældregruppen gerne vil tale sammen og være sammen.
  Giv eksempler på spilleregler fx:
  "Vi skal vise respekt for forskellighed"
  "Det er vigtigt, at vi alle kender hinanden"
  "Vores fællesskab er vigtigt for vores børn"
  osv.

Brug 10 minutter.

2. Debat i mindre grupper

- Inddel forældrene i mindre grupper. Ca. 4 i hver gruppe, gerne nogen der ikke plejer at tale sammen.
- Bed hver gruppe tale sammen om, hvordan de gerne hver især vil have, at I forældre omgås hinanden i hverdagen, og hvordan de taler sammen. Hver gruppe skal sammen finde frem til 5 spilleregler og skrive dem ned.
- Uddel en kopi af arket på side 54 til hver gruppe.

Brug 15 minutter.

3. Fælles opsamling

- Lav en kort opsamling i plenum, hvor hver gruppe fremlægger deres 5 spilleregler.
- Læg alle ark med forslag til spilleregler på et stort bord.
- Fortæl forældrene at de hver især skal sætte 3 streger ud for de vigtigste spilleregler - 1 streg pr. regel.
- Tæl sammen og skriv de 8 spilleregler, der har fået flest streger op på en planche.
- Skriv spillereglerne ind i referatet og sæt også foto fra mødet ind.

Brug 10 minutter.

Variant

Du kan benytte samme aktivitet til at formulere andre spilleregler, klassepolitikker osv. i forbindelse med fødselsdage, fester/alkohol, konfliktløsning osv.

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAGSFIGUR B2.9

Forældreøvelse – Forslag til spilleregler for, hvordan vi vil være og tale sammen som forældregruppe (Klasses spilleregler).

1. spilleregel:

2. spilleregel:

3. spilleregel:

4. spilleregel:

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

TRIN 4: LØBENDE EVALUERING OG OPFØLGNING

Et centralt element i indsatsen er en løbende evaluering af og opfølgning på, hvordan det går med at efterleve klassens spilleregler. Der skal således løbende følges op på, om reglerne giver mening for både elever, læ-

rere og forældre, så spillereglerne er med til at skabe bedre trivsel og læringsmiljø.

Opfølgningen foregår løbende i klassen, hvor punktet er på dagsordenen en gang hver eller hver anden uge, hvor spillereglerne gennemgås, og status på de enkelte spilleregler (særligt de udvalgte) visualiseres ved hjælp af trafiklyset. Med afsæt i status på spillereglerne aftales løbende, hvilke spilleregler der trænger til særlig opmærksomhed.

Status på spillereglerne formidles også løbende til forældrene i ugebreve eller anden formidling. Desuden kan spillereglerne også indskrives i elevplanerne, og der følges op på disse i skole-hjem-samtaler. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege nødvendigheden af refleksion over og feedback på, hvordan reglerne fungerer. Her kan de opstillede succeskriterier være en indikator på spillereglernes fortsatte funktion og behov for justering. I de opstillede succeskriterier er det synliggjort, hvordan henholdsvis elever, forældre og lærere bidrager til opfyldelse af den enkelte spilleregel.

I forhold til evaluering og opfølgning er det vigtigt at understrege læringsaspektet i indsatsen. Formålet er netop ikke at pege fingre ad nogen, men snarere sammen at sikre, at alle elever lærer at overholde klassens regelsæt, og at hver især ved, hvad deres rolle består i. Eksempelvis kan elever, der umiddelbart har svært ved at overholde spillereglerne, have brug for i en samtale med læreren at få tydeliggjort, hvilke handlinger og hvilket sprog en spilleregel kræver. Eksempelvis kan læreren tale med den/de elever, som oplever, at det er svært at leve op til spillereglerne, og lytte åbent og nysgerrigt til, hvad der forhindrer eleven i det, og hjælpe eleven med at gøre det lettere at kunne overholde en konkret spilleregel.

Klassens spilleregler kan efter behov løbende redefineres, og den beskrevne proces kan således køre i loop.

I bilagsfigur B2.10 er et eksempel på en klasseaktivitet, som kan tilpasses til at kunne bruges til evaluering af spilleregler. Aktiviteten er et alternativ til trafiklyset, hvor eleverne i stedet stiller sig på en skala fra 1 til 10 i forhold til, hvordan det går med de forskellige spilleregler. På den måde kommer eleverne op at stå.

BILAGSFIGUR B2.10

Feedback på lektion (Klassens spilleregler).

Klasseøvelse: Bevægelse, mundtlig

Tid • 5-10 min.

Formål

Formålet er, at få elevernes perspektiv på læringsudbytte og feedback på undervisningsmetoder efter en lektion, og at give eleverne mulighed for at få øje på successer i læringssituationen.

Forberedelse

Lav store ark med tallene 1-10, som kan ligge på gulvet (Tip: Laminér så de kan genbruges).

Formulér konkrete spørgsmål, du vil stille eleverne i forhold til læringsmål - overvej gerne differentierede mål, så du sikrer at alle elever får mulighed for at opleve succes i læringssituationen.

Spørg både til faglige/sociale læringsoplevelser og undervisningsmetode, så både du og eleverne får et bredt perspektiv på, hvordan lektionen har været.

TIPS Fokuselever. For at være sikker på, at du får lyttet til alle elever, kan du udvælge fx 5 fokuselever til feedback-øvelsen, som du stiller uddybende spørgsmål om det tal, de har stillet sig på. Gentag øvelsen de næste 5-6 lektioner indtil alle elever har været fokuselev.

I klassen

Som afslutning på lektionen lægges ark med tallene fra 1-10 i rækkefølge på gulvet.

Stil eleverne ét spørgsmål ad gangen, og lad dem stille sig på det tal de synes svarer til deres oplevelse af lektionen.

Stil uddybende spørgsmål fx: Hvad fik dig til at stille dig på 9? Hvad skulle der til for at du ville have stillet dig på et højere tal?

Inspiration til spørgsmål, som du kan stille klassen:

Oplevelse af læringsmiljø:

- Hvor gode var vi til at lære noget i klassen i dag?
- Hvor gode var vi til at hjælpe hinanden i klassen i dag?

Faglige læringsoplevelser:

- Hvor meget lærte jeg ved at lave gruppearbejde/løse opgaver alene/høre læreren fortælle?
- Hvor meget mere ved jeg om Enevælden/insekter/geometriske figurer?
- Hvor meget bedre er jeg blevet til 7-tabellen/sammenhængende skrift/præsentere noget for klassen?

Feedback på undervisningsmetoder:

- Hvor sjovt/spændende var det at skrive?
- Hvor sjovt/spændende var det at løse opgaver parvis?
- Hvor sjovt/spændende var det at tegne geometriske figurer?
- Hvor meget fik jeg hjælp til det, der var svært?

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

AKTIV PÅ TVÆRS

Formålet med indsatsen er at skabe og vedligeholde positive relationer mellem elever på tværs af klasser og klassetrin. De positive relationer skal medvirke til at skabe øget trivsel via positive sociale relationer og forbedre et inkluderende læringsmiljø. Der tages udgangspunkt i de relationer, som etableres i frikvartererne. Frikvartererne oplever elever hyppigt som den mest utrygge tid på skoledagen, fordi frikvartererne er ustrukturerede og ofte uden særlig stor deltagelse af voksne pædagoger og lærere. En gruppe af elever (fra 5. klasse og op) bliver udvalgt til en lege- og læringspatrulje og derefter klædt på til (kursus) at håndtere konfliktløsning og til at agere anerkendende og understøttende i lege og læringssituationer. Ved at bygge videre på de positive oplevelser, som eleverne får i frikvartererne og inddrage viden og erfaringer fra peer educator- samt paired reading-forløb vil indsatsen tilstræbe at understøtte et inkluderende socialt og fagligt læringsmiljø.

BAGGRUND

Inspirationen kommer fra:

1. Østre Skole, Middelfart, hvor man på et pædagogisk rådsmøde blev enige om, at skolens pædagogiske viden og holdninger til fællesskaber, inklusion og trivsel ikke var implementeret i elevernes aktive samvær, herunder i frikvarteret.
2. Forsøg med peer educatere på Sødalskolen i Aarhus. Her bliver elever i slutningen af 4. klasse udvalgt og uddannet til peer educatere. Det sker på en uddannelsesdag en lørdag, hvor de lærer om konflikthåndtering og om sprog (bl.a. girafsprog, ulvesprog)
3. Erfaringer med paired reading-metoder og fra forskningsafdækningen (SFI).

INDHOLD I AKTIV PÅ TVÆRS

"Aktiv på tværs" er et inklusionstiltag rettet mod frikvarterene. Bag initiativet ligger en tese om, at den ustrukturerede tid er den mest utrygge del af skoledagen for mange elever. Hensigten er, at man ved at bryde den stive opdeling i niveau/aldersopdelte skolegårde og friarealer og samtidig tilbyde aktiviteter, som er struktureret og faciliteret af voksne (pædagoger/lærere) kan skabe en større tryghed, samtidig med at der skabes rum

for nye relationer på tværs af klasser og alder. Hver tirsdag og torsdag i 10- og 12-frikvarteret tilbydes der aktiviteter som fx:

- LEGO-værksted
- Kreativt værksted
- Gymnastiksal
- Stillezone
- Anderledes udendørs boldlege
- Musik og sang.

"Peer educatere" bliver klædt på til som 5.-klasses-elever at modtage de nye børn i 0. klasserne. De møder de nye "nullere" iklædt peer educator-t-shirts og har gaver til dem, som er ting, man kan lege med i frikvarterne. Peer educaterne indgår i et vagtskema, så der altid er nogen til stede i frikvartererne.

Pædagogerne er tovholderne i projektet. Der er altid en pædagog med rundt. De kan også blive indbudt til at deltage på temadage. Peer educatere fra 5. klasse tager sig af 0. klasse, 6. klasse har 1. klasse, 7. klasse har 2. klasse. Alle klasser lærer om konflikthåndtering.

METODEINGREDIENSER AKTIV PÅ TVÆRS

- Ophævelse af niveau- og aldersopdelte frikvarterarealer i 10- og 12-frikvarter tirsdag og torsdag
- Tydelige planer og oversigter over aktiviteter
- Udpegelse af børn til Legepatrulje, som hjælper med aktiviteter, adgang til redskaber, konfliktløsning
- Kursus for legepatruljedeltagere
- Pædagoger fungerer som ansvarlige tilstedeværende igangsættere på alle aktivitetssteder.

PEER EDUCATERE

- Indstilling og udvælgelse af peer educatere (4. klasse)
- Uddannelse af peer educatere
- Samarbejde mellem pædagoger og lærere
- Koordinering og skemalægning af peer educater-indsatsen
- Kurser i konflikthåndtering for alle klasser

- Anerkendende tilgang.

TEGN PÅ, AT DET VIRKER (AKTIV PÅ TVÆRS)

- Især børn fra indskoling og delvis mellemtrinnet deltager flittigt i aktiviteterne
- Der er færre konfliktløsningsopgaver i klasserne efter frikvarter
- Specialklasse børn (spor C) har fået en god øvebane og deltager især i den lille gård
- Børnene udtrykker stor glæde over ordningen og fremhæver frikvarterene i "Aktiv på tværs" som den bedste tid på skoledagen.

TEGN PÅ, AT DET VIRKER (PEER EDUCATERE)

- Stærkere relationer mellem peer educatere på tværs af klasser
- Stærkere relationer mellem peer educatere og yngre elever
- Øget tryghed og trivsel
- Elevcitat: "Når man ikke er nervøs for, hvad man skal i frikvarteret, så lærer man meget bedre".
- Der er en holdning om: "Yes, her er en konflikt – lad mig håndtere den".

LEGE- OG LÆRINGSMAKKERE

Inspireret af de to ovenstående initiativer og af forskning på området foreslår vi, at der laves et forsøg med en model, som kombinerer elementer fra begge initiativer. Herved kan der bygges videre på de gode og mindre gode erfaringer, som initiativerne har afdækket, bl.a. ved at kombinere elementer fra begge initiativer samt ved også at lade ideerne få indflydelse i læringssituationer. Formålet er at skabe gode inklusionsresultater med elevernes roller og relationer i centrum, hvor alle elever får mulighed for at opleve, at de har ressourcer og kompetencer, der er værdifulde for læringsfællesskabet.

Det vil være interessant at få afdækket, hvorvidt og i hvor høj grad de positive effekter, som kan aflæses fra samværet i frikvartererne, også vil kunne fungere, hvis lignende ordninger trækkes ind i læringsforløb, understøttende undervisning, bevægelse og lektiehjælp.

En bred og differentieret indsats: Ved at kombinere eller komplementere rollen som deltager i legepatruljen med en rolle som peer educator i

en udvalgt vifte af læringssituationer kan flere elever fra de deltagende klasser få mulighed for at agere rollemodeller og opleve, at de kan bidrage til deres klassekammeraters og yngre elevers læring og trivsel.

Udvælgelse af elever: En vigtig del af indsatsen er, at alle elever i de involverede klasser oplever, at de får reel og ligeværdig mulighed for at deltage og bidrage som peer educator. Det vil sige, at eleverne både skal opleve at kunne bidrage til yngre elevers trivsel og læring, men lige så vigtigt skal eleverne også opleve en gensidig respekt for hinandens forskelligheder og kompetencer i deres eget klassefællesskab.

Peer educator-aktiviteter: Det anbefales derfor, at den enkelte skole udvælger hele klasser til at deltage i peer educator-indsatsen, og at indsatsen består af forskellige sideløbende peer educator-aktiviteter. I skemaet skitseres mulige elevroller og -aktiviteter, som kan indgå i indsatsen. Det vil være mest hensigtsmæssigt at starte forsigtigt med nogle udvalgte felter og så udvide paletten af læringsfelter efterhånden:

BILAGSTABEL B2.1

Beskrivelse af peer educator-aktiviteter (Aktiv på tværs).

Peer educator-elevrolle	Hvor?	Hvad?
Legepatrulje /konfliktmæglere	Frikvarterer, skolegård/udearealer	Eleverne uddannes i konfliktmægling og får adgang til legeredskaber osv. og tilknyttes fx en yngre klasse 5. B + 2. B
Peer educatere i frikvarters-værksteder /aktiviteter	Frikvarters-værksteder/aktiviteter som beskrevet i "Aktiv på tværs"	Eleverne uddannes til at kunne sætte aktiviteter i gang og hjælpe i frikvartersværksteder, fx LEGO-værksted, kreativt værksted, gymnastiksal, stillezone, anderledes udendørs boldlege, musik og sang
Peer educatere i egen klasse	Undervisning i egen klasse	Kursus for hele klassen: Hvordan lærer jeg andre noget? Eleverne inddeles i grupper, som planlægger undervisningsaktiviteter for hele klassen
Peer educatere for yngre klasser (Fx en 5. klasse kobles med en 2. klasse)	Fagopdelt undervisning i yngre klasser 45 minutters bevægelse Understøttende undervisning Lektiehjælp	Kursus for hele klassen: Hvordan lærer jeg yngre elever noget? Eleverne inddeles efter interesse og opfordring fra lærere som peer educatere

EKSEMPLER

Peer educatere i egen klasse

En 4. klasse får et mini-kursus i, hvordan man lærer andre noget. Matematiklæreren tilrettelægger et inddragelsesforløb, hvor eleverne skal være med til at planlægge og gennemføre et læringsforløb om romertal. Ele-

verne inddeles i mindre grupper og udvikler idéer til, hvordan de kan undervise deres klassekammerater i romertal, fx hinkeruder og udendørs stratego. Til sidst underviser hver gruppe resten af klassen.

Peer educatere for yngre klasser

En 8. klasse skal undervise en 2. klasse i natur/teknik i et forløb om smådyr i skoven. 8. klassen får et mini-kursus i, hvordan man lærer yngre elever noget. 8. klassen bliver inddelt i 4 grupper, som hver især skal forberede en læringsaktivitet inden for et delemne, fx edderkopper. 8. og 2. klassen tager på tur i skoven, hvor 2. klassen inddeles i 4 grupper, som på skift besøger 8. klasses læringsværksteder. 8.-klasses-eleverne har opbygget deres læring, så de både fortæller, viser, har konkurrencer og bevægelse. Til sidst samles alle, og læreren evaluerer og spørger ind til, hvad 2. klassen har lært og til læringsmetoderne, som feedback til 8.-klasses-eleverne.

FORSLAG TIL PROCES TIL ETABLERING AF PEER EDUCATOR-INDSATSEN

1. *Etablering af struktur og organisering:* Der er behov for at få udviklet en struktur og organisering af indsatsen med en bred ansvarsflade blandt både pædagoger og lærere, så initiativet ikke hviler på nogle få ildsjæle. Derfor anbefales det, at skoleledelsen indledningsvis overvejer, hvad det overordnede formål med indsatsen skal være, samt overordnet overvejer, hvordan indsatsen kan organiseres ift. medarbejderressourcer, klasser, omfang og i forhold til skolens eksisterende indsatser.
2. *Nedsættelse af tovholdergruppe:* Det anbefales, at der etableres en gruppe af medarbejdere, som kan stå for den konkrete planlægning og gennemførelse af indsatsen. Gruppen skal bl.a. tage stilling til:

    - Hvad ønsker vi at opnå med indsatsen? Hvilken værdi har det for eleverne?
    - Hvilke klasser skal involveres? Og hvordan skal de kobles? For eksempel 5. B med 2. B
    - Hvilke peer educator-roller skal vi etablere, og hvilke kurser skal eleverne gennemgå?

- Hvordan sikres det, at alle elever får en meningsfuld rolle og succesoplevelser som peer educatere?
- Hvordan udvælges eleverne til de forskellige peer educator-roller?
- Hvordan introduceres den samlede medarbejdergruppe til indsatsen?
- Hvordan sikrer vi, at der hele tiden er en lærer eller pædagog som ansvarlig i lege- og læringssituationer?
- Hvordan præsenteres eleverne for indsatsen?
- Hvordan kommunikerer vi til forældrene om indsatsen?
- Hvordan evaluerer og justerer vi løbende indsatsen?

3. *Præsentation af indsatsen for den samlede medarbejdergruppe:* Det er vigtigt, at forventninger til de forskellige medarbejdere og klasser bliver præsenteret for alle, samt at der gives en introduktion til peer educator-tænkningen i et inkluderende perspektiv i form af et oplæg om, hvordan børn lærer af børn, hvad vi erfaringsmæssigt og forskningsmæssigt ved om effekterne af peer education og paired reading – både for den, der lærer, og den, som lærer fra sig, samt hvordan peer educator-indsatsen kan understøtte et inkluderende læringsmiljø.
4. *Præsentation af indsatsen for eleverne:* Dels skal klasserne, der er involveret i peer educator-indsatsen informeres og uddannes, dels skal den samlede elevgruppe på skolen vide, hvad indsatsen handler om, hvem der er involveret, og hvordan de kan bruge dem.

ANBEFALINGER

- At der startes op med et forsøg inden for en afgrænset tidsperiode og antal elever, fx 1-3 klasser, og at der løbende evalueres og justeres på forløbet.
- At der på længere sigt arbejdes mod at inddrage elever på ældre klassetrin systematisk som gode rollemodeller både i leg og læring for de mindre klasser. Det kan fx gøres med et interval på 2-3 klassetrin, således at 4.-5. klasserne hjælper i 0.-1. klasserne, 5.-6. klasserne hjælper 2.-3. klasserne osv.
- At der arbejdes med at få alle elevers ressourcer og kompetencer i spil, og at alle elever oplever, at lærerene tror på, at de kan bidrage.

- At erfaringer fra paired reading-forløb (parvis læsning) inddrages i planlægningen af forløb og i oplæring af elever som peer educatere/læsementorer.
- At der lægges vægt på tildeling af peer educater-roller og uddannelse, så eleverne oplever, at deres roller bliver taget alvorligt, og de kan fungere som gode rollemodeller.
- At anerkende peer educatere med belønning for at øge den status, som funktionen som lege- og læringsagent vil få.
- At der opereres med ophævelse af niveau- og aldersopdelte frikvarterarealer i bestemte tidsrum på udvalgte dage.
- At der planlægges med tidsrum, hvor de relationer, som er opbygget i frikvartererne, også kan anvendes i læringssituationer (fx lektiehjælp, bevægelse og understøttende undervisning).
- At der udarbejdes tydelige planer og oversigter over aktiviteter og rollefordeling for såvel lege- og læringsagenterne (eleverne), som for de ansvarlige pædagoger og lærere.
- At eleverne løbende inddrages aktivt i evaluering og tilpasning af indsatsen.
- At der sker en tydelig kommunikation til forældrene om formål og indhold i indsatsen.

I bilagsfigur B2.12 findes et eksempel på en klasseaktivitet "Idébål og Tør du skifte holdning", som kan bruges i forbindelse med peer educatere, der skal få idéer til at forberede et læringsforløb i egen klasse eller for en anden klasse.

BILAGSFIGUR B2.11

Idébål og Tør du skifte mening? (Aktiv på tværs og samarbejde på tværs).

Klasseøvelse:
Mundtlig, skriftlig, bevægelse

Tid • 2 lektioner

Formål

Formålet er, at lade eleverne komme med idéer og forslag til et læringsforløb ved individuelt at skrive deres idéer ned og efterfølgende debattere deres holdninger og være åbne for at skifte holdning.

I klassen

1. Fortæl klassen, at de skal være med til at komme med idéer til, hvordan I kan sammensætte et læringsforløb, og at de efterfølgende skal argumentere for og imod de forskellige idéer. Præsentér eleverne for læringsmål og rammerne for forløbet.

2. Idébål
Eleverne sidder i en rundkreds på gulvet. Fortæl eleverne at de skal forestille sig en verden, hvor alt er muligt og kan lade sig gøre.

Skriv et fokusspørgsmål på et stort stykke papir og læg det på gulvet i midten af rundkredsen (bålet) fx "Hvordan kan læringsforløbet om geometriske figurer blive spændende?"

Eleverne skriver i tavshed én idé på et stykke papir. Idé-lapperne lægges rundt om fokusspørgsmålet som "brænde på et bål". Når alle idé-lapper er lagt hjælper læreren med at kategorisere idéerne.

3. Tør du skifte holdning:
Præsentér et diskussionsemne, som er dukket op i idéudviklingen fx "Vi skal ikke have lektier for i matematik derhjemme, de skal laves på skolen." Alle elever udstyres med et papir, hvor de tegner værdilinjen - vist på side 36.

Eleverne overvejer deres holdning individuelt i ca. 1 minut og sætter kryds på værdilinjen det sted, som bedst udtrykker deres umiddelbare holdning.

Fortæl eleverne, at de på et hvilket som helst tidspunkt i aktiviteten må strege deres oprindelige kryds ud og sætte et nyt, hvis de skifter holdning. Det skal betragtes som en kvalitet at turde ændre opfattelse, hvis man får nye informationer eller nuancer gennem en debat.

1. runde: Eleverne går rundt mellem hinanden og finder en klassekammerat med samme holdning, som dem selv. Hver elev argumenterer for deres holdning og diskuterer den i 2-3 minutter.

2. runde: Eleverne finder en klassekammerat, som har en anden holdning end dem selv. De to elever diskuterer deres forskellige holdninger i 2-3 minutter.

3. runde: Eleverne vender tilbage til klassekammeraten fra 1. runde og diskuterer, om man har ændret sin oprindelige holdning.

Øvelsen gentages med et nyt diskussionsemne, som er dukket op i idéudviklingen.

4. Fortæl, hvad der skal ske med elevernes input, og hvordan I vil prioritere og beslutte, hvilke idéer, der skal arbejdes videre med.

TIPS

Sådan gjorde nogle matematiklærere på 4. årgang i Gribskov Kommune: Lærerne tilrettelagde et indragelsesforløb, hvor eleverne skulle være med til at planlægge og gennemføre et læringsforløb om romertal. De gennemførte Idébålet og Tør du skifte holdning med udgangspunkt i spørgsmålet 'hvordan kan jeg blive bedre til matematik?'. Efterfølgende lavede de aktiviteten 'Speakers Corner', hvor eleverne skulle argumentere for deres forslag til, hvordan man kan lære om romertal. Til sidst underviste eleverne hinanden i grupper. Eleverne valgte især bevægelsesaktiviteter som hinkeruder og udendørs stratego.

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAGSFIGUR B2.12

Værdilinjen (Aktiv på tværs og samarbejde på tværs).

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

HOLDDANNELSE, DER SKABER INKLUSION

FORMÅL MED INDSATSEN

Formålet er at arbejde med inklusion i folkeskolen ved at bruge holddannelse som et dynamisk redskab til at skabe rammen for det enkelte barns deltagelse i læringsfællesskaber, hvor barnet selv oplever sig som en, der bidrager til fællesskabet, og andre ser barnet som en, der bidrager. Indsatsen er udviklet med fokus på holddannelse som inklusionsredskab, med afsæt i elevernes aktive rolle og under hensyn til lærernes pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen i klassen.

BAGGRUND

Indsatsen tager udgangspunkt i arbejdsmetoder og indsatser på fire skoler, henholdsvis:

- Trivselsteam på Katrinedals Skolen i Vanløse
- De tre læringsrum på Tofthøjskolen i Aalborg
- Gradvis inklusion på skolerne Højvangskolen i Aalborg og Vittenbergskolen i Ribe.

Desuden er der hentet inspiration fra et projekt beskrevet i forskningskortlægningen (Filippatou & Kaldi, 2010).

TRIVSELSTEAM PÅ KATRINEDALS SKOLE I VANLØSE

På skolen har de et trivselsteam, der arbejder med at skabe refleksionsrum for såvel elever som lærere og forældre. Skolen, der har et mantra om, at man skal kunne samarbejde med alle, er ikke lagkagedelt, og lærerne tilhører dermed ikke faste teams. Holdningen er, at man udvikler sig pædagogisk ved at indgå i forskellige team. Skolen arbejder aktivt med, at eleverne skal blive årgange frem for klasser og skal kunne begå sig i flere fællesskaber.

De arbejder bevidst med at udvikle klassekulturer med fokus på ansvarlighed, omgangstone og arbejdsvaner, og lærerne skal forholde sig til klassekulturen i årsplanerne.

Metodeingredienser:

- Klassens mål og personlige mål

- Måltavle – det er meget tydeligt, hvordan lærere og pædagoger arbejder med målene. Fællesskabet er blevet helt naturligt for dem – at man skal hjælpe hinanden
- Melde borde klar
- Tydelig struktur med at melde borde klar – fælles ansvar for, at hele bordet skal være klar
- Legegrupper til frikvartererne
- Holddannelser på tværs af klasser
- Varierende lærerteams.

DE TRE LÆRINGSRUM PÅ TOFTHØJSKOLEN I AALBORG

På skolen mikses lærernes tilknytning til stamklasser og deres specialcenter/AKT (kaldet Pluto) for at udbrede erfaringer og sikre, at lærerne både møder deres elever i stamklassen som i Pluto. De arbejder med tre læringsrum: at følge undervisningen i stamklassen, at være i stamklassen og lave specialopgaver og at være i Pluto. Der er skemalagte timer i både Pluto og i stamklasserne – så det er et forsøg på at integrere specialcenteret i det almene, så det bliver et samlet hele. De lægger stor vægt på, at man ikke er ude af sin stamklasse, selvom man er i Pluto, men at man bliver inkluderet i flere fællesskaber. Eleverne kan gå ned i Pluto efter behov. Der er fokus på det sociale og på at tale ordentligt til hinanden og udvise nul-tolerance i forhold til mobning.

Metodeingredienser:

- Lærerteamene anvender en anerkendende tilgang og er inspireret af et fælles kursus i relationskompetence
- Der er skabt tydelighed om, hvilke strukturer der anvendes hvornår, fx ved at der er skemalagte timer i de forskellige læringsrum, samt at der er nogle klare procedurer for tackling af udfordringer i læringssituationerne
- Fælles analyse og fælles refleksion og planlægning af handling
- Skolen anvender LP-modellens systemiske tilgang i deres planlægning og analyse af læringsforløb.

GRADVIS INKLUSION PÅ HØJVANGSKOLEN I AALBORG OG VITTENBERGSKOLEN I RIBE

Begge skoler er karakteriseret ved, at der ligger et kommunalt specialcenter med flere klasser på folkeskolen, hvilket fordrer samarbejde og videndeling ledelsesmæssigt og på medarbejderniveau – også med SFO. Der er en tydelig ledelse, som tager ansvar både internt og udadtil.

Begge skoler arbejder med gradvis inklusion af elever fra specialklasser i det almene og har højt kvalificerede medarbejdere, der arbejder med inklusionsindsatsen. Generelt på skolerne er der en stor forståelse blandt eleverne om forskellighed, og der tales åbent om forskellige behov og udfordringer.

Skolerne har forskellige eksempler på metoder til inklusion. Det kan fx være i forhold til støtte i almenklassen i forbindelse med fuld inklusion. En anden tilgang er, at eleven er i almenklassen i de timer, hvor fagene appellerer til eleven, og i specialklassen i de øvrige timer. I almenklassen indgår eleven i det store fællesskab, og i specialklassen består klassen af et mindre fællesskab, men for at inklusionen skal lykkes, skal fordelingen mellem de to fællesskaber afvejes, så eleven begge steder oplever at være deltager.

Metodeingredienser:

- De anvender en individuel tilgang til inklusion i den betydning, at der i inklusion af hver enkelt elev i en folkeskoleklasses fællesskab tages udgangspunkt i det enkelte barns styrker og udfordringer både fagligt og socialt
- De tænker i langsigtede mål for den enkelte elev, hvilket skærper evnen til at opsætte delmål
- De tilstræber tydelighed om, hvordan elever omgås hinanden
- Der er mulighed for ekstra, kvalificerede ressourcer og videndeling
- Der er åbenhed om børns forskelligheder.

PROJEKTBASERET LÆRING (FRA FORSKNINGSKORTLÆGNING, SE KAPITEL 2)

Det er formålet at undersøge effekten af projektbaseret læring i forhold til akademiske og sociale færdigheder hos børn med særlige behov.

Under projektbaseret læring arbejder eleverne med et emne i dybden. I arbejdet indgår elevernes egne ideer, spørgsmål, fordomme og

interesser. Det er kendetegnende for projektbaseret læring, at eleverne definerer og redefinerer deres forskningsspørgsmål. Det er tanken med projektbaseret læring, at praktisk og intellektuelt arbejde kombineres, samt at elever oplever læringsprocessen relevant, bl.a. fordi elevers eksisterende viden inddrages. I den forbindelse taler man om "meningsfuld læring". Ideen er at øge engagementet hos eleverne i læringsprocessen.

Effekt af projektbaseret læring

Undersøgelsen konkluderer, at projektbaseret læring har en positiv effekt på elever med særlige behov. Studiet mener at påvise positiv effekt på elevernes henholdsvise akademiske færdigheder, motivation og i forhold til, at elever med særlige behov accepteres socialt og engageres i læringsprocessen. Undersøgelsen konkluderer yderligere, at elever med særlige behov drager fordel ved, at de kan indgå i læringsforløbet i deres eget tempo.

UDVIKLINGSPOTENTIALER I HOLDDANNELSE

Elementer fra de fire eksempler forsøger vi her at samle som inspiration til konkrete tiltag i arbejdet med holddannelse som et dynamisk redskab med fokus på inklusion i folkeskolen.

Holddannelse kan ses som én af mange muligheder for at differentiere undervisningen. Undervisningsdifferentiering er en forudsætning for optimering af individuel læring – det er lærerens respons på elevens behov. Samtidig skaber undervisningsdifferentiering, og herunder holddannelse, mulighed for, at klassens elever kan bidrage forskelligt i et fælles undervisningsforløb og få erfaringer med at skabe et fælles produkt og læring med afsæt i forskellige forudsætninger og kompetencer.

Der findes ikke én enkelt opskrift på, hvordan man skaber et differentieret undervisningsmiljø og benytter holddannelse. Undervisningsdifferentiering skal ses som et bærende princip, som undervisningen bliver bygget op omkring, snarere end én eller flere foretrukne metoder eller organiseringsformer. Ved at differentiere både indhold, metoder, materialer, tid og organisering, tilbyder lærerne eleverne forskellige tilgange til det, de skal lære (Tomlinson, 2007).

I arbejdet med holddannelsen skal både det faglige og sociale udbytte inddrages i overvejelserne omkring, hvordan holdene dannes. Forskning på området peger entydigt på, at de bedste effekter opnås i heterogene grupper, hvor eleverne bevidst sættes sammen med elever,

der ikke har samme opgaveløsningsforudsætninger som dem selv. Ifølge Alenkær (2008) er der to umiddelbare fordele ved de heterogene grupper:

> For det første er der mulighed for, at elever med 'overskud' i en læringssituation kan hjælpe elever i 'underskud'. Denne slags peer-tutoring udvikler både de elever, der får hjælp, samtidig med at eleven, der hjælper, udvikler sine formidlingsegenskaber og dermed også sin faglige forståelse som helhed. For det andet understøtter den heterogene holddeling muligheden for, at eleverne lærer om samarbejde og tolerance på tværs af forudsætninger og egenskaber.

For at arbejde systematisk med holddannelse som redskab i inklusionsindsatsen har vi udarbejdet følgende guideline, som går forud for inddelingen af eleverne i hold.

TEAMETS PLANLÆGNING AF HOLDDANNELSE

Når et eller flere teams skal i gang med at planlægge et læringsforløb, hvor holddannelsen indgår, kan der tages udgangspunkt i følgende spørgsmål:

- I hvilket læringsforløb eller i hvilken undervisningssituation ønsker vi at arbejde med holddeling?
- Hvad er formålet med at benytte holddeling? Hvad skal eleverne opleve?
- Hvilke faglige og sociale læringsmål skal holddelingen understøtte?
- Hvordan sikrer vi, at alle elever oplever succes i læringssituationen, samtidig med at de er en del af at inkluderende læringsfællesskab?
- Hvilke didaktiske og pædagogiske redskaber arbejdes der ud fra i læringsforløbet, og hvordan skal undervisningen på de enkelte hold differentieres? For eksempel i forhold til indhold, metode, materialer, tid og rum
- Efter hvilke kriterier skal holdene inddeles? For eksempel interesser, sociale relationer, læringsstile, fagligt niveau, komplementering af kompetencer, heterogenitet
- Har vi som lærere/pædagoger den fornødne viden om eleverne til at kunne inddele efter disse kriterier, eller skal vi inddrage elevernes stemmer i holddelingen?

- Hvordan undgår vi, at holddelingen fører til negativ stigmatisering af bestemte elever?
- Hvordan evaluerer vi indsatsen, ud fra hvilke tegn og indikatorer?

På de følgende sider er der eksempler på en lærerøvelse, som teamet kan benytte i sin planlægning af holddannelsen.

Øvelsen "Holddeling" giver inspiration til at overveje, hvilke kriterier der skal ligge til grund for holddelingen.

BILAGSFIGUR B2.13

Kriterier for holddannelse (Holddannelse, der skaber inklusion).

Kriterium	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5
Sociale relationer • Drenge og piger samarbejder i grupper • Gode venner samarbejder • Gode venner sammen 2 og 2 på tværs • Opbrud i klassens sociale gruppering					
Læringsstile • Elever med samme foretrukne læringsstil arbejder sammen i en gruppe med undervisningsmateriale målrettet læringsstile					
Komplementære grupper • Elevernes styrker komplementerer hinanden når de løser en fælles opgave fx en der er god til at tegne, en anden til at finde på, en tredje til at koordinere osv.					

Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAGSFIGUR B2.14

Holddannelse (Holddannelse, der skaber inklusion).

Klassefællesskabet

Hvordan udvikles klassens læringsfællesskab i forbindelse med holddeling?
Fx gennem fælles intro og opsamling, fælles produkt, fleksibilitet og variation i holddeling.

Evaluering og justering

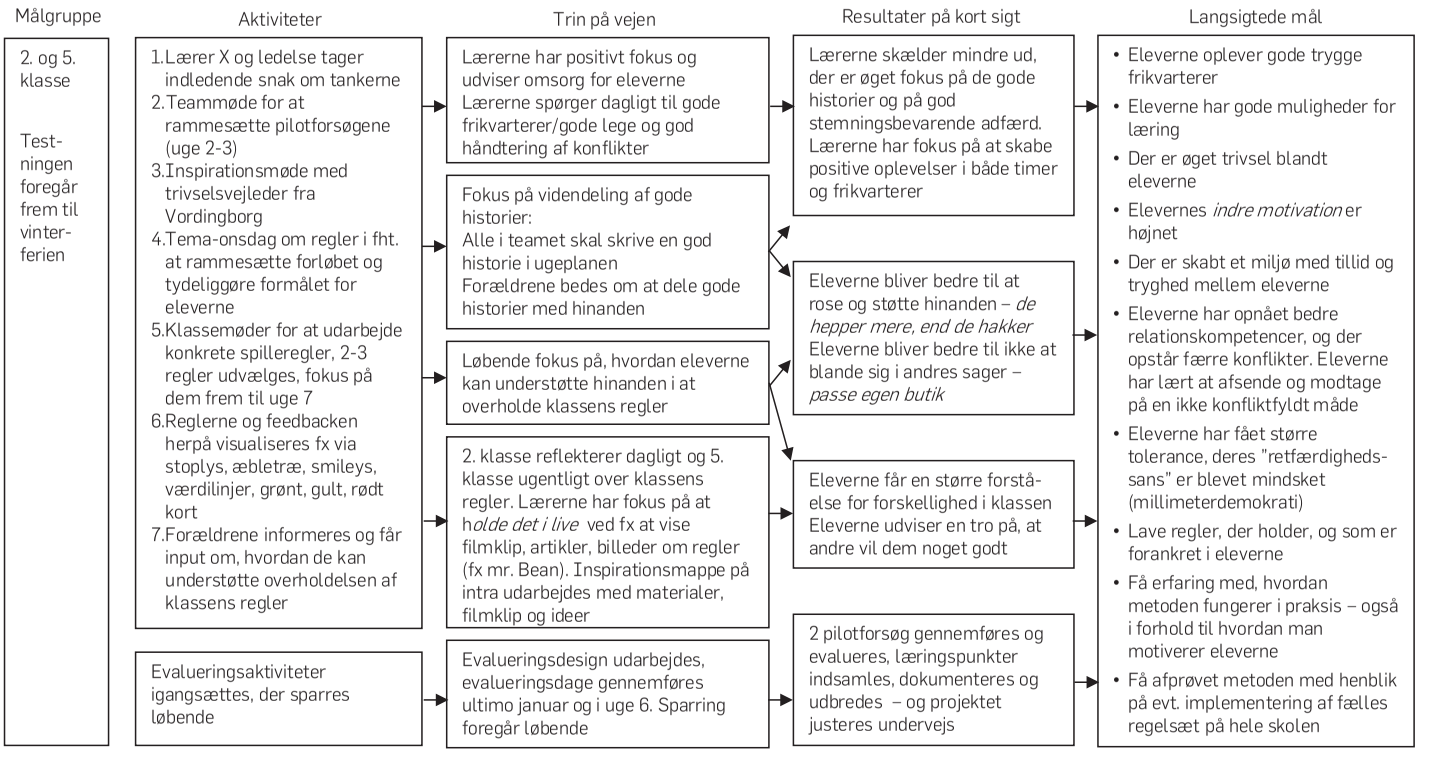
Hvordan foretages en løbende evaluering og justering i forhold til brug af holddeling?

TIP • Gør det tydeligt for elever og kollegaer, hvilke kriterier, der ligger til grund for holddelingen.

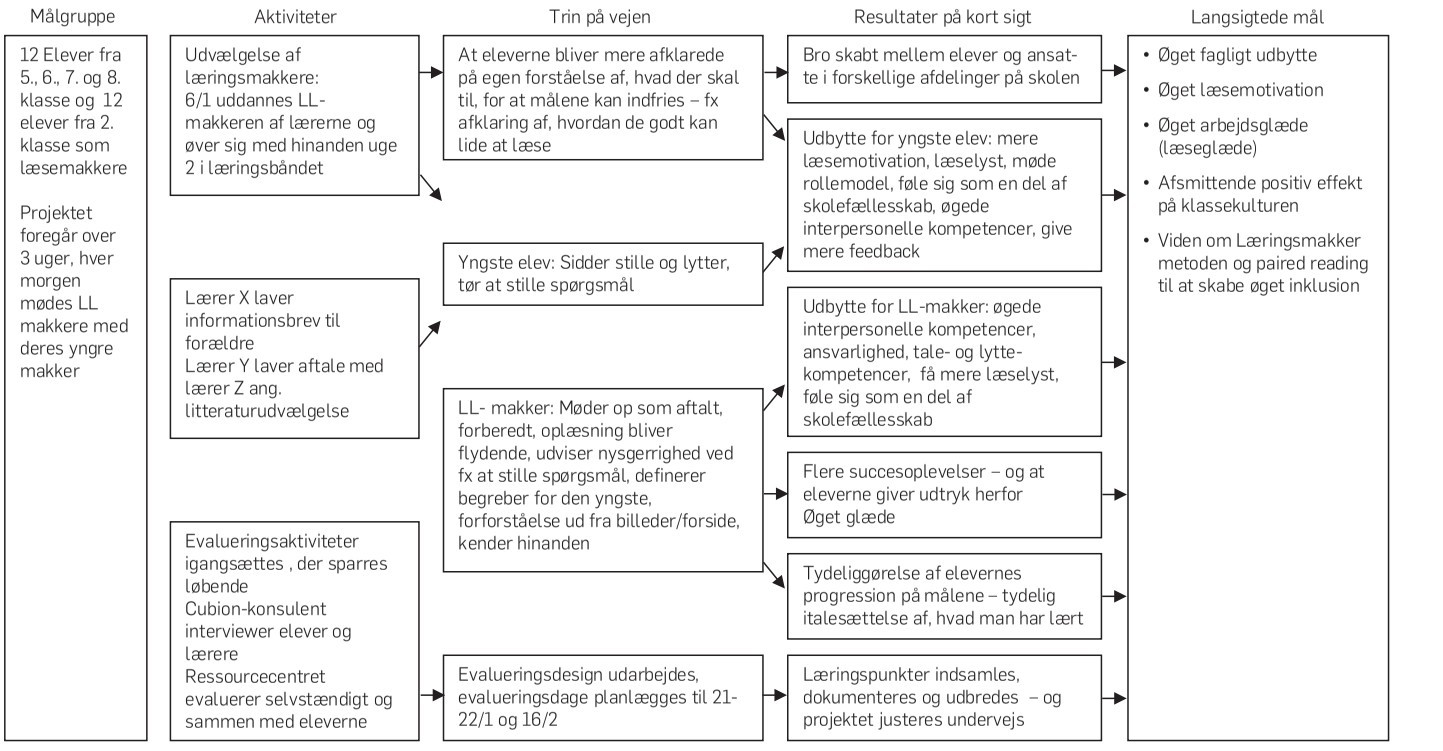
Kilde: Mette Wybrandt, Amondo 2014.

BILAG 3 FORANDRINGSTEORIER

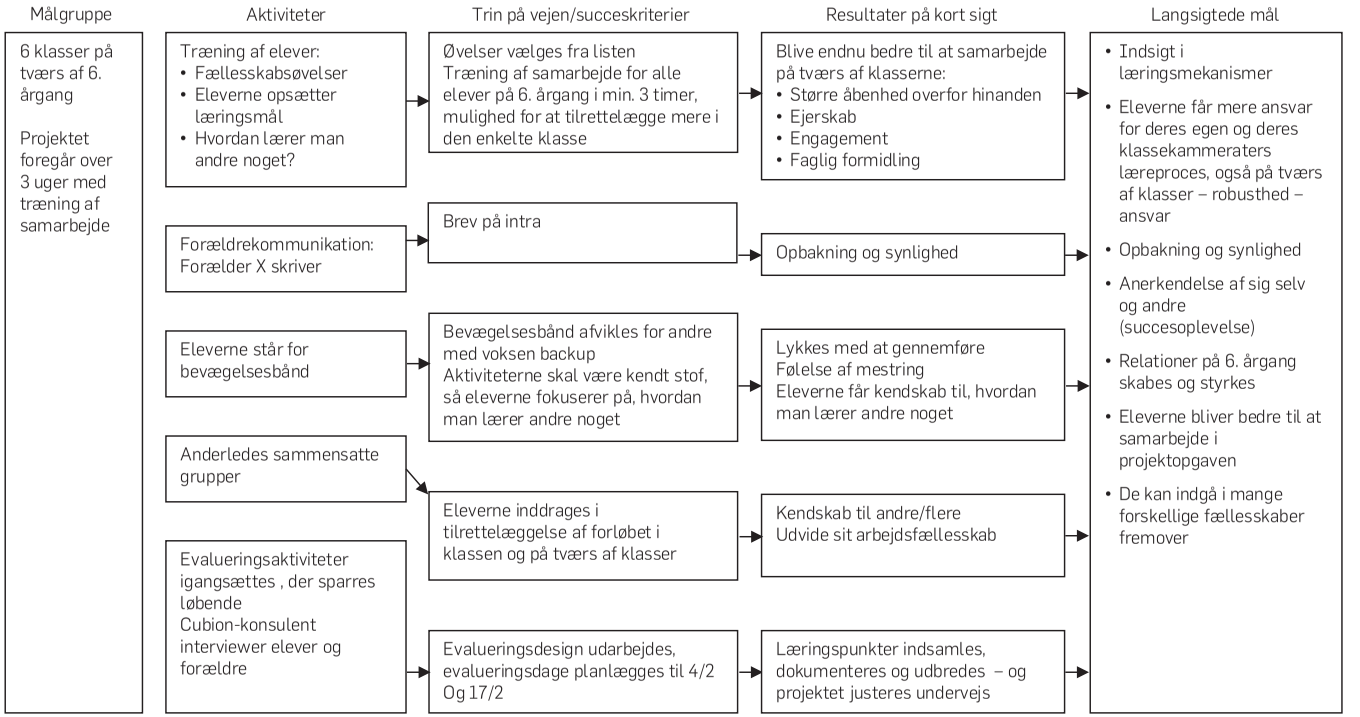
BILAGSFIGUR B3.1 – Klassens spilleregler – Sophienborgskolen, Hillerød.



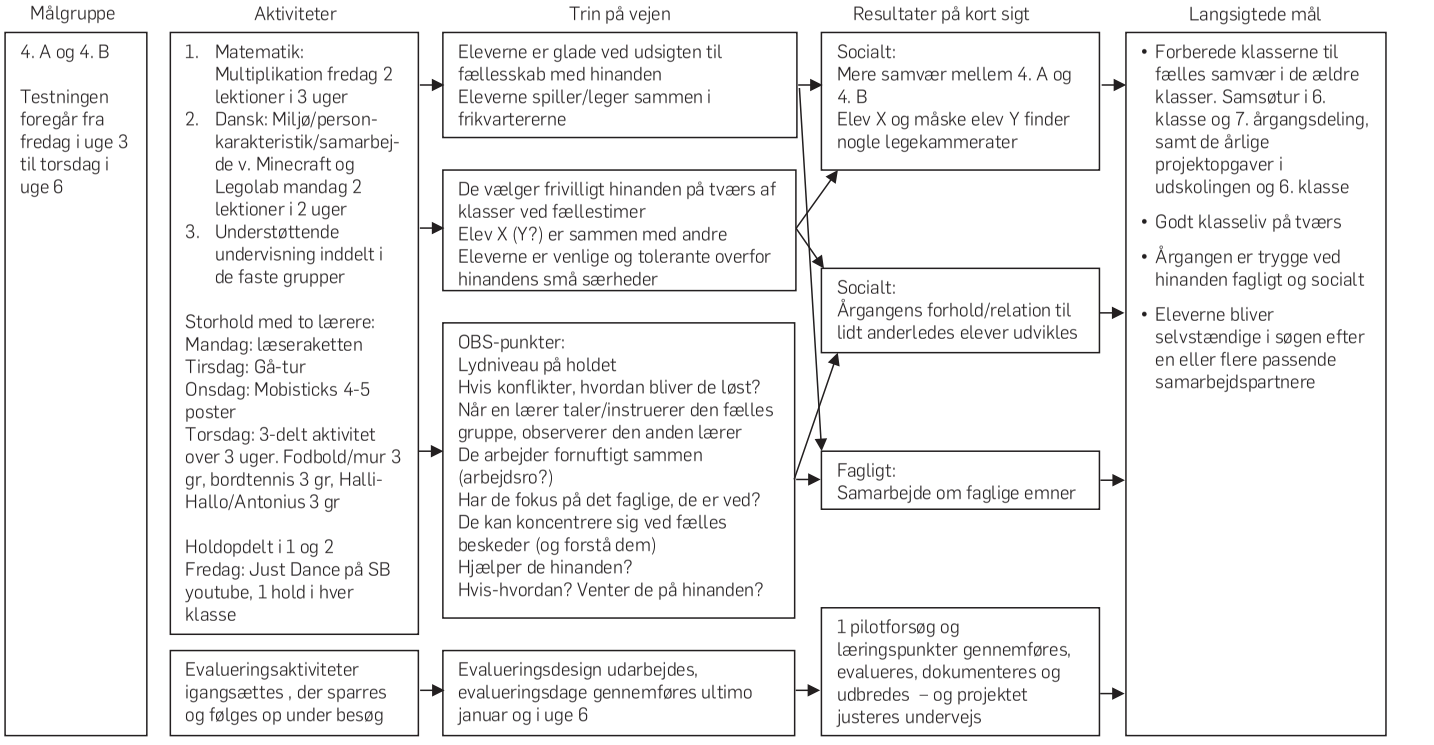
BILAGSFIGUR B3.2 – Lege- og læringsmakkere, der skaber inklusion, Østre Skole, Middelfart.



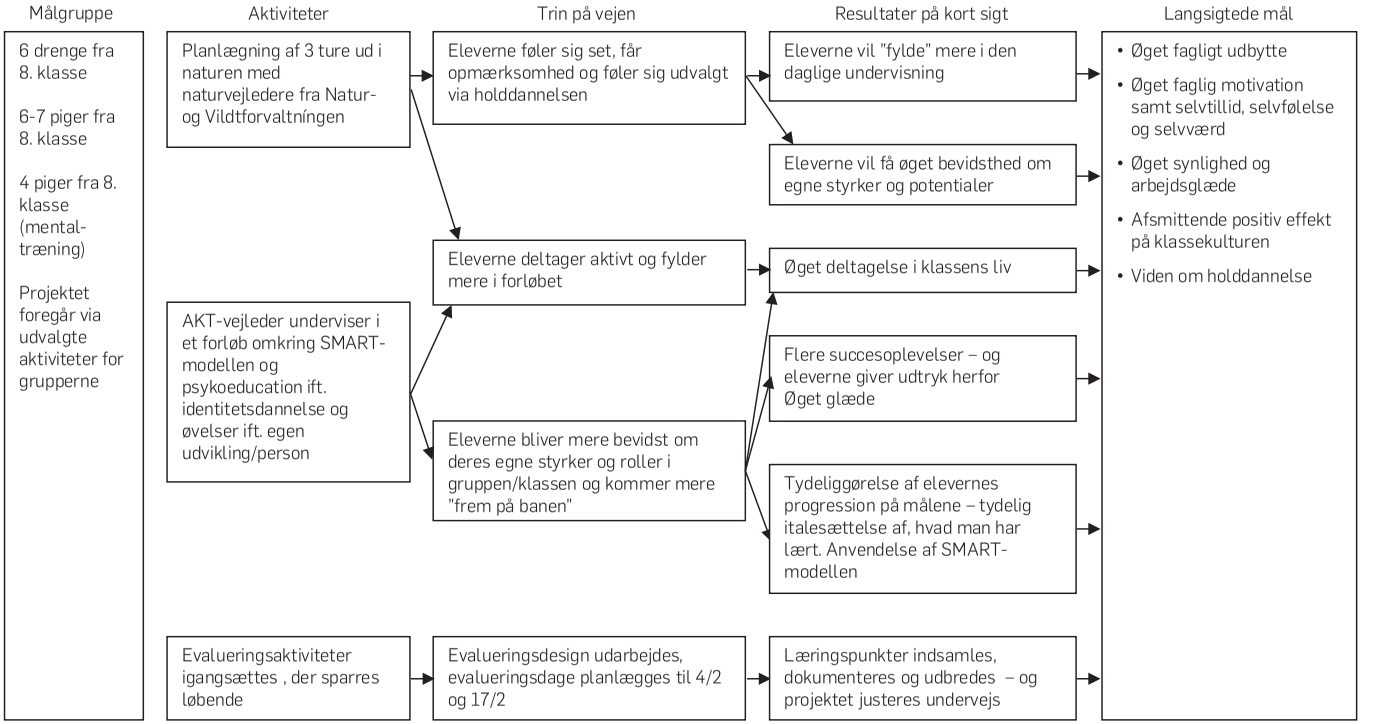
BILAGSFIGUR B3.3 – Samarbejde på tværs, Mårslet skole, Aarhus.



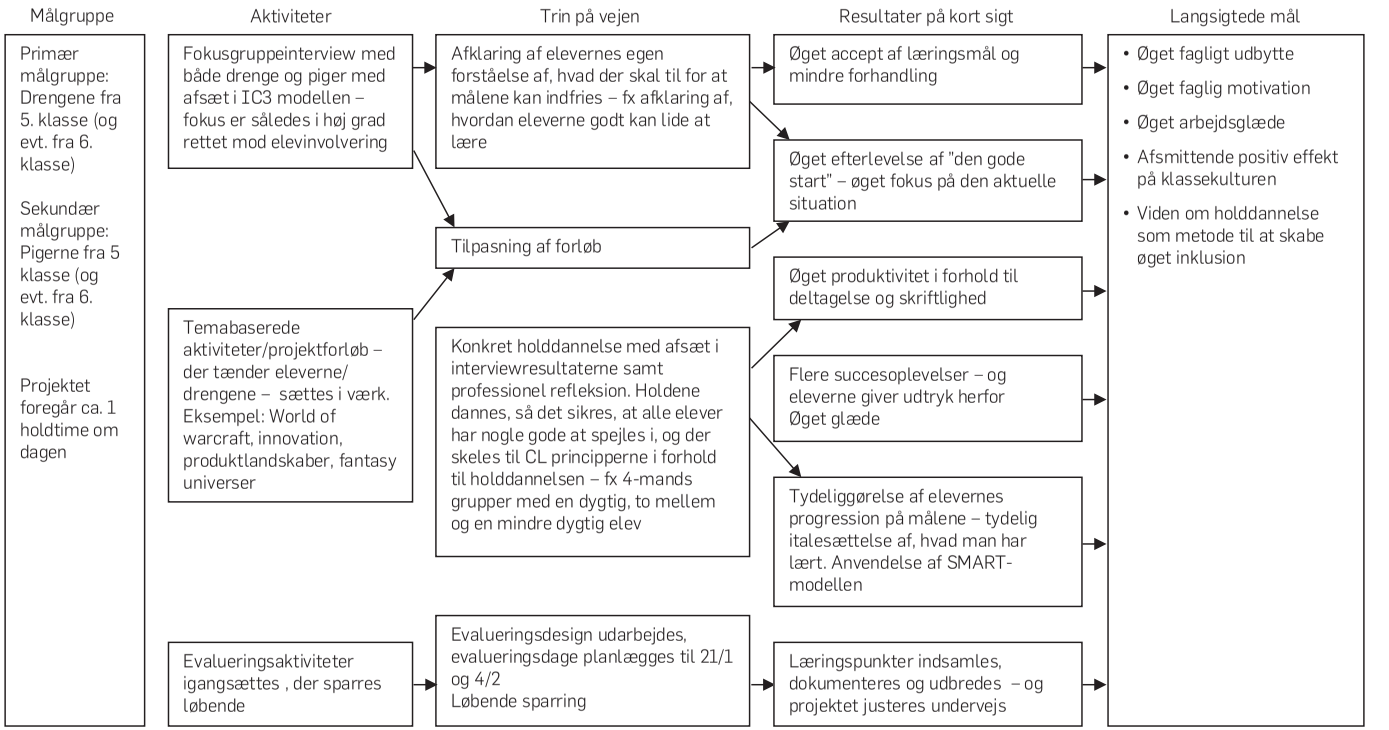
BILAGSFIGUR B3.4 – Holddannelse, Grindsted Søndre Skole, Billund.



BILAGSFIGUR B3.5 – Holddannelse, der skaber inklusion, Tønder Overbygningsskole.



BILAGSFIGUR B3.6 – Holddannelse, der skaber inklusion, Herfølge Skole.



LITTERATUR

*Studier, der indgår i forskningskortlægningen (kapitel 2).

Ainscow, M., T. Booth, A. Dyson, with P. Farrell, J. Frankham, F. Gallannaugh, A. Howes & R. Smith (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Alenkær, R. (2010): *AKT INK – inkluderende AKT arbejde i folkeskolen*. København: Dafolo.

Alenkær, R. (2008): *AKT INK. Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen*. Frederikshavn: Dafolo.

Andersen, D. & A. Kjærulff (2003): *Hvad kan børn svare på? Om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 03:07.

Andersen, S.C., L.V. Beuchert-Pedersen, H.S. Nielsen & M.K. Thomsen (2014): *2L Rapport: Undersøgelse af effekten af tolærerordninger*. Aarhus Universitet: Institut for Økonomi, Trygfondens Børneforskningscenter.

*André, A., P. Deneuve & B. Louvet (2011): "Cooperative Learning in Physical Education and Acceptance of Students with Learning Disabilities". *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), s. 474-485.

*André, A., B. Louvet & P. Deneuve (2013): "Cooperative Group, Risk-taking and Inclusion of Pupils with Learning Disabilities in

Physical Education". *British Educational Research Journal*, 39(4), s. 677-693.

Arcidiacono, P., G. Foster, N. Goodpaster & J. Kinsler (2012): "Estimating Spillovers Using Panel Data, With an Application to the Classroom". *Quantitative Economics*, 3, s. 421-470.

Baggrund: *Sådan blev inklusion et krav i danske skoler (2014):* http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/21/175600.htm. Besøgt 11-3-2015.

Baviskar, S., C.B. Dyssegård, N. Egelund, M. Lausten & M. Lynggaard (2014): *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Booth, T. & M. Ainscow (2002): *Index for Inclusion*. Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education.

Brickenkamp, R. (2008): *d2-testen – en vurdering af opmærksomhed og koncentration. Dansk vejledning – Administration, scoring & normer*. Frederiksberg: Dansk Psykologisk Forlag.

*Carmack, C.M. (2012): *Investigating the Effects of Addition with Regrouping Strategy Instruction among Elementary Students with Learning Disabilities*. UNLV Theses/Dissertations/Professional Papers/Capstones. Paper 1089.

Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE) (2009): *Effective Programs for Struggling Readers: A Best-Evidence Synthesis*. (Educator's Summary): Center for Data-Driven Reform in Education.

Clunies-Ross, G. & K. O'Meara (1989): "Changing the Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities". *Australian Psychologist*, 24(2), s. 273-284.

Cooper, P. & B. Jacobs (2011): *From Inclusion to Engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*. Hoboken, N.J.: Wiley.

Cummings, J.G., D.J. Pepler, F. Mishna & W.M. Craig (2006): "Bullying and Victimization among Students with Exceptionalities". *Exceptionality Education Canada,* 12.

Danmarks Evaluerings Institut (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: EVA.

Danmarks Lærerforening (2014): *Lærere: Inklusionen halter – eleverne har brug for mere støtte, end vi kan give dem*. Pressemeddelelse.

Deloitte (2010): *Analyse af specialundervisning i folkeskolen*. København: Deloitte.

Delquadri, J., C.R. Greenwood, D. Whorton, J.J. Carta & R.V. Hall (1986): "Classwide Peer Tutoring". *Exceptional Children*, 52, s. 535-542.

DeVoe, E., K. Dean, D. Traube & M. McKay (2005): "The SURVIVE Community Project: A Family-Based Intervention to Reduce the Impact of Violence Exposures in Urban Youth". *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 11, s. 95-116.

Dyssegaard, C.B., M.S. Larsen & N. Tiftikci (2013): *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk Review*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.

EVA (2011): *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: EVA. http://www.eva.dk/eva/projekter/2011/undersogelse-af-skolens-indsatser-for-inklusion/projektprodukter/inklusion (besøgt 23-03-2015).

Farrington, D.P. & M.M. Ttofi (2009): "School-Based Programs to Reducing Bullying and Victimization". *Campbell Systematic Reviews*, 6.

*Filippatou, D. & S. Kaldi (2010): "The Effectiveness of Project-Based Learning on Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Group Work and Motivation". *International Journal of Special Education*, 25(1), s. 17-26.

*Firth N., E. Frydenberg, C. Steeg & L. Bond (2013): "Coping Successfully with Dyslexia: An Initial Study of an Inclusive School-Based Resilience Programme". *Dyslexia*, 19(2), s. 113-130.

Firth, N., H. Butler, S. Drew, A. Krelle, J. Sheffield, G. Patton, M. Tollit & L. Bond (2008): "Implementing Multi-Level Programs and Approaches that Address Student Well-Being and Connectedness: Factoring in the Needs of the Schools". *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(4), s 14-24.

Frey, K. (1994): *Die Projektmethode*. Weinheim: Beltz.

*Gannon, S. & S. McGilloway (2009): "Children's Attitudes toward Their Peers with Down Syndrome in Schools in Rural Ireland: An Exploratory Study". *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), s. 455-463.

Gardner, J.E., C.A. Wissick & W. Schweder (2003): "Enhancing Interdisciplinary Instruction in General and Special Education The-

matic Units and Technology". *Remedial & Special Education,* 24(3), s. 161-173.

*Germer, K.A., L.M. Kaplan, L.N. Giroux, E.H. Markham, G.J. Ferris, W.P. Oakes & K.L. Lane (2011): "A Function-Based Intervention to Increase a Second-Grade Student's On-Task Behavior in a General Education Classroom". *Beyond Behavior*, 20(3), s. 19-30.

*Godeau, E., C. Vignes, M. Sentenac, V. Ehlinger, F. Navarro, H. Grandjean & C. Arnaud (2010): "Improving Attitudes towards Children with Disabilities in a School Context: A Cluster Randomized Intervention Study". *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), s. e236-e242.

Goodman, R. (2001): "Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, s. 1337-1345.

Goodman, R. (1997): "The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, s. 581-586.

Goodman, R. & S. Scott (1999): "Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful?". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, s. 17-24.

Harris, J. (2002): "Activity Design Assessments: An Uncharacteristic Consensus". *Learning and Leading with Technology*, 27(7), s. 42-50.

*Hurst, C., K. Corning & R. Ferrante (2012): "Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program". *Journal of Genetic Counseling*, 21(6), s. 873-883.

*Kass, D.L. (2009): *The Relationship between Instructional Delivery and Academic Motivation of Included Elementary School Students with Special Needs*. Doktordisputats, Walden University.

*Lane, K.L., S. Graham, K.R. Harris, M.A. Little, K. Sandmel & M. Brindle (2010): "Story Writing the Effects of Self-Regulated Strategy Development for Second-Grade Students with Writing and Behavioral Difficulties". *The Journal of Special Education*, 44(2), s. 107-128.

*Lindsay, S., A.C. McPherson, H. Aslam, P. McKeever & V. Wright (2013): "Exploring Children's Perceptions of two School-based Social Inclusion Programs: A Pilot Study". *Child & Youth Care Forum*, 42(1), s. 1-18.

Lov nr. 379 af 28-04-2012: Ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler).

Lynggaard, M. & M. Lausten (2014): *Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning*. Statusnotat 1. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

*Mamas, C. (2012): "Pedagogy, Social Status and Inclusion in Cypriot Schools". *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), s. 1223-1239.

Mastropieri, M.A., S. Berkeley, T.E. Scruggs & L. Marshak (2008): "Improving Content Area Instruction using Evidenced Based Practices". *Insights on Learning Disabilities*, 5(1), s. 73-88.

Mette Wybrandt (2014): http://www.amondo.dk/wordpress/publikationer.

*Montague, M., C. Enders & S. Dietz (2011): "Effects of Cognitive Strategy Instruction on Math Problem Solving of Middle School Students with Learning Disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 34(4), s. 262-272.

*Mowat, J. (2009): "The Inclusion of Pupils Perceived as Having Social and Emotional Behavioural Difficulties in Mainstream Schools: A Focus upon Learning". *Support for Learning*, 24(4), s. 159-169.

*Novak, A.D. & F.J. Bartelheim (2012): "General Education Students' Changing Perceptions of Students with Special Needs". *Current Issues in Education*, 15(2), s. 1-10.

Obel, C., S. Dalsgaard, H.-P. Stax & N. Bilenberg (2003): "Spørgeskema om barnets styrker og vanskeligheder (SDQ-Dan). Et nyt instrument til screening for psykopatologi i alderen 4-16 år. Statusartikel". *Ugeskrift for læger,* 165(5), s. 462-465.

Ottosen, M.H., M. Lausten, D. Andersen, L.P. Nielsen & S. Stage (2010): *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, 10:20.

*Persson, B. & E. Persson (2013): *Inklusion og målopfyldelse*. Frederikshavn: Dafolo.

Rambøll (2013): *Evaluering af de nationale test i folkeskolen*. Rapport. København: Rambøll.

Rees, G., J. Bradshaw, H. Goswami & A. Keung (2010): *Understanding Children's Well-Being: A National Survey of Young People's Well-Being*. London: The Children's Society.

Rosenbaum, P.R. & D.B. Rubin (1983): "The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Casual Effects." *Biometrika,* 70(1), s. 41-55.

*Scruggs, T.E., M.A. Mastropieri & L. Marshak (2012): "Peer-Mediated Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Learning: Direct and Indirect Learning Effects". *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), s. 12-20.

Skolestyrelsen (2011): *Brug af testresultaterne. Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test.* København, Undervisningsministeriet: Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen, Kontor for afgangsprøver, test og evalueringer.

Tetler, S. (2009): "At arbejde med elevernes mening om skolen som redskab for praksisudvikling". *Forskning i Grundskolen*, 1(1), s. 36-42.

Tomlinson, C.A. (2007): "Differentiering i klasseværelset". Anholt: Forlaget Anholt.

Undervisningsministeriet (2014): *Specialundervisning og segregering, 2012/2013*. København: Undervisningsministeriet, UNI-C – Styrelsen for IT og læring.

Undervisningsministeriet (2013): *Status på arbejdet med inklusion i Vordingborg Kommune.* København: Undervisningsministeriet, Inklusionsudvikling – Stærke børnefællesskaber.

Wandall, J. (2010): "National Test in Denmark – CAT as a Pedagogic Tool". *Journal of Applied Testing and Technology*, 12(3).

*Zindler, R. (2009): "Trouble in Paradise: A Study of Who is Included in an Inclusion Classroom". *Teachers College Record*, 111(8), s. 1971-1996.

SFI-RAPPORTER SIDEN 2014

SFI-rapporter kan købes eller downloades gratis fra www.sfi.dk. Enkelte rapporter er kun udkommet som netpublikationer, hvilket vil fremgå af listen nedenfor.

14:01 Bach, H.B. & M.R. Larsen: *Dagpengemodtageres situation omkring dagpengeophør*. 135 sider. e-ISBN: 978-87-7119-223-0. Netpublikation.

14:02 Loft, L.T.G.: *Parinterventioner og samlivsbrud. En systematisk forskningsoversigt*. 81 sider. e-ISBN: 978-87-7119-225-4. Netpublikation.

14:03 Aner, L.G. & H.K. Hansen: *Flytninger fra byer til land- og yderområder. Højtuddannede og socialt udsatte gruppers flytninger fra bykommuner til land- og yderkommuner – Mønstre og motiver*. 169 sider. e-ISBN: 978-87-7119-226-1. Netpublikation.

14:04 Christensen, E.: *2 år efter starten på Nakuusa*. 57 sider. e-ISBN: 978-87-7119-228-5. Netpublikation.

14:05 Christensen, E.: *NAKUUSAP aallartimmalli ukiut marluk qaangiunneri*. 61 sider. e-ISBN: 978-87-7119-230-8. Netpublikation.

14:06 Bengtsson, S., L.B. Larsen & M.L. Sommer: *Døvfødte børn og deres livsbetingelser*. 147 sider. ISBN: 978-87-7119-232-2. e-ISBN: 978-87-7119-233-9. Vejledende pris: 140,00 kr.

14:07 Larsen, L.B., S. Bengtsson & M.L. Sommer: *Døve og døvblevne mennesker. Hverdagsliv og levevilkår.* 169 sider. ISBN: 978-87-7119-234-6. e-ISBN: 978-87-7119-235-3. Vejledende pris: 160,00 kr.

14:08 Oldrup, H. & A.-K. Højen-Sørensen: *De aldersopdelte fokusområder i ICS. Kvalificeringen af den socialfaglige metode.* 189 sider. e-ISBN: 978-87-7119-236-0. Netpublikation.

14:09 Fridberg, T. & L.S. Henriksen: *Udviklingen i frivilligt arbejde 2004-2012.* 304 sider. ISBN: 978-87-7119-237-7. e-ISBN: 978-87-7119-238-4. Vejledende pris: 300,00 kr.

14:10 Lauritzen, H.H.: *Ældres ressourcer og behov i perioden 1997-2012. Nyeste viden på baggrund af ældredatabasen.* 142 sider. ISBN: 978-87-7119-239-1. e-ISBN: 978-87-7119-240-7. Vejledende pris: 140,00 kr.

14:11 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Litteraturstudie af handicap og beskæftigelse.* 202 sider. ISBN: 978-87-7119-241-4. e-ISBN: 978-87-7119-242-1. Vejledende pris: 200,00 kr.

14:12 Bille, R. & H. Holt: *Kommunal praksis på arbejdsskadeområdet. En kvalitativ analyse af fire jobcentres håndtering af arbejdsskader.* 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-244-5. Netpublikation.

14:13 Rosdahl, A.: *Fra 15 år til 27 år. PISA 2000-eleverne i 2011/12.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-245-2. e-ISBN: 978-87-7119-246-9. Vejledende pris: 160,00 kr.

14:14 Bengtsson, S., K. Bengtsson, A.A. Kjær, M. Damgaard, C. Kolding-Sørensen. *Hvilken forskel gør en tilkendelse af førtidspension?* 144 sider. ISBN: 978-87-7119-247-6. e-ISBN: 978-87-7119-248-3. Vejledende pris: 140,00 kr.

14.15 Bach, H.B: *Skadelidtes reaktion på en verserende arbejdsskadesag.* e-ISBN: 978-87-7119-249-0. Netpublikation.

14:16 Weatherall, C.D., H.H. Lauritzen, A.T. Hansen & T. Termansen: *Evaluering af "Fast tilknyttede læger på plejecentre". Et pilotprojekt.* 160 sider. ISBN: 978-87-7119-250-6. e-ISBN: 978-87-7119-251-3. Vejledende pris: 160,00 kr.

14:17 Pontoppidan, M., N. K. Niss: *Instrumenter til at måle små børns trivsel.* 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119-252-0. Netpublikation

14:18 Ottosen, M.H., A. Liversage & R.F. Olsen: *Skilsmissebørn med etnisk minoritetsbaggrund.* 256 sider. ISBN: 978-87-7119-253-7. e-ISBN: 978-87-7119- 254-4. Vejledende pris: 250,00 kr.

14:19 *Antidemokratiske og ekstremistiske miljøer i Danmark. En kortlægning.* 86 sider. E-ISBN: 978-87-7119-255-1, Netpublikation

14:20 Amilon, A.G., P. Rotger & A.G. Jeppesen: *Danskernes pensionsopsparinger og indkomster 2000-2011*. 160 sider. ISBN: 978-87-7119-256-8. e-ISBN: 978-87-7119-257-5. Vejledende pris: 160,00 kr.

14:21 Jonasson, A.B.: *Konsekvenser af dagpengeperiodens halvering*. 112 sider. ISBN: 978-87-7119-258-2. e-ISBN: 978-87-7119- 259-9. Vejledende pris: 100,00 kr.

14:22 Siren, A., & S.G. Knudsen: *Ældre og digitalisering. Holdninger og erfaringer blandt ældre i Danmark*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-260-5. e-ISBN: 978-87-7119-262-2. Vejledende pris: 120,00 kr.

14:23 Christoffersen, M.N., A.-K. Højen-Sørensen & L. Laugesen: *Daginstitutionens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. 192 sider. ISBN: 978-87-7119-266-7. e-ISBN: 978-87-7119- 262-9. Vejledende pris: 190,00 kr.

14:24 Keilow, M., A. Holm, S. Bagger & S. Henze-Pedersen: *Udvikling af trivselsmålinger i folkeskolen. En pilotundersøgelse*. 180 sider. e-ISBN: 978-87-7119-263-6. Netpublikation.

14:25 Christensen, C.P., I.G. Andersen, P. Bingley & C.S. Sonne-Schmidt: *Effekten af It-støtte på elevers læsefærdigheder*. 80 sider. ISBN: 978-87-7119-264-3. e-ISBN: 978-87-7119-265-0. Vejledende pris: 80,00 kr.

14:26 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap, uddannelse og beskæftigelse*. 78 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 267-4. Netpublikation

14:27 Jakobsen, V., S. Jensen, H. Holt & M. Larsen: *Virksomheders sociale engagement. Årbog 2014*. 208 sider, ISBN: 978-87-7119-268-1. e-ISBN: 978-87-7119- 269-8. Pris: 200,00 kr.

14:28 Pejtersen, J. H., T. Dyrvig: *Forebyggelse af udadreagerende adfærd hos ældre med demens*. 96 sider. ISBN: 978-87-7119-270-4. e-ISBN: 978-87-7119- 271-1. Pris: 90,00 kr.

14:29 Bengtsson, S., L.N. Johansen & C.E. Andersen: *Hjemmetræning. Evaluering af regelsættet om hjælp og støtte efter Servicelovens § 32 st. 6-9*. 102 sider. e-ISBN: 978-87-7119-272-8. Netpublikation.

14:30 Ottosen, M.H., D. Andersen, K.M. Dahl, A.T. Hansen, M. Lausten & S.V. Østergaard: *Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014*. 248 sider. ISBN: 978-87-7119-274-2. e-ISBN: 978-87-7119-275-9. Pris: 250.00 kr.

15:01 Ottosen, M.H., M. Lausten, S. Frederiksen & D. Andersen: *Anbragte børn og unges trivsel 2014*. 122 sider. ISBN: 978-87-7119-276-6. e-ISBN: 978-87-7119-277-3. Pris: 120,00 kr.

15:02 Benjaminsen, L., T. Dyrvig & T. Gliese: *Livet på hjemløseboformer*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-278-0. e-ISBN: 978-87-7119- 279-7. Pris: 140,00 kr.

15:03 Gorinas, C. & V. Jakobsen: *Indvandreres og efterkommeres placering på det danske arbejdsmarked*. 176 sider. ISBN: 978-87-7119-280-3. e-ISBN: 978-87-7119- 281-0. Pris: 170,00 kr.

15:04 Niss, N.K., A. Kierkgaard, A.-K. Højen-Sørensen & A.Aa. Hansen: *Barrierer for tidlig opsporing af alkoholproblemer i børnefamilier. En analyse af barrierer for frontpersonalet*. 145 sider. e-ISBN: 978-87-7119-282-7. Netpublikation

15:05 Bengtsson, S., A. L. Rasmussen & S. Gregersen: *Metoder i botilbud*. 208 sider. ISBN: 978-87-7119-283-4. e-ISBN: 978-87-7119- 284-1. Pris: 200,00 kr.

15:06 Larsen, M.R. & J. Høgelund: *Handicap og beskæftigelse. Udviklingen mellem 2002 og 2014*. 240 sider. ISBN: 978-87-7119-285-8. e-ISBN: 978-87-7119- 286-5. Pris: 240,00 kr.

15:07 Dietrichson, J., M. Bøg, T. Filges & A.-M. K. Jørgensen. *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-287-2. e-ISBN: 978-87-7119-288-9. Pris: 140,00 kr.

15:08 Østergaard, S.V., A.B. Steensgaard, A.T. Hansen, S. Henze-Pedersen & J. Østergaard: *På vej mod ungdomskriminalitet. Hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?*. 100 sider. e-ISBN: 978-87-7119- 289-6. Netpublikation.

15:09 Keilow, M. & A. Holm: *Udvikling af måleinstrument for elevadfærd og -holdninger. Baselinedata fra evaluering af folkeskolereformen*. 56 sider. e-ISBN: 978-87-7119-290-2. Netpublikation.

15:10 Albæk, K., H.B. Bach, R. Bille, B.K. Graversen, H. Holt, S. Jensen & A.B. Jonassen: *Evaluering af mentorordningen*. 144 sider. e-ISBN: 978-87-7119-291-9. Netpublikation.

15:12 Christensen, E. & S. Baviskar: *Unge i Grønland. Med fokus på seksualitet og seksuelle overgreb*. 128 sider. ISBN: 978-87-7119-293-3. e-ISBN: 978-87-7119- 294-0. Pris: 120,00 kr.

15:13 Christensen, E. & S. Baviskar: *Kalaallit nunaanni inuusuttut. Kinguaassiuutinut tunngasut kinguaasiuutitigullu innarliisarnerit qitiunneqarlutik*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-295-7. e-ISBN: 978-87-7119-296-4. Pris: 140,00 kr.

15:15 Amilon, A. (red.): Inkluderende skolemiljøer – elevernes roller. 288 sider. ISBN: 978-87-7119-304-6. e-ISBN: 978-87-7119- 300-8. Pris: 280,00 kr.

15:17: Jakobsen, V: *Uddannelses- og beskæftigelsesmønstre i årene efter grundskolen. En sammenligning af indvandrere og efterkommere fra ikke-vestlige lande og etniske danskere*. 144 sider. ISBN: 978-87-7119-305-3. e-ISBN: 978-87-7119- 306-0. Pris: 140,00 kr.

INKLUDERENDE SKOLEMILJØER

ELEVERNES ROLLER

Denne publikation udgør den sammenfattende afrapportering fra projektet 'ERIS – Elevers Roller i det Inkluderende Skolemiljø'. Formålet med projektet har været dels at belyse forskellige aspekter af inklusion og inklusionsindsatser og dels at udvikle og afprøve nye inklusionsindsatser som med udgangspunkt i elevernes egne roller gavner disses læring og trivsel.

Inklusionsindsatserne blev afprøvet på otte danske skoler i løbet af januar og februar 2015.
De første erfaringer med indsatserne og analyser af data viser, at det godt lade sig gøre at skabe et mere inkluderende skolemiljø. Nogle af de vigtigste faktorer for at gøre det, er et velfungerende skole-hjem-samarbejde, tydelig ledelse og i det hele taget tydelighed omkring, hvad der skal foregå, og hvordan man omgås hinanden på skolen. Og metoder, der på forskellig vis tildeler eleverne en aktiv rolle i forhold til at skabe et inkluderende læringsmiljø, er gavnlige for elevernes læring og trivsel.

Projektet er igangsat på foranledning af Undervisningsministeriet, som også har finansieret undersøgelsen.

SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
15:15
ISSN: 1396-1810