

Autisme og inklusion

- i nutidens danske folkeskole



Undersøgelse vedrørende autisme og inklusion
Af Dorte Ingalill Brodka 2013

Indholdsfortegnelse

Abstract	5
Indledning	8
Den danske folkeskoles nye inklusionslov	8
Inklusion set ud fra et økonomisk perspektiv	8
Inklusion set ud fra et politisk perspektiv	9
Inklusion set ud fra et pædagogisk perspektiv	10
Inklusion set ud fra et etisk perspektiv	10
Inklusion i den danske folkeskole i et nutidigt perspektiv.....	11
Aktuel forskning vedr. autisme og inklusion	19
Undersøgelsen <i>Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn</i>	19
Undersøgelsen <i>Social Involvement of Children with Autism Spectrum Disorders in Elementary School Classrooms</i>	20
Undersøgelsen <i>Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators</i>	21
Evalueringsundersøgelsen <i>Man skal jo ikke spille børns tid</i>	21
Aktuel forskning vedr. dannelsesidealet i den danske folkeskole	22
Undersøgelsen <i>Fabricating Quality in Education Data and governance in Europe</i>	22
Videnskabsteoretisk perspektiv og metoder	23
Det neuropsykologiske perspektiv	23
Metodevalg.....	26
Indsamling af empiri.....	29
Etik.....	29
Analysespørgsmål	30
ASF set i et historisk perspektiv	30
Specialpædagogisk praksis i Danmark i et historisk perspektiv	30
Forståelsen af ASF set i et historisk perspektiv.....	32
Aktuel teori om ASF	34
Det neuropsykologiske perspektivs aktuelle forståelse af ASF	34
ASF og mentalisering	36

ASF og eksekutive funktioner	36
ASF og central kohærens.....	37
ASF og sensoriske og perceptuel dysfunktion.....	37
Aktuel specialpædagogisk praksis i Danmark i relation til ASF	38
National Autisme Plan	38
TEACCH.....	39
ABA-metoden	40
Analyser	41
Analyse af hvordan elever med ASF's udvikling og læring understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis baseret på interviews af forældre	41
Opsummering af analysens resultater	57
Analyse af dannelsesidealet i den danske folkeskoles betydning for inklusion af elever med ASF baseret på interviews af forældre.....	59
Opsummering af analysens resultater	65
Diskussion	66
Fordele og ulemper ved diagnosticering af ASF.....	66
Fordele og ulemper ved inklusion af elever med ASF i dansk folkeskole.....	72
Metodekritik	76
Konklusion	80
Ny viden ifølge denne undersøgelse	83
Perspektivering	84
Behov for præcisering af praksis	84
Behov for anderledes og forebyggende tænkning	86
<i>Placeret er ikke inkluderet</i>	89
Litteraturliste.....	91

Abstract

From an educational psychological view, using the neuro psychological perspective, the National Autism Plan (NAP)¹, interviews of parents of normal - and gifted children with Autism Spectrum Disorders (ASD) included in the Danish municipal primary and lower secondary school ², (the “Folkeskole”),³ and using empirical studies and current theories ⁴ this thesis explores how students with ASD 's development and learning are best supported in inclusive education practices in the “Folkeskole”, with a focus on respectively the student's special needs, the importance of the student's professional and social network, and the importance of the prevailing educational ideal.⁵ Since the cause of ASD is not fully solved,⁶ and the study is based on only 7 informants' experience ⁷ the basis of this study is too limited to draw definitive conclusions. Therefore further research in this area is necessary. With that reservation it is likely that students with ASD development and learning, are supported in the best way in inclusive education practices in the Folkeskole when these instructions are followed:

The exchange of experience concerning the student before the inclusion, that parents and teachers are updated with recent knowledge about ASD and have a mutual high level of communication.

¹ Jørgensen, Isager, Sørensen, Pedersen, Jørgensen, Jensen & Jørgensen, 2006a.

² Appendix 2-8, p 102-127.

³ Undervisningsministeriet, 2013.

⁴ Fosgaard, Gade, Gebauer, Henningsson, Petersen, Kjær, Larsen, Lou, Ramsøy, Rosenørn, Siebner, Simonsen, Wøbbe, 2012; Lai, Lombardo, Baron-Cohen, 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996; Ozonoff & McEvoy, 1994; Owen, Marco, Desai, Fourie, Harris, Hill, Arnett & Mukherjee, 2013; Zobbe, Madsen, Feilberg, Sørensen & Ertmann, 2010; Fisker, 2012; Skovlund, 2011; Sweller, 1994; Nudo, 2003; Winsler, Abar, Feder, Schunn & Rubio, 2007; Thorell, Lindqvist, Nutley, Bohlin, Klingberg, 2008; Schwartz, 2011; Wood, Antonowicz, Clarke, Daniel, Grout-Smith, Tanner, Tibbits, Wang'ati, 2012; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm, Simola, 2011; Fein, Barton, Eigsti, Kelley, Naigles, Schultz, Stevens, Helt, Orinstein, Rosenthal, Troyb, & Tyson, 2013; Troyb, Rosenthal, Eigsti, Kelley, Tyson, Orinstein, Barton, Fein, 2013; Luna, Doll, Hegedus, Minshew & Sweeney, 2007; Alloway & Alloway, 2010; Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Müller, Santorelli, Urbanowski, Harrington, Bonus, Sheridan, 2003; Hölzel, Carmody, Vangel, Congleton, Yerramsetti, Gard, Lazar, 2011; Spek, van Ham, & Nyklíček, 2013; Landsforeningen Autisme, Center for Autisme, Kyung, 2008; Carr, 2006; Wing, 1997b; Hart & Møller, 2001; Luria, 1975; Luria, 1966; Trillingsgaard, Dalby, Østergaard, 2003; Bauer, 2006; Jørgensen et al., 2006a; Jørgensen, Isager, Sørensen, Pedersen, Jørgensen, Jensen & Jørgensen, 2006b.

⁵ Ozga et al., 2011.

⁶ Lai et al., 2013.

⁷ Appendix 2-8, p 102-127.

That the student attends courses on as normal conditions as possible based on an individual consideration of what special considerations to be taken and what level of support the student needs.

That teachers have access to expert knowledge without waiting, are in possession of professionalism and have the resources to engage themselves with the student's individual problems.

That the student has ASD-related personal guidance and training in communication, social training and support for reflection.

That the student is prepared in all academic and social activities and these are structured and visualized for the student.

That the teacher avoids to make great academic and social demands on the student at the same time and is aware of when the student needs a break.

That the student attends a small school in a small class.

That the student if he has sensory and perceptual dysfunction, has a short school day.

New knowledge obtained on this study

As a novelty the study shows, that lack of recognition of parents' perspective and knowledge of the student can be detrimental to the student, drain the parental resources, be detrimental to close relatives of the student and affect the inclusion negatively. Furthermore the study shows how important it is to inform the student's academic and social network on the special needs of the student, and how important it is for the student to have a quiet place to retreat, and the desire for this to be respected regardless of time. In addition "a visual schedule designed for holidays with the school", "permanent contact person "always" available at the school ", "mobile phone as lifeline" and " teaching material the student can teach and be occupied with" is highlighted as effective methods for the inclusion of students with ASD. It also appears that the

majority of the students with ASD in this group are doing well academically, but have social problems, therefore it should be considered whether the support should be prioritized during breaks rather than hours.

Moreover, it appears that childhood conditions as close to "normal" as possible, based on an individual assessment of which degree of autonomy the student can cope with, considering that the student is particularly vulnerable in relation to comorbidity, social exclusion and the development of a negative self-understanding, support development and learning for the student in the best possible way.

It also appears that students with ASD who receive the necessary support (including special considerations , etc.) have the opportunity to learn more through inclusive education practices than in segregated special education, because here they are challenged more academically and teaching methods derived from the prevailing ideal of education, gives the student far more opportunities to practice communication and social interaction, with which the student will have a greater opportunity to realize his/hers developmental potential. But it also appears that it is difficult to combine project-oriented, dialogue-based and interactive teaching with the need of structure a student with ASD has, and that the prevailing ideal of education the "Folkeskole" can amplify problems caused by ASF, because this disability makes it harder for the student to meet the demands of teaching, and that the risk of social exclusion of the student is increased because this ideal seeks to promote qualities/characters that students with ASD have particular difficulty living up to. Therefore the need for a high level of mutual communication between school and home and personal guidance of the student increases with this teaching method.

Autisme og inklusion – i nutidens danske folkeskole

Indledning - Den danske folkeskoles nye inklusionslov

Den såkaldte *inklusionslov*,⁸ som blev vedtaget af et bredt flertal i Folketinget den 28. april 2012, bevirker, at segregeret specialundervisning fremover kun tilbydes elever, der har behov for støtte i mindst 9 timer om ugen og/eller særligt behov for specialklasse eller – skole. Dvs. at elever med behov for mindre støtte inkluderes fuldt ud i almindelige klasser, hvor det er hensigten, at deres individuelle behov skal tilgodeses ved hjælp af undervisningsdifferentiering og personlig støtte, tilrettelagt ud fra den enkelte skoleleders faglige vurdering, ligesom det også er dennes vurdering *alene*, om der er behov for inddragelse af pædagogisk psykologisk rådgivning. Begrundelserne for denne lovændring er mange, og kan anskues både ud fra et økonomisk, politisk, pædagogisk og etisk perspektiv.

Inklusion set ud fra et økonomisk perspektiv

I 2010 konkluderede analysen *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*,⁹ at 30 pct. af den danske folkeskoles udgifter til undervisning gik til specialundervisning på bekostning af ressourcer til almenundervisningen. Forklaringen på denne udvikling antages at være, at der, i Danmark, har været tradition for at udskille flere børn til specialtilbud end i de øvrige nordiske lande, ligesom den anvendte budgetmodel til styring af økonomien på skoleområdet, ikke har været befordrende for inklusion, idet de enkelte skoler selv skulle finansiere inkluderende tilbud til børn med særlige behov, mens segregeret specialundervisning blev finansieret fuldt ud af en central pulje.¹⁰ Dertil kommer, at større ekspertise på børnepsykiatriområdet, har ført til øget krav om diagnosticering, både fra fagfolk og forældre, bla. fordi kommunernes bevilling til barnets hjælp i hjem, skole og fritidstilbud jfr. Lov om social service § 50, afhænger af en børnefaglig undersøgelse,¹¹ hvor der stilles lovkrav om at

⁸ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

⁹ Finansministeriet, kontor for videnskab og uddannelse , 2010.

¹⁰ Finansministeriet, kontor for videnskab og uddannelse , 2010.

¹¹ Bengtsson, 2012.

kommunen lader ”*barnet eller den unge undersøge af en læge eller en autoriseret psykolog*”,¹² hvis det skønnes nødvendigt.

Inklusion set ud fra et politisk perspektiv

Set ud fra et politisk perspektiv er lovændringen om en folkeskole med plads til alle i overensstemmelse med den danske regerings vision om at skabe et demokratisk og rummeligt samfund, med lige muligheder for deltagelse og pligt til at yde til fællesskabet efter bedste evne. Det antages, at segregeret specialundervisning *ikke* er befordrende for denne vision, fordi denne undervisningsform fratager børn med særlige behov muligheden for at deltage i det store fællesskab, og dette kan føre til mangelfuld udvikling af sociale kompetencer og stigmatisering, således at elever som på sigt har potentiale til at klare at tage uddannelse og arbejde, får sværere ved det og dermed forringet deres muligheder for at ende som gode samfundsborgere.¹³ Inklusionsloven¹⁴ er desuden i overensstemmelse med de internationale konventioner og aftaler på området, som den danske regering har underskrevet. Ifølge *FN's Konvention om rettigheder for personer med handicap, artikel 24*, skal deltagerstaterne, uden diskrimination og på grundlag af lige muligheder sikre et inkluderende uddannelses-system på alle niveauer, der giver personer med handicap adgang til undervisning på lige fod med andre i det samfund, hvor de bor.¹⁵ Ifølge *Salamanca Erklæringens handlingsprogram* viser erfaringerne fra mange lande, at integration af børn og unge med særlige uddannelsesmæssige behov bedst opnås i inklusive skoler, hvor ”*alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med*”,¹⁶ idet ”*det er inden for denne kontekst, at børn med særlige uddannelsesmæssige behov opnår det bedst mulige uddannelsesmæssige resultat og social integration*”.¹⁷

¹² Social- og Integrationsministeriet, 2012.

¹³ Regeringen, 2012.

¹⁴ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

¹⁵ De Forenede Nationer, 2006.

¹⁶ Verdenskonferencen om Specialundervisning, ”Adgang og Kvalitet”, 1994, s. 5.

¹⁷ Verdenskonferencen om Specialundervisning, ”Adgang og Kvalitet”, 1994, s. 5.

Inklusion set ud fra et pædagogisk perspektiv

Den pædagogiske tilgang til inklusion er, at elever med særlige behov lærer gennem deltagelse i fællesskabet, ligesom de selv bidrager til de øvrige elevers udvikling og læring ved, med deres tilstedeværelse, at gøre ret til at være anderledes, ret til deltagelse, ret til særlige hensyn, tolerance og anerkendelse til en selvfølge. I 1929 vakte den russiske psykolog Lev Semyonovich Vygotsky opsigt med værket *The Fundamental Problems of Defectology*,¹⁸ hvor han advarede mod segregeret specialundervisning. Året efter udkom han med værket *Mind and Society*, hvor han fortæller om skadevirkningerne ved at isolere handicappede børn på særlige institutioner.¹⁹ I sine tidligste værker gik han ind for fuld inklusion uanset handicappets art og sværhedsgrad,²⁰ men på baggrund af senere erfaringer, udviklede han et mere nuanceret koncept for specialundervisning, "*Inclusion based on positive differentiation*", som går ud på inklusion med undervisningsdifferentiering, i et miljø der er så "normalt" som muligt, og med fokus på elevens styrker frem for svagheder. Vygotskys beskrivelse af dette koncept: *Problemy Defectologii* blev først udgivet i 1995.²¹ Men hans forståelse af handicappede børns udvikling og læring har haft stor international tilslutning siden offentliggørelsen af hans tidligste værker, og de fleste psykologiske perspektiver på udvikling og læring tillægger i dag individets samspil med det omgivende samfund afgørende betydning.

Inklusion set ud fra et etisk perspektiv

Set ud fra et etisk perspektiv er tilgangen til inklusion, at man i den danske folkeskole kategoriserer stadigt flere elever som tilhørende specialområdet, fordi vores normalitetsbegreb er blevet for smalt. Om der *reelt* er kommet flere syge, handicappede eller socialt udsatte mennesker i Danmark, er ikke undersøgt. SFI's rapport *Vækstfaktorer på det specialiserede socialområde*,²² konkluderer, at der er påvist en betydelig vækst i indsatsen på området, men at der mange faktorer i spil. Blandt disse kan nævnes følgende, som formodes at påvirke behovet for særlig indsats i folkeskolen:

- Øget ekspertise har ført til flere muligheder for behandling.

¹⁸ Vygotsky, 1929.

¹⁹ Vygotsky, 1930, s. 82.

²⁰ Vygotsky, 1929; Vygotsky, 1930.

²¹ Gindis, 2003.

²² Bengtsson, 2012.

- Stort uopfyldt behov for behandling af psykiske lidelser.
- Flere for tidligt fødte børn overlever, med neurologisk dysfunktion til følge.
- Flere børn, født med handicap, overlever.
- Flere børn har behov for indsats pga. af familieproblemer.
- Flere diagnoser giver ret til støtte efter Serviceloven.
- FN's handicapkonvention giver flere rettigheder til mennesker med handicap.²³

Inklusion i den danske folkeskole i et nutidigt perspektiv

Forud for folketingets vedtagelse af *Inklusionsloven*,²⁴ gennemførte fagbladet for undervisere, *Folkeskolen.dk*, en panelundersøgelse, som konkluderede at 67,7 % af de adspurgte lærere ikke følte sig rustet til at undervise børn med diagnoser som ADHD, Aspergers syndrom eller autisme. Da undersøgelsen blev gentaget 4 måneder senere, svarede 66,5% af de adspurgte lærere det samme, med den tilføjelse at 50,9% nu havde elever inkluderet i klassen, som tidligere ville være i et specialtilbud.²⁵ I forlængelse heraf konkluderer Klagenævnet for specialundervisning i sin årsrapport for 2012,²⁶ at antallet af klager over afslag på specialskole næsten er blevet fordoblet i 2012 og at *"langt størstedelen af disse sager omhandler børn med autismspektrumforstyrrelser. Børnene fungerer i skolen og udadtil, men (af)reagerer hjemme med tvangsadfærd, selvskadende adfærd, trusler om selvmord mv."*²⁷

Elever med Autisme Spektrum Forstyrrelser (fremover forkortet ASF), er tilsyneladende sværere at inkludere end andre elever med særlige behov. Spørgsmålet er, om det hænger sammen med undervisningsformen, som har ændret sig betydeligt i de senere år. Undersøgelsen *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*,²⁸ konkluderer at danske læreres dannelsesideal adskiller sig markant fra de andre deltagerlandes, ved at vægte elevernes ansvar for egen læring, demokratiske dannelse og samspillet eleverne imellem højere end basale færdigheder i læsning, skrivning og regning. Dette kommer til udtryk ved at undervisningen i den danske folkeskole har

²³ Bengtsson, 2012, s. 16.

²⁴ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

²⁵ Sharling Research, 2012.

²⁶ Klagenævnet for specialundervisning, 2013.

²⁷ Klagenævnet for specialundervisning, 2013, s. 16.

²⁸ Ozga et al., 2011.

ændret sig fra at være tydeligt struktureret og lærerstyret til at være langt mere projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv, end i de øvrige lande.²⁹ Dvs. at dannelsesidealet og undervisningsformen i den danske folkeskole *belønner* og *fordrer* veludviklede eksekutive funktioner netop på de områder, som elever med ASF har særligt svært ved at leve op til.³⁰ Dette må forventes at influere på inklusionen, som således har andre vilkår i den danske folkeskole end i grundskolerne i andre lande. Allerede i 1999 konkluderede *Anegen Trillingsgaard*, chefpsykolog på Børne- og Ungdomspsykiatrisk Hospital i Århus, i sin undersøgelse "Skolens blinde øje",³¹ at normaltbegavede elever med eksekutive vanskeligheder udviste forstærket uhensigtsmæssig adfærd i undervisningssituationer med lav grad af lærergivet struktur, og høje krav til elevens evne til selvorganisering.³² Men da der ikke tidligere er forsket i hvilken betydning dannelsesidealet i den danske folkeskole har for elever med ASF og hvordan disse elevers udvikling og læring understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis, efter den nuværende lovgivning, er dette særdeles vigtigt at undersøge. Psykisk skrøbelighed, komorbiditet, adfærds- og indlæringsvanskeligheder er en kendt problemstilling, specifikt for elever med ASF,³³ som i værste fald kan forværres af en pædagogik, som ikke tager hensyn til elevens særlige behov, og krav som eleven ikke kan opfylde.³⁴ Det er således af afgørende betydning for disse elevers udvikling og læring, at eventuelle dilemmaer i forbindelse hermed bliver afdækket og løst. I et state-of-the-art review over autismedforskning,³⁵ udgivet af Autism Research Centre i anledningen af 70-årsdagen for opdagelsen af autisme, konkluderes det, at ASF skal forstås som neurologisk dysfunktion, og at intervention i forbindelse hermed hidtil kun har haft moderat effekt i forbindelse med tidlig og intensiv intervention. Dvs. at elever med ASF, i den danske folkeskole, inkluderet jfr. den nye *inklusionslov*,³⁶ får helt andre udviklings og læringsbetingelser, som endnu ikke er belyst. Derfor vil jeg i denne undersøgelse, ved hjælp af egen og andres empiriske undersøgelser og udvalgte teorier om ASF, udvikling og læring undersøge dette problemfelt ud fra et neuropsykologisk perspektiv.

²⁹ Ozga et al., 2011.

³⁰ Ryhl, 2012; Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

³¹ Trillingsgaard, 2000.

³² Trillingsgaard, 2000.

³³ Lai et al., 2013.

³⁴ Lai et al., 2013; Ryhl, 2012; Jørgensen et al., 2006b.

³⁵ Lai et al., 2013.

³⁶ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.



Aktuel forskning vedr. ASF og inklusion

I januar 2006 gennemgik Videnscenter for Autismes styregruppe aktuel forskning på autismeområdet og fandt det ”meget svært at sammenligne effektstudier af forskellige behandlingsmetoder”,³⁷ idet der stadig hersker debat om, hvordan ASF skal forstås og afgrænses. Styregruppen konkluderede, at der ikke er videnskabeligt belæg for at anbefale én metode frem for en anden, men at man fra praksis ved, at et stigende antal børn fra specialområdet, hvor der fortrinsvis har været anvendt traditionel struktureret autis MEPædagogik,³⁸ inkluderes i folkeskolen på sigt.³⁹ Både nationalt og internationalt er der efterfølgende lavet empiriske undersøgelser vedrørende inklusion af elever med særlige behov, men kun få af disse omhandler specifikt elever med ASF:

Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn: Systematisk review

Denne undersøgelse,⁴⁰ som er udført for Ministeriet for Børn og Undervisning, gør status over aktuel empirisk forskning gennemført til belysning af effekten af inklusion af elever med særlige behov i grundskolen. Her er undersøgt 279 studier, som i relation til de angivne forskningskriterier er reduceret til 65, publiceret fra 1994 til 2013 i 75 referencer. Blandt disse vurderes 43 studier til at være af middel til høj forskningskvalitet, hvorfor de udvælges til at indgå i undersøgelsen. Kun 2 af disse studier omfatter inklusion af elever med ASF: *Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism and fourth-grade peers*,⁴¹ som har undersøgt 2 elever med ASF inkluderet i almindelig grundskole ved hjælp af ABA-metoden⁴² og sammenligner elevformidling med andre former for individualiseret undervisning, samt *Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities*,⁴³ som har undersøgt effekten af Positiv Adfærdsstøtte⁴⁴

³⁷ Videnscenter for Autismes styregruppe, 2006, s. 23.

³⁸ Beyer, 1998.

³⁹ Videnscenter for Autismes styregruppe, 2006, s. 24.

⁴⁰ Dyssegaard, Larsen & Tiftikçi, 2013.

⁴¹ Dugan, Kamps, Leonard, Watkins, Rheinberger & Stackhaus, 1995.

⁴² Redaktionen, ABA-forum.dk, 2003.

⁴³ Chitiyo, Makweche-Chitiyo, Park, Ametepee & Chitiyo, 2011.

⁴⁴ Arnesen, Ogden & Sørlie, 2008.

(Positive Behavioral Support) på udsatte elevers læring ved hjælp af en metaanalyse baseret på eksisterende forskning, i alt 5 undersøgelser, som tilsammen undersøger 25 elever, hvoraf kun 3 har ASF. Undersøgelsens samlede konklusion er, at *"det er muligt at inkludere elever med særlige behov i almenundervisningen, og det kan have en positiv effekt på alle elevers faglige og sociale udvikling"*.⁴⁵

Social Involvement of Children with Autism Spectrum Disorders in Elementary School Classrooms

Dette empiriske studie,⁴⁶ har undersøgt 79 inkluderede børn med ASF's venskaber og sociale engagement i almindelig grundskole fra 1.-5. klasse, i Los Angeles, og sammenlignet resultaterne med en kontrolgruppe af 79 tilfældigt udvalgte børn af samme køn. Undersøgelsen konkluderer, at de undersøgte børn med ASF kun var involveret i klassekammeraters sociale samspil i ca. halvdelen af tiden, og at denne tendens syntes at være tiltagende med alderen. Til trods herfor konkluderer undersøgelsen, at deltagelse i populære aktiviteter sammen med andre børn, fra den tidlige barndom, kan fremme børn med ASF's sociale færdigheder og forebygge nødvendigheden af intervention pga. sociale problemer senere i skoleforløbet.⁴⁷

Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators

Denne undersøgelse,⁴⁸ fremlægger 37 akademisk uddannede inklusionskoordinatorers erfaringer med inklusion af elever med ASF, i enten almindelig børnehave eller folkeskole i Israel. Det konkluderes at følgende anbefalinger (som jeg har oversat til dansk), bør iagttages, ved inklusion af elever med ASF:

- Grundig uddannelse af inklusionskoordinatorerne bør være en obligatorisk del af det etablerede uddannelsessystem, idet det kan forværre adfærdsproblemer og

⁴⁵ Dyssegaard et al., 2013, s. 5.

⁴⁶ Rotheram-Fuller, Kasari, Chamberlain & Locke, 2011.

⁴⁷ Rotheram-Fuller et al., 2011.

⁴⁸ Eldar, Talmor & Wolf-Zukerman, 2010.

have negativ effekt på inklusionen udelukkende at sætte pædagogisk støtte på den pågældende elev.

- Det er af afgørende betydning at vælge den rigtige skole og de rigtige principper for inklusion.
- Lærere, forældre og politikere bør til stadighed være opdaterede med hensyn til vigtigheden af de sociale fordele inklusion medfører.
- For at sikre effektiv inklusion bør såvel undervisere som elever og deres forældre forberedes grundigt inden og have forklaret de fordele inklusionen medfører både for den inkluderede elev og klassekammeraterne.
- Alle involverede parter mål og forventninger, i forbindelse med inklusionen, skal defineres klart, ligesom et godt samarbejde imellem parterne til stadighed skal sikres, bla. ved hjælp af grundig forberedelse.
- Individuel evaluering af inklusionsprocessen skal sikres ved hjælp af kontinuerlig dokumentation og indsamling af denne skoleåret igennem.⁴⁹

Man skal jo ikke spille børns tid

Denne evalueringsundersøgelse,⁵⁰ fremlægger resultater og refleksioner fra forebyggelses- og inklusionsprojektet ”*Tidlig forebyggende indsats i Valby*” som omhandler inklusion af børn med særlige behov og tidlig forebyggende indsats. Projektet følger 431 børn fra årgang 2004, i Valby, fra de er 4 til 9 år, med henblik på tidlig identifikation af problemer, herunder ASF, som kan påvirke børnenes udvikling og iværksættelse af tidlig forebyggende indsats. Undersøgelsen fokuserer på projektets betydning for de involverede personalegrupper og på hvilke måder de har ændret pædagogisk praksis og/eller forståelse af de medvirkende børn i projektet. Endvidere reflekteres der over perspektiver på inklusion.

Samtlige af de her nævnte undersøgelser konkluderer, at elever med særlige behov herunder elever med ASF, under forudsætning af at visse betingelser er opfyldt, kan inkluderes i almenundervisningen, med fordel både for dem selv og de øvrige elever.⁵¹ Endvidere sandsynliggøres det, at der med fordel kan reflekteres over den

⁴⁹ Eldar et al., 2010.

⁵⁰ Fisker & Rasch, 2012.

⁵¹ Dyssegaard et al., 2013; Rotheram-Fuller et al., 2011; Eldar et al., 2010; Fisker & Rasch, 2012.

pædagogiske praksis,⁵² arbejdes målrettet med elevernes sociale kompetencer,⁵³ at inklusion forebygger nødvendigheden af intervention senere,⁵⁴ samt at systematisk, veloplyst, velforberedt og målrettet samarbejde imellem skole og hjem skaber bedre betingelser for inklusion.⁵⁵ Men idet undersøgelsen *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*⁵⁶ konkluderer, at danske læreres dannelsesideal adskiller sig markant fra andre landes, og dette påvirker undervisningsformen, kan de udenlandske undersøgelser ikke generaliseres til forholdene i den danske folkeskole. Desuden har ingen af undersøgelserne afdækket betydningen af svækkede eksekutive funktioner, nedsat evne til mentalisering, svækket "central kohærens" og sensorisk og perceptuel dysfunktion i relation til det fremherskende dannelsesideal og den anvendte undervisningsform. Dette er aktuelle problemstillinger i forbindelse med inklusion af elever med ASF.⁵⁷ Derfor er denne undersøgelse særdeles relevant.

Aktuel forskning vedr. dannelsesidealet i den danske folkeskole

Efter denne redegørelse for aktuel forskning vedr. inklusion af elever med særlige behov med fokus på ASF gennemgås, i det følgende, aktuel forskning vedr. dannelsesidealet i den danske folkeskole, med henblik på også at tage i betragtning, hvorledes dette influerer på inklusion af elever med ASF.

Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe

Denne undersøgelse⁵⁸ har gennem 3 år undersøgt hvordan europæiske politikeres vision om at gøre EU til den mest succesfulde videnbaserede økonomi i verden påvirker uddannelsessystemerne i Danmark, England, Finland, Skotland og Sverige, og konkluderer at danske læreres dannelsesideal adskiller sig markant fra de andre deltagerlandes, ved at vægte elevernes ansvar for egen læring, demokratiske dannelse og samspillet eleverne imellem højere end basale færdigheder i læsning, skrivning og regning. Dette kommer til udtryk ved at undervisningen i den danske folkeskole har

⁵² Fisker & Rasch, 2012.

⁵³ Dyssegaard et al., 2013.

⁵⁴ Rotheram-Fuller et al., 2011.

⁵⁵ Eldar et al., 2010.

⁵⁶ Ozga et al., 2011.

⁵⁷ Owen et al., 2013; Boucher, 2012; Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b; Ozonoff & McEvoy, 1994; Happé & Briskman, 2001; *Happé, 1996*.

⁵⁸ Ozga et al., 2011.

ændret sig fra at være tydeligt struktureret og lærerstyret til at være langt mere projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv, end i de øvrige lande, hvorved de klare regler, som eleverne tidligere kunne orientere sig efter, på en lang række områder er blevet skiftet ud med *usagte regler*, som skal afkodes og stiller krav til eleverne om selvstændighed, fleksibilitet, overblik og sociale kompetencer.

Undersøgelsens videnskabsteoretiske perspektiv og metoder

Neuropsykologisk perspektiv

Neuropsykologi er læren om den menneskelige hjernens neurale strukturer og processers indvirkning på individets følelser, adfærd og kognition. Traditionelt baseres studiet på anatomisk lokalisation af hjerneskade som sættes i relation til evt. dysfunktion i patientens sprog, hukommelse, opmærksomhed, perception eller bevidsthed.

Videnskaben er udledt af eksperimentalsykologien, behavioristisk psykologi og kognitiv psykologi, og blev efter 2. verdenskrig afgrænset fra neurologi og anden neurovidenskab i erkendelse af behovet for specifik viden om disse forhold i forbindelse med genoptræning af hjerneskadede krigsveteraner. Senere har trafikofre, apopleksi-patienter og andre sygdomsgrupper haft gavn af forskningen på området, ligesom disse resultater i dag også anvendes ved børnepsykologisk udredning i forbindelse med mistanke om udviklingsforstyrrelser, som f.eks. ASF.⁵⁹

Ifølge neuropsykologien er den menneskelige hjernes funktionsmæssige udvikling en kontinuerlig proces, som fra fødslen kan opdeles i 3 faser. Første fase domineres af genetisk kontrol, men udefrakommende påvirkning, f.eks. kemi kan også have betydning. I anden fase tilpasses hjernens nerveceller deres målområde gennem udformning og flerdobling af hjernens synapser. Derfor er individets samspil med det omgivende miljø af altafgørende betydning i denne periode (tillige med biologiske og genetiske forhold), idet f.eks. understimulering kan føre til underudvikling eller fejludvikling af visse hjerneområder. I tredje fase reguleres og tilpasses hjernens synapser fortsat, i relation til individets erfaringer og muligheder for læring. Dette

⁵⁹ Gade, 2004; Hilling, 2010.

fortsætter livet igennem, idet hjernen er et plastisk organ, som tilpasser sig omgivelsernes krav.⁶⁰

I forbindelse med diagnostik, forskning og vurdering af hjerneskade eksisterer der 3 forskellige retninger indenfor neuropsykologien, som kan involvere andre videnskaber, hvorfor neuropsykologien er tværvideenskabelig i den forstand, at fund ved empiriske undersøgelser forstås og forklares ud fra teorier om normal kognition:

1. Den naturvidenskabelige tradition, som typisk fokuserer på psykometrisk standardisering kombineret med afprøvning af hypoteser om den enkelte patients dysfunktion i relation til lokaliseret hjerneskade.
2. Den neuropædagogiske tradition, som også er psykometrisk, men typisk omfatter flere tests, der tolkes med kognitive årsagsforklaringer.
3. Den adfærdsneurologiske tradition, som er holistisk, baseret på samtaler, afklaring af funktionelle abnormiteter og neuropsykologiske syndromer samt vurdering af individets samlede situation. Den russiske psykolog og læge Alexander Romanovich Luria (1902-1977), hvis teorier denne undersøgelse blandt andet er baseret på, repræsenterede denne tradition.⁶¹

I moderne neuropsykologisk praksis kombineres de 3 traditioner, alt efter problemstillingens art,⁶² ligesom det er blevet almindeligt at integrerer biologisk og psykologisk viden, således at intervention tilrettelægges ud fra en betragtning af at lidelsens neurale grundlag skal forstås i sammenhæng med evt. affektive faktoreres betydning⁶³, hvorfor nogle forskere mener, at et paradigmeskifte er på vej.⁶⁴

Neuropsykologien blev oprindeligt opfundet af den franske kirurg og antropolog Pierre Paul Broca (1824-1880), da han i 1861 lokaliserede talecenteret i hjernens venstre pandelap. Luria anses imidlertid for at være den egentlige grundlægger, idet han

⁶⁰ Fredens 2012; Bauer, 2006; Nudo, 2003; Christensen, 1984; Luria, 1966, Luria, 1975; Trillingsgaard et al., 2003.

⁶¹ Christensen, 1984, Gade, 2004; Hilling, 2010.

⁶² Gade, 2004.

⁶³ Lai et al., 2013; Ryhl, 2012, Carl, 2007.

⁶⁴ Carl, 2007.

opdelte hjernen i 3 blokke og påviste at de fungerer i et indbyrdes samspil, og denne opdagelse var et fundamentalt gennembrud i neuropsykologisk forskningshistorie. Ifølge Luria styrer første blok opmærksomhedsfunktionen, mens anden blok bearbejder og analyserer information, og tredje blok styrer individets udadgående og handlende funktioner.⁶⁵ Luria voksede op i Kazan, i en jødisk familie, og stiftede i 1919 det første russiske psykoanalytiske selskab, inspireret af faderen, som var psykoterapeut. Luria korresponderede siden med den Østrigske nervelæge Sigmund Freud (1856-1939), og samarbejdede med Vygotsky om ekspeditioner til Centralasien og om udviklingen af *Den Kulturhistoriske Skole*, som også den russiske psykolog Aleksej Leontjev (1904-1979) bidrog til og videreudviklede, som den kendte *Virksomhedsteori*. I 1937 tog Luria lægeeksamen og efteruddannede sig på det neurokirurgiske universitetshospital Burdenko Institutet, samtidig med at han var professor i psykologi på Moskvas universitet. Under 2. verdenskrig blev han leder af verdens første rehabiliteringshospital, som lå i Uralbjergene og udgav en lang række bøger om sit arbejde. Bla. opdagede han, at mennesket pga. overskydende hjernekapacitet er i stand til at genvinde tabte funktioner ved hjælp af nye strategier. Her skelnede han imellem ydre funktioner og nervesystemets bagvedliggende samarbejdende funktioner. At holde balancen er f.eks. et samarbejde imellem balancesansen, stillingssansen og synssansen. Men da det er muligt at holde balancen alene ved hjælp af 2 sanser, kan dette læres, selvom man f.eks. er blevet blind, ved at undertrykke den gamle strategi og udvikle en ny samtidig med at eleven bevidstgøres om denne læreproces.⁶⁶

Den danske psykolog Anne Lise Christensens (f. 1927) blev senere kendt som Danmarks repræsentant for Luria-traditionen, som kom til at kendetegne Nordens neuropsykologiske udvikling i de følgende 30 år, på baggrund af Lurias udgivelse af bogen *Higher Cortical Functions in Man*,⁶⁷ som bekendtgjorde, at menneskets udvikling af højere kognitive funktioner er betinget af individets interaktion med det omgivende samfund. Lurias holistiske model forklarede de problemer, som Christensen observerede hos sine neurokirurgiske patienter, hvorfor hun fordybede sig i hans metoder og senere tog på studieophold i hans laboratorium på den neurokirurgiske

⁶⁵ Luria, 1975, s.39.

⁶⁶ Fredens, 2012.

⁶⁷ Luria, 1966.

universitetsafdeling i Moskva i 1970, 1973 og 1975. Det første ophold førte til, at hun udgav bogen *Lurias Neuropsychological Investigation* i 1974.⁶⁸ Siden etablerede hun Center for Hjerneskade på Københavns Universitet og påviste, i strid med tidligere antagelser, beskadigede hjerners evne til at rehabiliterer, hvorefter hun blev adjungeret professor i psykologisk rehabilitering i 1992 og leder af Videnscenter for Hjerneskade i 1993.⁶⁹

Metodevalg

Jeg har valgt det neuropsykologiske perspektiv, fordi ASF, qua diagnosens optagelse i diagnosesystemet WHO's ICD-10 er en internationalt anerkendt diagnose som, ud fra en neuropsykologisk betragtning, forstås som en række biologisk og/eller genetisk betingede dysfunktioner i hjernen, og jeg finder denne antagelse sandsynliggjort af empiriske undersøgelser,⁷⁰ omend årsagen til ASF ikke fuldt ud er opklaret. Jeg har desuden valgt perspektivet, fordi jeg undersøger, hvordan elever med ASF's udvikling og læring understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisnings-praksis, i den danske folkeskole, og funktionsniveauet for disse elever er særdeles påvirkeligt af en lang række indre og ydre faktorer,⁷¹ herunder f.eks. forstyrrende sanse-indtryk,⁷² som i mindre grad gør sig gældende ved segregeret specialundervisning, men må forventes at spille en betydelig rolle i forbindelse med inklusion. Derfor finder jeg det væsentligt at inddrage konkret viden både om ASF og den enkelte elevs neuropsyko-logiske funktionsniveau, idet jeg mener, at det er en nødvendig forudsætning for at kunne tilrettelægge undervisningen hensigtsmæssigt og evaluere den. Dertil kommer, at elever med ASF pga. kommunikationsvanskeligheder og nedsat evne til mentalisering,⁷³ let kan misforstås, ligesom disse elevers opførsel, for mennesker uden kendskab til ASF, til tider kan virke så uhensigtsmæssig, at den kan forveksles med dårlig opdragelse.⁷⁴ Endvidere antages det, at komorbiditet opstået som følge af den psykiske belastning det er at vokse op med ASF fører til alvorlige tilstande, som f.eks. depression i 12-70%

⁶⁸ Christensen, 1984.

⁶⁹ Dansk Kvindebiografisk Leksikon, 2013.

⁷⁰ Boucher, 2012; Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b; Ozonoff & McEvoy, 1994; Happé & Briskman, 2001; *Happé, 1996*.

⁷¹ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994; Happé & Briskman, 2001; *Happé, 1996*; Pelphrey, Shultz, Hudac & Vander Wyk, 2011; Boucher, 2012; Fosgaard et al., 2012; Wing, 1997b.

⁷² Owen et al., 2013.

⁷³ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

⁷⁴ Ryhl, 2012; Jørgensen et al., 2006a.

af tilfældene og selvmord i 11-14% af tilfældene.⁷⁵ Derfor mener jeg, at det er af afgørende betydning for inklusionen og elevens udvikling og læring, at underviseren har forståelse for ASF og elevens individuelle problemstilling. Til belysning af disse spørgsmål, er det neuropsykologiske perspektiv velegnet, fordi det detaljeret forklarer, hvilke vanskeligheder hver enkelt dysfunktion medfører, og hvordan det kommer til udtryk både fagligt og socialt, således at der kan tages højde for dette. Men da det neuropsykologiske perspektiv kun forklarer hvilke dysfunktioner i hjernen der ligger til grund for ASF, og hvordan disse kommer til udtryk, men ikke forklarer hvordan problemstillingerne håndteres bedst muligt i forbindelse med undervisning af disse elever,⁷⁶ der kun foreligger begrænset forskning på området, og intet af dette kan relateres til danske forhold, må en del af undersøgelsen baseres på eksperter og fagfolks underbyggede erfaring. Derfor fremlægger jeg National Autisme Plan, som er baseret på ca. 50 eksperter på autismeområdets underbyggede erfaring i hvordan elever med ASF opnår bedst mulig udvikling og læring.⁷⁷ Derefter undersøger jeg, ved hjælp af interviews af forældre til normalt - eller højtbegavede elever med ASF, som er fuldt inkluderet i almindelige klasser i den danske folkeskole, med mindre end 9 timers støtte om ugen, jfr. den nye inklusionslov,⁷⁸ hvordan disse elevers udvikling og læring understøttes bedst muligt, idet interviewforskning, som udføres kompetent, ifølge Brinkmann og Tanggaard, er *"en af de vigtigste og mest effektive måder, vi kan forstå vores medmennesker på"*.⁷⁹ Da den danske folkeskole anvender pædagogiske strategier, som adskiller sig væsentligt fra metoder anvendt i hidtidige undersøgelser af ASF og inklusion,⁸⁰ er der desuden behov for at afdække betydningen af dette, hvilket er endnu en begrundelse for mit valg af det neuropsykologiske perspektiv, idet dette er særdeles anvendeligt til at forklare og forstå specifikke dysfunktioners betydning i relation til en projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv undervisningsform, som er de danske folkeskolelæreres foretrukne pædagogiske strategi i bestræbelsen på at uddanne eleverne til at være dygtige, ansvarlige og demokratiske samfundsborgere.⁸¹ Da Klagenævnet for specialundervisning i årsrapporten for 2012 konstaterer, at der har

⁷⁵ Lai et al., 2013.

⁷⁶ Emmeche & Schilhab, 2007.

⁷⁷ Jørgensen et al., 2006a.

⁷⁸ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

⁷⁹ Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 30.

⁸⁰ Eldar et al., 2010; Dugan et al., 1995; Chitiyo et al., 2011; Rotheram-Fuller et al., 2011.

⁸¹ Ozga et al., 2011.

været en markant stigning i antallet klager fra forældre til børn med ASF,⁸² og 66,5 % af de adspurgte lærere i Folkeskolen.dk's panelundersøgelse har svaret, at de ikke føler sig rustet til at undervise børn med diagnoser som ADHD, Aspergers syndrom eller autisme,⁸³ finder jeg det endvidere vigtigt at afklare, om der er en hidtil overset problemstilling i forbindelse med inklusion af disse elever. Dette er endnu en begrundelse for, at jeg har valgt at interviewe forældre til normalt - eller højtbegavede elever med ASF. I bestræbelse på at tilsidesætte min egen forforståelse og behandle de indkomne data så objektivt som muligt, for at få mulighed for at opdage evt. nye problemstillinger, har jeg endvidere valgt at uddrage essensen af de indkomne svar, dvs. meningskondensere, ved hjælp af 2 Grounded Theory analyser. Fordelen ved denne metode er, at de empiriske data analyseres systematisk ved hjælp af sortering i relevante temaer,⁸⁴ til belysning af hvilke problemstillinger, der er i spil, således at det bliver muligt at se, om der evt. tegner sig et samlet billede, som der kan udledes en generel forståelse af. Jeg er bevidst om, at resultatet af disse analyser vil være påvirket af hvilke valg og fravalg jeg foretager, og dermed er et udtryk for, hvad *jeg* prioriterer som vigtigt, hvorfor andre forskere kan komme frem til et andet resultat.⁸⁵

Indsamling af empiri

Empirien, som er indsamlet i forbindelse med udarbejdelsen af denne undersøgelse, er baseret på 6 semistrukturerede interviews med 9 grundspørgsmål,⁸⁶ samt 1 spørgeskema. Informanterne er forældre til elever med ASF, i den danske folkeskole, som er fuldt inkluderet i almindelige klasser med mindre end 9 timers støtte om ugen, jfr. den nye inklusionslov.⁸⁷ 1 informant bad om lov til at besvare interviewspørgsmålene skriftligt, hvorfor hun fik udleveret et spørgeskema med de samme spørgsmål, som indgik i de 6 interviews. Denne informants svar indgår i undersøgelsen på lige fod med de andre. Interviewspørgsmålene er udformet så åbent som muligt, med henblik på at få beskrivelser af hvilke fordele og ulemper forældrene oplever i forbindelse med

⁸² Klagenævnet for specialundervisning, 2013, s. 16.

⁸³ Sharling Research, 2012.

⁸⁴ Boolsen, 2010, Hylander & Guvå, 2005, Strauss & Corbin, 1998.

⁸⁵ Booelsen, 2010.

⁸⁶ Bilag 1 s.101.

⁸⁷ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

deres børns inklusion i almindelig folkeskole, og hvilke behov de mener, at børnene skal have opfyldt for at kunne trives og opnå bedst mulig udvikling og læring. Informanterne er fundet ved hjælp af opslag på *Landsforeningen Autismes* hjemmeside på Facebook og Facebook gruppen *Vores børn med Autisme Spektrum Forstyrrelse*, som forældrene har svaret på.

Analysespørgsmål

I denne undersøgelse analyseres følgende spørgsmål

1. Hvordan understøttes elever med ASF's udvikling og læring bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis.
2. Hvilken betydning har det fremherskende dannelsesideal i den danske folkeskole for inklusion af elever med ASF.

ASF set i et historisk perspektiv

Efter denne gennemgang af undersøgelsens forskningsmetoder gennemgås, i det følgende, specialpædagogisk praksis i Danmark i et historisk perspektiv, tillige med den skiftende forståelse af diagnosen ASF, med henblik på at danne en passende forståelsesramme at anskue problemstillingen ud fra.

Specialpædagogisk praksis i Danmark i et historisk perspektiv

Oprindeligt omfattede dansk specialpædagogik udelukkende blinde, døve, vanføre og åndssvage børn. Den første danske institution for åndssvage børn blev etableret i privat regi i København i 1855, inspireret af den franske børnelæge Jean Marc Gaspard Itards (1775-1838) specialpædagogiske arbejde med en "vild" dreng fra Aveyron. I nogenlunde samme periode blev også *Det Kgl. Døvtummeinstitut* (1811), *Blindeinstitut af det filantropiske selskab Kæden* (1855), og *Samfundet som antager sig vanføre og lemlæstede Børn* (1872) oprettet på private initiativer, og siden overtaget af staten ved lovændringer af henholdsvis Døveloven i 1950, Blindeloven i 1956 og

Åndssvagebogen i 1959.⁸⁸ Begrebet specialundervisning blev nævnt første gang i folkeskoleloven fra 1937, men specialskoler, "værneklasser" for svagtbegavede børn og hjælpeklasser for underernærede og syge børn blev oprettet i folkeskoleregion allerede i slutningen af det 19. århundrede, og fortsatte helt frem til 1950'erne. Alternativet til folkeskole, i landdistrikter, var dog fortsat forsorg.⁸⁹ Ifølge forsker og doktor i pædagogik Birgit Kirkebæk, blev også normalt begavede mennesker med særlige behov dengang underlagt åndssvageforsorgen. Hun citeres i en artikel i Kristeligt Dagblad den 8. september 2010 således: "*Jeg er overbevist om, at der har været en del mennesker under åndssvageforsorgen, som ikke har været udviklingshæmmede, men som måske af andre grunde har manglet færdigheder eller været sent udviklede.*"⁹⁰ Herefter begyndte man at etablere specialundervisning i ordinært undervisningsmiljø, fortrinsvis som holdundervisning, suppleret med hjælpeskoler.⁹¹ Positivistisk videnskabsstærkning vandt i stigende grad indpas, hvorfor indsatsen blev fokuseret omkring udredning og diagnosticering af barnet frem for konteksten.⁹² Da amterne, i slutningen af 1960'erne oprettede centre for specialundervisning, medførte det en mærkbar forøgelse af aktiviteten i specialundervisning, som blev fulgt op af kommunalreformen i 1970, der udlagde ansvaret for skolevæsenet til kommunerne. Dette resulterede i et paradigmeskifte i forhold til forståelsen af børn med særlige behov, således at "*fokus blev flyttet fra barnets mangler til undervisningens muligheder i relation til barnets behov*",⁹³ hvorfor den specialpædagogiske indsats blev koncentreret om gruppedynamiske, personlighedsmæssige, og socialpsykologiske forhold i lige så høj grad som det faglige indhold i undervisningen. Åndssvage børn, som blev betragtet som "uunderviselige", blev dog fortsat henvist til forsorgen, om end man i disse år begyndte at oprette heldagsskoler og specialklasser for børn med ASF. Inspireret af den engelske *Warnoch-rapport*,⁹⁴ som i 1978 introducerede begrebet "Special Education Needs", oprettede man herefter *observationsundervisning*, enten som støtte i klassen, på observationsskoler, heldagsskoler eller som ene-undervisning. Rapporten anbefalede, at samtlige elever,

⁸⁸ Den Store Danske, Gyldendals åbne encyklopædi, 2013.

⁸⁹ Finansministeriet, kontor for videnskab og uddannelse, 2010.

⁹⁰ Vaaben, 2010 ¶ 7.

⁹¹ Finansministeriet, kontor for videnskab og uddannelse, 2010.

⁹² Alenkær, 2010.

⁹³ Finansministeriet, kontor for videnskab og uddannelse, 2010, s. 40.

⁹⁴ Warnock, The Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978.

som havde svært ved at følge ordinær undervisning, skulle have specialundervisning, uanset årsag. De første forsøg på to-lærer-ordning blev afprøvet, men ophørte på grund af negative forskningsresultater. I undervisningsministeriets vejledning fandtes, på den tid, flere psykologiske behandlingsprincipper end didaktiske, og da en lovændring gav mulighed for også at tilbyde børn med psykiske og sociale vanskeligheder specialundervisning, udviklede området sig betydeligt i løbet af 1970'erne. Da det i løbet af 1980'erne endvidere blev almindeligt at integrere svært handicappede børn i den danske folkeskole, affødte det en generel øget accept af disse elever,⁹⁵ som blev fulgt op af Salamancaerklæringen i 1994.⁹⁶ Siden har den danske folkeskoles rummelighed jævnligt været på dagsordenen i den offentlige debat.

Forståelsen af ASF set i et historisk perspektiv

De tidligste beretninger om mennesker med en adfærd, som vi i dag ville betegne som autistisk, findes i gamle folkesagn om "skiftinger", som man troede var menneskebørn, der var blevet forbyttet med elver - eller troldebørn, og beskrivelsen af franciskanermunken, Broder Juniper, en efterfølger af St. Francis af Assisi (1181-1226), som både var uden fornemmelse for sociale spilleregler og sund fornuft. Hans opførsel, som dengang blev opfattet som et tegn hellighed, ville sandsynligvis i dag være blevet tilskrevet diagnosen Aspergers syndrom.⁹⁷ Den franske børnelæge Itards beskrivelser af den vilde dreng Victor, som havde levet alene i de franske skove, blev udgivet i 1801 under titlen "*Wild boy of Aveyron*",⁹⁸ og er så detaljerede, at der ligeledes er enighed om, at Victor var autist. Inden for anerkendt autismeforskning var de første pionerer den amerikanske børnepsykiater Leo Kanner (1894-1981), og den østrigske børnepsykiater Hans Asperger (1906-1980) som begge, uafhængigt af hinanden, beskrev deres studier af autistiske børn så levende og detaljeret, at de blev verdenskendte. Kanners undersøgelse fra 1943 byggede på observationer af 11 børn, med sammenfaldende adfærdstræk, karakteriseret ved det, som i dag indgår i de diagnostiske kriterier for

⁹⁵ Finansministeriet, kontor for videnskab og uddannelse, 2010.

⁹⁶ Verdenskonferencen om Specialundervisning "Adgang og Kvalitet", 1994.

⁹⁷ Fisker, 2012; Wing, 1997b.

⁹⁸ Truffaut, 2012.

infantil autisme.⁹⁹ Dvs. ”dyb autistisk kontaktløshed, tvangsmæssig insisteren på uforanderlighed, god mekanisk hukommelse og visiospatiale færdigheder, et intelligent og tankefuldt udseende, mutisme, eller et sprog uden egentlig kommunikativ hensigt, oversensitivitet i forhold til sansepåvirkninger, og gode færdigheder i forhold til håndtering af genstande”.¹⁰⁰ Desuden sås vanskeligheder ved spontan aktivitet og generel forsinkelse i udvikling og læring, til trods for særlige evner indenfor begrænsede områder. Aspergers undersøgelse blev offentliggjort i 1944, og var baseret på studier af børn og unge med vanskeligheder indenfor de samme områder, men i mildere grad, karakteriseret ved det, som i dag indgår i de diagnostiske kriterier for Aspergers syndrom,¹⁰¹ der i dag betragtes som en del af det autistiske spektrum. Dvs.:

- Naivitet og akavethed mht. socialt samspil.
- Intens, ensopret optagethed af bestemte emner, som f.eks. togkøreplaner.
- Veludviklet ordforråd og syntaks, men monotont talesprog.
- Monologisk snarere end dialogisk samtalestil.
- Dårlig motorisk koordination.
- Alderssvarende funktionsniveau, men ofte med specifikke indlæringsvanskeligheder på et eller to afgrænsede områder.
- En slående mangel på almindelig sund fornuft.¹⁰²

Ifølge Asperger hørte det desuden med til billedet, at børnene virkede upåfaldende indtil 3 års alderen, og at lidelsen kun ramte drenge.¹⁰³ Asperger og Kanner var enige i at forstyrrelsen til dels var medfødt og til dels havde ”en form for affektiv kontaktmæssig komponent”.¹⁰⁴ Da symptomerne på ASF og tidlig moderlig deprivation har flere sammenfaldende lighedstræk,¹⁰⁵ gav denne antagelse anledning til, at ASF i de følgende årtier fortrinsvis blev forstået som resultatet af forfejlet interaktion imellem barn og forældre, især moderens afvisning af barnet, og en opvækst med generel mangel på omsorg og kærlighed. Den Østrigske psykoanalytiker og børnepsykolog Bruno

⁹⁹ Wing, 1997a.

¹⁰⁰ Fisker, 2012, s. 18.

¹⁰¹ Wing, 1997a.

¹⁰² Fisker, 2012, s. 19.

¹⁰³ Wing, 1997a.

¹⁰⁴ Ryhl, 2012, s. 17.

¹⁰⁵ Ryhl, 2012; Christensen & Knudsen, 2008; Trillingsgaard et al., 2003.

Bettelheim (1903-1990), opfandt herefter begrebet "køleskabsmødre" til beskrivelse af fænomenet,¹⁰⁶ ligesom den verdensberømte ungarsk-amerikanske børnepsykiater og psykoanalytiker Margaret Mahler (1897-1985) fortsat beskrev ASF som en identitetsforstyrrelse helt frem til 1975.¹⁰⁷ Da *Wings tirade*, med de diagnostiske kriterier for ASF, som består af elementerne: Forstyrrelse i socialt samspil, forstyrrelse i kommunikation og forstyrrelse i forestillingsevnen, blev lanceret i 1979 af den engelske psykiater og læge Lorna Wing (f. 1928), og Wing, sammen med den engelske psykolog dr. Judith Gould, fandt en stor gruppe børn, som opfyldt disse kriterier, blot med en langt større variation i intelligens og vanskeligheder end set tidligere, opstod teorien om det Autistiske spektrum, som anerkendes i dag.¹⁰⁸ I det officielle diagnosesystems ICD-9 udgave, stod ASF dog fortsat placeret under børnepsykoser,¹⁰⁹ idet ICD-10 udgaven, hvor ASF indgik som en selvstændig kategori, først blev anvendt i Danmark fra 1995. Her var også Aspergers syndrom for første gang nævnt.¹¹⁰

Aktuel teori om ASF

Efter denne gennemgang af den hidtidige specialpædagogiske praksis i Danmark og den skiftende forståelse af ASF gennem tiden, gennemgås i det følgende, aktuelle teorier om ASF med henblik på at uddybe forståelsen for undersøgelsens problemstilling.

Det neuropsykologiske perspektivs aktuelle forståelse af ASF

Neuropsykologien forstår ASF som en samling heterogene neurologiske tilstande, der er kendetegnet ved tidlig debut af vanskeligheder med socialt samspil, kommunikation og et usædvanligt begrænset og repetitivt repetoire i forhold til adfærd og interesser.¹¹¹ Årsagen til ASF antages at være en kompleks sammenhæng imellem genetiske -, fysiologiske - og miljømæssige faktorer som ikke er klarlagt.¹¹² Desuden tillægger nogle forskere affektive faktorer betydning, idet det antages, at funktionsnedsættelsen fra

¹⁰⁶ Ryhl, 2012; Socialstyrelsen, 2013b.

¹⁰⁷ Mahler, Pine & Bergman, 2002.

¹⁰⁸ Wing, 1997a; Wing, 1997b.

¹⁰⁹ Fisker, 2012.

¹¹⁰ Ryhl, 2012.

¹¹¹ Wing, 1997b; Pelphrey et al., 2011; Lai et al., 2013.

¹¹² Lai et al., 2013.

fødslen og livet igennem influerer på barnets erfaringer med socialt samspil,¹¹³ mens tidligere teorier om at ASF kunne udvikles på baggrund af forfejlet interaktion imellem mor og barn¹¹⁴ afvises.¹¹⁵ Endvidere ses svage eksekutive funktioner,¹¹⁶ svag central kohærens¹¹⁷ og nedsat evne til mentalisering,¹¹⁸ ligesom der ses komorbiditet i mere end 70% af tilfældene.¹¹⁹ Nogle forskere mener, at svage eksekutive funktioner kan være årsag til både problemer med social kommunikation og stereotyp og repetitiv adfærd, men der er ikke enighed om dette.¹²⁰ Den genetiske faktor anses for sandsynliggjort af flere tvillingestudier, som viser at begge tvillinger har ASF i 60-90% af tilfældene ved enæggede tvillinger, mens det kun er tilfældet for 4%'s vedkommende blandt tveæggede tvillinger.¹²¹ Af mulige fysiologiske årsager til ASF har man ved undersøgelser påvist ændringer i hjernes aktivitet i orbitofrontal korteks, amygdala, insula, den superiore temporale sulcus og den temporoparietale overgangszone, som antages at hænge sammen med den nedsatte modtagelighed overfor sociale stimuli.¹²² Endvidere tyder forskning på, at der er en sammenhæng imellem ASF og defekte spejlneuroner.¹²³ Men idet ingen dele af hjernen arbejder uafhængigt hjernens øvrige strukturer, mangler betydningen af dette at blive klarlagt.¹²⁴ Af mulige miljømæssige årsager, hvoraf ingen alene kan føre til ASF, fremhæves graviditet i en sen alder,¹²⁵ og svangerskabsproblemer ligesom nogle forskere mener at kontakt med kemiske stoffer forøger risikoen.¹²⁶

ASF og mentalisering

Det antages, at den nedsatte evne til mentalisering, i forbindelse med ASF som bla. fører til at mennesker med ASF har kommunikative vanskeligheder pga. manglende evne til intuitiv at forstå, aflæse og reagere på emotionelle udtryk og gøre sig fore-

¹¹³ Lai et al., 2013; Ryhl, 2012.

¹¹⁴ Mahler, Pine & Bergman, 2002.

¹¹⁵ Lai et al., 2013.

¹¹⁶ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

¹¹⁷ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

¹¹⁸ Pelphrey et al., 2011; Boucher, 2012; Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

¹¹⁹ Lai et al., 2013.

¹²⁰ Ryhl, 2012; Lai et al., 2013.

¹²¹ Lai et al., 2013; Ronald & Hoekstra, 2011; Nordenbæk, 2010.

¹²² Fosgaard et al., 2012; Phillip et al., 2012.

¹²³ Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2009; Gade, 2012; Bauer, 2006.

¹²⁴ Lai et al., 2013.

¹²⁵ Sandin, Hultman, Kolevzon, Gross, MacCabe, Reichenberg, 2012.

¹²⁶ Lai et al., 2013.

stillinger om andre menneskers tanker, motiver og følelser,¹²⁷ skyldes ændringer i de områder af hjernen som styrer menneskets sociale funktion bla. orbitofrontal korteks, amygdala, insula, den superiore temporale sulcus og den temporoparietale overgangszone.¹²⁸ Desuden har man fundet defekte spejlneuroner i hjernen, hos mennesker med ASF,¹²⁹ men sammenhængen imellem ASF og disse fund er endnu ikke klarlagt. Da velbegavede mennesker med ASF sædvanligvis kompenserer for den nedsatte evne til mentalisering ved at udvikle evnen til *eksplicit* mentalisering, dvs. bevidst og reflekteret ved hjælp af analytisk intelligens, kan mange af disse, lære at begå sig i sociale sammenhænge, ved at opføre sig, som de har lært, at det forventes af dem. Men evnen til *implicit* mentalisering, er sædvanligvis, selv hos voksne med ASF, fortsat mangelfuld,¹³⁰ hvorfor de f.eks. kan have svært ved at begå sig i uforudsete situationer.

ASF og eksekutive funktioner

De eksekutive funktioner styrer hjernens *bevidste* funktioner, hvorfor svækkede eksekutive funktioner i forbindelse med ASF viser sig ved vanskeligheder f.eks. mht. planlægning, impulsstyring, opmærksomhed, arbejdshukommelse, konfliktløsning, fleksibilitet, generativitet, handlekraft, dømmekraft og selvindsigt.¹³¹ Endvidere gør svage eksekutive funktioner det svært at overkomme handlinger som ikke er rutine, fordi det kræver bevidst bearbejdning af informationer, i modsætning til automatiseret, som kræver betydeligt mindre hjernemæssig energi.¹³² Desuden kan der være problemer med at reflektere over hvad andre siger, dette kan føre til svag dømmekraft, ligesom der kan være problemer med at ændre strategi, når noget ikke virker efter hensigten, herunder problemer med at justere egen adfærd, som f.eks. at hæmme en trang til konstant at tale om egne interesser. ¹³³

ASF og central kohærens

¹²⁷ Lai et al., 2013; Ryhl, 2012.

¹²⁸ Phillip et al., 2012; Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013.

¹²⁹ Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2009; Gade, 2012; Ryhl, 2012; Bauer, 2006.

¹³⁰ Lai et al., 2013.

¹³¹ Baddeley, 1992; Ryhl, 2012; Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

¹³² Beyer, 2010.

¹³³ Ryhl, 2012.

ASF medfører svag central kohærens,¹³⁴ som både fører til egenskaber, der kan betragtes som fordele og ulemper. Blandt fordelene kan nævnes: *"God faktisk viden, fokuseret opmærksomhed, skarp iagttagelsesevne"*,¹³⁵ fravær af forudindtagethed og upåvirkelighed overfor andres mening. Men svag central kohærens medfører også *"en særdeles konkret og detaljefokuseret kognitiv stil"*,¹³⁶ med tendens til ikke at integrere information i meningssammenhænge, således at konteksten lades ude af betragtning. Dette skaber problemer med at skelne væsentligt fra uvæsentligt og nedsat sprogforståelse pga. konkret tænkning, fordi ord kan skifte mening alt efter hvilken kontekst de optræder i, som det gælder for ironi, indforståede budskaber og talemåder som f.eks. "hun blomstrer" eller "han har is i maven". Desuden kan svag central kohærens føre til udtalt langsommelighed pga. problemer med at skabe overblik.¹³⁷

ASF og Sensorisk og perceptuel dysfunktion

Sensorisk og perceptuel dysfunktion er ikke et diagnostisk kriterium, men almindeligt forekommende ved ASF,¹³⁸ og skyldes abnormaliteter i hjernens hvide substans.¹³⁹ Sensorisk og perceptuel dysfunktion medfører enten under- eller overresponsivitet, som kan give anledning til så stort ubehag, at det fører til adfærdsproblemer som f.eks. aggression og/eller selvskadende adfærd. Ved underresponsivitet, som er almindeligt hos mindre børn med ASF, "lukkes omverdenen ude", således at betydelige sanseindtryk filtreres fra eller opfattes anderledes. Ved overresponsivitet, som mest ses hos større børn, unge og voksne, "lukkes omverdenen for meget ind", med nedsat tolerance og en følelse af kaos og stress til følge. For at værgе mod dette "lukkes af" for omgivelserne på bekostning af opmærksomheden.¹⁴⁰

¹³⁴ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

¹³⁵ Ryhl, 2012, s. 104.

¹³⁶ Beyer, 2010, s.14.

¹³⁷ Ryhl, 2012.

¹³⁸ Lai et al., 2013.

¹³⁹ Owen et al., 2013.

¹⁴⁰ Ryhl, 2012; Jørgensen et al., 2006a.

Aktuel specialpædagogisk praksis i Danmark i relation til ASF

Ved undervisning af børn og unge med ASF er der ikke videnskabeligt belæg for at anbefale én form for pædagogik frem for en anden,¹⁴¹ men blandt fagfolk er der udbredt enighed om at anbefale en individualiseret og velstruktureret pædagogik med overskuelighed og undervisning der giver mening.¹⁴² Indtil 2006, hvor National Autisme Plan (fremover forkortet NAP)¹⁴³ blev udgivet, i forbindelse med kommunalreformen, var autis MEPædagogik i Danmark domineret af de 2 modstridende retninger TEACCH og ABA-metoden. I det følgende bliver de 3 metoder kort gennemgået:

National Autisme Plan

NAP¹⁴⁴ består af en række anbefalede pædagogiske strategier egnet til mennesker med ASF, som er udarbejdet på baggrund af samarbejde imellem ca. 50 eksperter på autismeområdet, forældre til børn med ASF, en fagkyndig komité og en redaktionsgruppe. NAP anbefaler følgende:

- At både forældre og personale holdes ajourført med ny viden om ASF og indbyrdes har et højt kommunikationsniveau.
- At elevens undervisningssituation er struktureret, overskuelig og forudsigelig.
- At eleven undervises i at forstå andre menneskers mentale tilstande og normer for social adfærd på lige fod med de øvrige skolefag, helst som direkte 1:1 undervisning.
- At eleven forberedes på både små og store forandringer, f.eks. i forhold til undervisning, fritidsaktiviteter, nye mennesker m.v.
- At underviseren er opmærksom på, at det ikke kan forventes, at eleven kan gøre brug af erfaringer fra andre sammenhænge.
- At underviseren er særligt opmærksom på eleven i ustrukturerede sociale situationer, og giver konkret og detaljeret besked om elevens rolle, hvad der forventes, hvor, hvornår og hvor længe.

¹⁴¹ Lai et al., 2013.

¹⁴² Videnscenter for Autismes styregruppe, 2006; Jørgensen et al., 2006a.

¹⁴³ Jørgensen, Sørensen, Jørgensen, Jensen, Beyer & Isager, 2008.

¹⁴⁴ Jørgensen et al., 2008.

- At eleven får ekstra tid til og forberedes på opgaver og svar, både i undervisningssituationer og hjemme.
- At underviseren undgår at stille store faglige og sociale krav til eleven på samme tid.
- At underviseren er opmærksom på om eleven er hypersensitiv overfor sensoriske stimuli, så der skal tages særlige hensyn til dette.
- At underviseren er opmærksom på, hvornår eleven har brug for pauser.
- At underviseren er opmærksom på identifikation og forebyggelse af situationer som kan bringe eleven i affekt.
- At underviseren er opmærksom på at symptombilledet ved ASF skifter i takt med elevens alder og udvikling, og at det er den individuelle udvikling samt elevens ressourcer og interesser pædagogikken og undervisningen bør baseres på frem for diagnosen.
- At underviseren er opmærksom på evt. komorbiditet og indlæringsproblemer, som er almindelige ved ASF og bør udredes af en specialist .¹⁴⁵

TEACCH

De fleste danske skoler og institutioner for mennesker med ASF er oprindeligt inspireret af TEACCH-metoden, (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), som er baseret på kognitiv psykologi og en grundtanke om respekt for mennesket med ASF.¹⁴⁶ TEACCH antager, at børn med ASF er bedst tjent med segregeret specialundervisning, sammen med børn, som har samme diagnose og behov, idet det beskytter mod mobning og giver bedre mulighed for succesoplevelser.¹⁴⁷ Metoden går ud på at tilpasse omgivelserne til elevens vanskeligheder, dvs. skabe mening fra omgivelserne, med fokus på at *skærme* eleven, både fysisk og socialt, for at mindske stressniveauet. Derfor anvendes TEACCH fortrinsvis ved segregeret specialundervisning. Dette kommer til udtryk både ved valg og indretning af lokaler, møbler, legetøj og undervisningsmaterialer, ligesom den nødvendige overskuelighed og struktur, som mennesker med ASF har brug for, skabes ved hjælp af visuelle symboler, dagsskemaer og faste rutiner. Socialt forebygges konflikter ved hjælp

¹⁴⁵ Jørgensen et al., 2006a.

¹⁴⁶ Andersen & Bay, 2002.

¹⁴⁷ Mesibov & Shea, 1996.

af underviserens/den voksnes forudseenhed, elevens forberedelse, bla. ved hjælp af sociale historier, og undgåelse af situationer man på forhånd ved vil være stressende eller konfliktfyldte for eleven.¹⁴⁸ Undervisningen tilrettelægges på baggrund af en afdækning af barnets ressourcer og interesser, med henblik på at indlæringen både skal give mening for barnet og kompensere for handicappet.¹⁴⁹ Der fremhæves desuden 4 væsentlige faktorer:

- *Forældre medinddrages, så de får indflydelse i alle faser af undervisning og behandling.*
- *Elever og forældre tilbydes en kontinuerlig støtte livet igennem. Autisme er en livslang problematik, derfor må en meningsfuld støtte også være livslang.*
- *Tilbud gives som en helhed - man søger at forholde sig ens til eleven i alle miljøer.*
- *Ekspertter er reelle eksperter. Læger, psykiatere, psykologer, socialrådgivere, pædagogiske rådgivere etc. arbejder en så stor del af deres tid med problematikker vedrørende autisme, at de får en reel indsigt.¹⁵⁰*

ABA-metoden

ABA-metoden (Applied Behavior Analysis – anvendt adfærdsanalyse) er baseret på behavioristisk teori og en grundtanke om respekt for mennesket bag ASF. Metoden hævdes at være verdens mest udbredte autismeprogram, om end der ikke arbejdes ud fra egentlig autismeteori, men med fokus på barnets hæmmede funktioner og afdækning af disse, således at træningen kan tilrettelægges med henblik på integration i normalsamfundet. ABA-metoden argumenterer for skoleplacering blandt almindelige børn, integration, men ikke nødvendigvis fuld inklusion, fordi det giver bedre mulighed for interaktion og samvær med gode rollemodeller.¹⁵¹ Udgangspunktet er en grundig funktionel analyse af barnets motivation, koncentration, opmærksomhed, sprog, kommunikation, leg, grov- og finmotorik m.v.¹⁵² Træningen bygger på *forstærkere*, dvs. elementer som motiverer barnet, kombineret med *trinvis læring*, hvor hver færdighed

¹⁴⁸ Beyer, 1998.

¹⁴⁹ Andersen & Bay, 2002.

¹⁵⁰ Beyer, 1998, s. 6.

¹⁵¹ Andersen & Bay, 2004.

¹⁵² Redaktionen, ABA-forum.dk, 2003.

opdeles i så små bestanddele, at barnet kan mestre dem. Herfra bygges flere bestanddele på, indtil barnet mestrer den fulde funktion, hvorefter færdigheden generaliseres med henblik på at blive anvendt i social sammenhæng. Træningen, som typisk varer 30-40 timer om ugen og justeres ca. hver 14. dag, tilrettelægges af forældre, pædagoger og lærere i samarbejde og under supervision af en psykolog uddannet til at supervisere i ABA-metoden.

Hvordan understøttes elever med ASF's udvikling og læring bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis?

Undersøgelsens empiri, som består af 1 besvaret spørgeskema¹⁵³ og 6 interviews¹⁵⁴ af forældre til elever med ASF inkluderet i den danske folkeskole er analyseret ved hjælp af Grounded Theory metoden med henblik på at uddrage essensen af forældrenes erfaringer og mening om hvordan elever med ASF's udvikling og læring understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis, i håb om at finde ny viden, der kan generaliseres ud fra, til fordel for elever med ASF. Ved første åbne kodning er informanternes udsagn gennemgået linje for linje.¹⁵⁵ Her fremgår det, at der er stor forskel på informanternes tilfredshed med skolernes indsats, og hvordan de føler sig hørt og forstået af lærerne. Nogle informanter er meget tilfredse, mens andre er direkte uenige i lærernes måde at møde den inkluderede elev på. Der er endvidere stor forskel på lærernes kendskab til ASF, nogle er veluddannede og har supervision med ekspertviden til rådighed, mens andre lærere ikke har haft kendskab til ASF forud for inklusionen. Der er også stor forskel på skolernes forberedende foranstaltninger inden inklusionen. Nogle har holdt netværksmøder, mens andre har inkluderet eleven efter få timers besøg i klassen uden forudgående møde med forældrene. Der er ligeledes, *tilsyneladende*, stor forskel på lærernes engagement i inklusionen. Nogle lærere har indført hensyntagende foranstaltninger og særlig tilrettelagt undervisning for eleven, mens andre har gennemført undervisningen uden synlig hensyntagen. En enkelt lærer nægter at tage særlige hensyn til den inkluderede elev. Alle informanter er enige om at efteruddannelse af lærerne i forståelse af ASF og et højt kommunikationsniveau

¹⁵³ Bilag 8, s. 126.

¹⁵⁴ Bilag 2-7, s. 102-125.

¹⁵⁵ Bilag 10, s. 129.

imellem skole og hjem er vigtigt. Ved 2. kodning er de 7 informanternes udsagn sorteret i overordnede kategorier og begreber,¹⁵⁶ og ved 3. kodning er informanternes udsagn inddelt i udvalgte kategorier, som findes dækkende for helheden,¹⁵⁷ hvorved analysen kommer frem til at elever med ASF's udvikling og læring understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis når følgende tages i betragtning:

Informanterne mener, at det er vigtigt, at forældre og undervisere har et højt indbyrdes kommunikationsniveau, og at lærerne anerkender forældrenes perspektiv og særlige kendskab til eleven. Jeg mener, at dette er indlysende og nødvendigt for at sikre, at alle parter har den samme forståelse af eleven, og arbejder i samme retning, idet eleven pga. kommunikationsvanskeligheder og nedsat evne til mentalisering,¹⁵⁸ har svært ved at give udtryk for egne behov og måske forventer, at forældre og lærere ved det af sig selv. Da elever med ASF har svage eksekutive funktioner og svag central kohærens,¹⁵⁹ udleder jeg endvidere, at dette kan føre til, at eleven kan have svært ved at omsætte en mundtlig besked fra læreren f.eks. vedrørende lektier til brugbar information, og derfor kan have brug for forældrenes hjælp til dette. Også derfor er et højt indbyrdes kommunikationsniveau nødvendigt, ligesom jeg udleder, at dette kan føre til større overensstemmelse imellem den måde lærere og forældre møder eleven på. Hvis denne f.eks. anvender bandeord, og dette tillades hjemme, men irettesættes i skolen, udleder jeg, at det kan skabe forvirring og utryghed hos eleven, ligesom det måske kan forårsage konflikter imellem eleven og den lærer, som irettesætter. Derfor er det vigtigt at forældre og lærere støtter op om hinandens måde at møde eleven på. Med et indbyrdes højt kommunikationsniveau og anerkendelse af forældrenes perspektiv og særlige kendskab til eleven kan det også bedre sikres, at der tages hensyn til *alle* elevens behov, da det må antages at forældrene, ser nogle sider af eleven, som ikke kommer frem i skolen, idet elever med ASF ofte først reagerer på en svær skoledag, når de er kommet hjem i trygge rammer.¹⁶⁰ Desuden har forældrene sædvanligvis opbygget erfaring gennem længere tid, hvorfor de har kendskab til elevens behov i langt flere situationer end skolens lærere kan have, ligesom forældrene sandsynligvis, som

¹⁵⁶ Bilag 11 s. 138.

¹⁵⁷ Bilag 12 s. 140.

¹⁵⁸ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

¹⁵⁹ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

¹⁶⁰ Klagenævnet for specialundervisning, 2013.

nære pårørende, også vil have en højere grad af elevens fortrolighed end lærerne har. Da elever med ASF har svage eksekutive funktioner¹⁶¹ og svag central kohærens,¹⁶² mener jeg endvidere, at det er vigtigt, at man ikke lader kontakten gå igennem eleven, idet jeg udleder, at disse vanskeligheder både kan gøre det svært for eleven at huske beskeden, skelne imellem relevant og irrelevant information, og forstå hvad der kan være vigtigt for forældrene og lærerne at vide.

Desuden mener informanterne, at erfaringsudveksling inden inklusionen og information af elevens faglige og sociale netværk om elevens særlige behov er nødvendigt. Deri er jeg enig, af samme grunde, som anført i det foregående. Da ASF både medfører kommunikationsvanskeligheder og behov for særlig hensyntagen,¹⁶³ udleder jeg endvidere at manglende information af elevens faglige og sociale netværk om dette, og manglende erfaringsudveksling inden inklusionen kan føre til konflikter, som forøger elevens risiko for komorbiditet i forbindelse med ASF.¹⁶⁴ Her mener jeg f.eks. at lærere, som bebrejder eleven forhold som skyldes ASF, er et problem, som det bliver nævnt i mit interview af en mor til normaltbevaget dreng på 11 år med ASF, der får skæld ud af læreren, fordi han ikke kender klokken.¹⁶⁵ Er lærerens holdning til den inkluderede elev direkte *negativ*, pga. manglende forståelse for ASF, som en anden mor til normaltbevaget dreng på 10 år med ASF fortæller om,¹⁶⁶ mener jeg endvidere, at denne attitude måske kan være *direkte årsag* til at klassekammerater begynder at mobbe den inkluderede elev, idet læreren derved både sætter fokus på elevens "fejl" og legaliserer, at det er i orden at have en negativ holdning til denne elev. Da ASF medfører nedsat evne til mentalisering,¹⁶⁷ og kan medføre sensorisk og perceptuel dysfunktion,¹⁶⁸ og jeg udleder, at det kan bevirke, at elevens adfærd både kan forekomme ubehersket, uforståelig og uhøflig, samtidig med at eleven har svært ved at forklare sig, antager jeg, at dette kan give anledning til en lang række misforståelser og forhold som bebrejdes eleven og øger dennes fare for social eksklusion, udvikling af negativ selvforståelse og

¹⁶¹ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

¹⁶² Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

¹⁶³ Ryhl, 2012; Lai et al., 2013.

¹⁶⁴ Lai et al., 2013.

¹⁶⁵ Bilag 5, s. 113.

¹⁶⁶ Bilag 4, s. 109.

¹⁶⁷ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

¹⁶⁸ Owen et al. 2013; Lai et al., 2013.

komorbiditet. Derfor er erfaringsudveksling særdeles nødvendig. Er der f.eks. erfaring for at eleven provokeres af lyde, men at denne har haft gavn af at man afskærmede et hjørne af klasseværelset, brugte høreværn eller en mp3 afspiller med afslappende musik, som skærmede eleven fra støjen rundt om, er det derfor vigtigt at vide, af hensyn til elevens velbefindende. Er der erfaring for at eleven provokeres af berøring, kan denne oplysning ligeledes bruges til at forudse, at en placering i klassen, hvor andre kan komme til at skubbe til eleven, når de går forbi, kan give anledning til konflikter, således at nye lærere kan forebygge dette, ved at give eleven en mindre udsat placering.

Endvidere er informanterne af den opfattelse, at det er af afgørende betydning for elever med ASF, at forældrene har ressourcer og mod til at kæmpe for at barnet får den nødvendige hjælp. Jeg mener, at dette er indlysende, idet forældrenes ressourcer også influerer på kvaliteten af samarbejdet imellem skole og hjem, dvs. det indbyrdes kommunikationsniveau, og dette, som nævnt i det foregående, influerer på inklusionen. Her mener jeg også, at det skal tages i betragtning, at selvom forældrenes ”grundlæggende ressourcer” så som mentale, helbredsmæssige og økonomiske forhold ikke er til at ændre, kan indirekte forhold også spille en betydelig rolle for forældrenes ressourcer. Under et interview af en mor til en normaltbegavet dreng på 10 år med ASF,¹⁶⁹ fortæller moderen f.eks. at lærerne på den første skole afviste at drengen kunne have en diagnose, og var af den opfattelse, at hans adfærd skulle tilskrives dårlig opdragelse. Idet lærerne her repræsenterer en profession, som officielt har en form for ”speciale i børns udvikling”, vil jeg antage, at sådan en oplevelse både kan gøre forældre usikre på egen dømmekraft, nedtrykte, og måske resultere i at forældrene ændrer attitude overfor drengen, og således bliver inkonsekvente, ved f.eks. skiftevis at skælde ham ud, for ting de ikke gjorde før, af frygt for at lærerne har ret – og skiftevis være overbærende, fordi de alligevel mener, at hans opførsel skal tilskrives ASF. Denne usikkerhed udleder jeg, vil være en psykisk belastning for drengen, hvorved faren for komorbiditet øges,¹⁷⁰ samtidig med at oplevelsen både tærer på forældrenes ressourcer, og dermed indirekte også belaster deres evt. andre børn. Derfor er det særdeles vigtigt at lærerne anerkender forældrenes perspektiv og afholder sig fra at selv ”diagnosticere” eleven.

¹⁶⁹ Bilag 4, s.109.

¹⁷⁰ Lai et al., 2013.

Desuden mener informanterne, at strukturering af og forberedelse på både det faglige og sociale er vigtigt for elever med ASF, herunder: Indledning af hver time med gennemgang af timens indhold, forberedelse af næste dag og den kommende uge, og bedre forberedelse på emneuger og projekter og andre særlige situationer. Da elever med ASF har svag central kohærens¹⁷¹ og svækkede eksekutive funktioner¹⁷² er jeg enig i dette, og udleder, at denne problemstilling både kan føre til begrænset overblik, nedsat evne til fleksibilitet og stress, som nedsætter funktionsniveauet yderligere, hvis ikke undervisningssituationen er struktureret, overskuelig og forudsigelig. Endvidere udleder jeg, at det er nødvendigt at *visualisere* strukturen, ved hjælp af skrift, fotos eller symboler, fordi eleven, pga. begrænset forestillingsevne, som følge af nedsat evne til mentalisering¹⁷³ har svært ved at "se tingene for sig", og det talte ord "forsvinder", pga. elevens svage eksekutive funktioner, som fører til svag arbejdshukommelse,¹⁷⁴ ligesom der er fare for misforståelser pga. elevens nedsatte evne til kommunikation. Ifølge NAP¹⁷⁵ er der erfaring for, at et struktur skema, som det følgende eksempel, er velegnet til formålet. Der skal helst stå, *hvornår, hvor, hvor længe, hvad undervisningen består i og sammen med hvem* den skal foregå. Nogle elever vil tillige have behov for, at vide *hvorfor*, de skal undervises i det pågældende emne, før det giver mening for dem, og hvad *elevens egen rolle* i denne undervisning skal være:¹⁷⁶

Hvornår	Hvor	Hvor længe	Hvad skal vi	Med hvem	Hvorfor	Elevens rolle	Pause	Særlige forhold
Mandag 16/9-2013	4 A's klasselokale	Kl. 8.15 – 9.00	Diktat	4 A og Lis	For at blive bedre til at stave	Du skal sidde på din plads og skrive det Lis beder dig om i dit blå hæfte.	Får du brug for pause, må du gå i 10 min. Vent helst til diktaten er færdig.	Ny pige i klassen, Emma, begynder i dag.

¹⁷¹ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

¹⁷² Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

¹⁷³ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

¹⁷⁴ Baddeley, 1992.

¹⁷⁵ Jørgensen et al., 2006a.

¹⁷⁶ Jørgensen et al., 2006a.

Endvidere kan elevens svage arbejdshukommelse,¹⁷⁷ ifølge John Swellers kognitive belastningsteori,¹⁷⁸ afhjælpes ved at sortere i informationerne og formulere opgaver således, at eleven kan bygge videre på tidligere erfaringer, ligesom læreren, med fordel kan strukturere opgaver, som består af flere delopgaver, yderligere for eleven, ved at udarbejde en mere detaljeret arbejdsanvisning. Deraf udleder jeg, at læreren, hvis eleven f.eks. skal lave en større projektopgave om Grønland, med fordel kan lave en arbejdsanvisning til eleven således:

1. undersøg hvor mange indbyggere der er på Grønland, 2. undersøg hvad Grønlands vigtigste eksportvare er, o.s.v. Samtlige opgaver, som eleven skal udføre, for at besvare den samlede opgave, skal stå anført. Da man har påvist ved undersøgelser, at det er af afgørende betydning for elevens læring, at denne selv har indblik i læreprocessen,¹⁷⁹ udleder jeg desuden, at det i den forbindelse vigtigt, at læreren her samtidig forklarer eleven hvad hun gør, når hun laver arbejdsanvisningen, og *hvorfor* hun gør det, således at eleven kan bygge videre på disse erfaringer.

Da elevens begrænsede overblik og fornemmelse for sammenhæng gør det særlig svært at begå sig i ustrukturerede sociale situationer, som f.eks. i frikvarterer og gymnastiktimer, sociale arrangementer på eller med skolen, og i alle situationer, hvor undervisningen ikke er, som den plejer at være, udleder jeg desuden, at underviseren her må være særlig opmærksom på at give konkret og detaljeret besked om, hvordan eleven skal forholde sig. Et strukturskema, som i det foregående eksempel, giver den struktur, elever med ASF har behov for, men jeg udleder, at det samtidig er forpligtende for underviseren, idet ændringer, som ikke er rettet i skemaet i god tid inden, sandsynligvis vil blive mødt med modstand, fordi det forårsager ubehag for eleven pga. dennes svage eksekutive funktioner, som fører til nedsat evne til fleksibilitet.¹⁸⁰ Som succeshistorie fremhæver en informant endvidere, at lærerne ved hjælp af et detaljeret skema over hvad der blev forventet af eleven på 2 dages hyttetur, formåede at få ham til at indvillige i deltage for første gang: *"Nu skal du stå op, nu skal du børste tænder og nu skal du ud og lave det! Det har de formået at gøre i de 2 dage, de var på hyttetur.*

¹⁷⁷ Lai et al., 2013; Baddeley, 1992.

¹⁷⁸ Sweller, 1994.

¹⁷⁹ Nudo, 2003.

¹⁸⁰ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

Hele vejen igennem, så han havde skema, han vidste lige, hvad han skulle."¹⁸¹ Heraf udleder jeg, at det er individuelt, hvor deltaljeret struktur elever med ASF har behov for, men det at det er særdeles vigtigt at få fastlagt, bla. ved hjælp af erfaringsudveksling.

Informanterne mener også, at det er vigtigt at anerkende elever med ASF's individuelle behov for særlige hensyn både fagligt og socialt. Deri kan jeg kun være enig, idet ASF er forbundet med en lang række vanskeligheder, som kan skabe ubehag for eleven og føre til adfærdsvanskeligheder, hvis ikke der tages hensyn til dette.¹⁸² Af undersøgelsen fremgår det, at det er mere eller mindre tilfældigt, hvilke særlige hensyn der bliver taget til de inkluderede elever, og at det er op til den enkelte lærer. Set i lyset af at nogle informanter også oplyser, at deres børn er blevet inkluderet til lærere *uden* forudgående kendskab til ASF, er dette ikke befordrende for inklusionen. Idet Klagenævnet for specialundervisning i årsrapporten for 2012 konkluderer, at antallet af klager vedrørende elever med ASF er steget markant,¹⁸³ må det derfor formodes, at elever med ASF har individuelle behov, som de har svært ved at få opfyldt i den danske folkeskole. Som eksempler på særlige hensyn der er blevet taget til informanternes børn, som har vist sig at have positiv virkning fremhæves:

- Samme plads hele skoleåret, selvom de andre elever i klassen skifter plads.
- Et sted at trække sig tilbage.
- Ekstra pauser.
- Fast kontaktperson på skolen som "altid" står til rådighed.
- Mobiltelefon som livline.¹⁸⁴
- Særligt undervisningsmateriale, så eleven kan undervise og beskæftige sig selv i timerne, når læreren er optaget af andet.¹⁸⁵

Under interviewet forklarede informanten virkningen af mobiltelefonens således: "*Så M.'s telefon er fredet uanset hvad han gør. Og det har været rigtig godt, at han har haft*

¹⁸¹ Bilag 7, s. 122.

¹⁸² Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b; Ozonoff & McEvoy, 1994; Owen et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

¹⁸³ Klagenævnet for specialundervisning, 2013.

¹⁸⁴ Bilag 4, s. 109.

¹⁸⁵ Bilag 7, s. 122.

den. Så har han kunne få fat i hjælp. Enten ved at ringe til mig (eller kontaktpersonen på skolen): "Hvordan kommer jeg ud af denne her situation?" Og det er han blevet rigtig god til, nu her".¹⁸⁶ En anden informant forklarede virkningen af undervisningsmateriale, som eleven kunne undervise og beskæftige sig selv med i timerne således: "Så har han sådan et skema, at nu skal han tage en opgave i 1. skuffe og lave den færdig. Så skal han vende sig om og spille computer i ... 10 minutter tror jeg det er! Så skal han vende sig tilbage og begynde på nr. 2 skuffe o.s.v. indtil timen er slut, så han egentlig underviser sig selv og skal kunne komme i gang, uden at der hele tiden står en lærer ved siden af ham".¹⁸⁷

Idet svækkede eksekutive funktioner,¹⁸⁸ fører til nedsat evne til at være fleksibel, finder jeg det indlysende, at samme plads hele året, kan have en gavnlige effekt. Da det er almindeligt at elever med ASF har sensorisk og perceptuel dysfunktion,¹⁸⁹ og der er erfaring for at dette kan føre til alvorlige adfærdsforstyrrelser, så som vold, hærværk og selvskadende adfærd,¹⁹⁰ må læreren naturligvis tage hensyn til dette, ligesom jeg mener, at det er af afgørende betydning, at skolen kan anvise eleven et rum at trække sig tilbage i, når denne finder de mange indtryk for overvældende. Idet jeg udleder, at sensorisk og perceptuel dysfunktion udmatter, og at dette kan føre til nedsat tolerance-tærskel, finder jeg det endvidere vigtigt at læreren er opmærksom på, om disse elever har behov for flere pauser end normalt, og evt. kan være nødt til at forlade klasseværelset midt i en undervisningssituation. Tages der ikke hensyn til dette, udleder jeg, at det kan være til skade for elevens inklusion og selvværd, idet jeg antager, at det snarere er alvorlige adfærdsproblemer end en anderledes personlighed, som det ses i forbindelse med ASF, der får de øvrige elever til at tage afstand. Af denne problemstilling udleder jeg endvidere, at underviseren må forvente, at både under- og overresponsivitet kan påvirke eller fjerne elevens opmærksomhed fra undervisningen, hvorfor det er særlig vigtigt at give disse elever direkte instruktion og besked. Da man må antage, at der er stor forskel på, i hvilket omfang elever med ASF er påvirket af

¹⁸⁶ Bilag 4, s. 109.

¹⁸⁷ Bilag 7, s. 122.

¹⁸⁸ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

¹⁸⁹ Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

¹⁹⁰ Ryhl, 2012; Jørgensen et al. 2006a.

sensorisk og perceptuel dysfunktion,¹⁹¹ må behovet for særlige hensyn, i forbindelse hermed, vurderes og aftales individuelt. På grund af den begrænsede mentaliseringssevne,¹⁹² udleder jeg endvidere, at det ikke kan forventes, at eleven selv er i stand til at være forudseende og tage afstand fra belastende situationer i tide, hvorfor det er lærerens ansvar at være opmærksom på dette.

Endvidere mener informanterne, at elever med ASF har behov for ASF relateret personlig vejledning og undervisning i kommunikation og social træning med mulighed for at øve i "det virkelige liv". Fast kontaktperson på skolen som "altid" står til rådighed og mobiltelefon som livline, som beskrevet i det foregående,¹⁹³ er et eksempel på hvordan dette kan praktiseres med held, idet eleven, ved hjælp af mobiltelefonen, løbende, i situationen, kan få vejledning i at håndtere vanskelige situationer. Da elever med ASF har nedsat evne til mentalisering og svækkede eksekutive funktioner,¹⁹⁴ er jeg enig i, at de har behov for personlig vejledning og undervisning i kommunikation og social træning, idet jeg udleder, at den nedsatte evne til mentalisering kan føre til vanskeligheder med at fortolke både andres og egne mentale tilstande, og dette kan forværres af elevens svage eksekutive funktioner,¹⁹⁵ som kan føre til manglende refleksion over egne følelser og egen andel i socialt samspil. Idet jeg udleder, at denne problemstilling også kan føre til problemer med at forestille sig ting man ikke selv har oplevet, mener jeg bedst at denne undervisning kan ske i form af samtaler med eleven, hvor der tages udgangspunkt i konkrete hændelser og aktuelle problemstillinger fra dennes hverdag. Da svage eksekutive funktioner kan medføre svag arbejdshu-kommelse,¹⁹⁶ udleder jeg endvidere, at disse samtaler, så vidt det er muligt, bør understøttes af billeder af de situationer, der bliver talt om. Det må formodes, at den slags samtaler kan gøre eleven mere bevidst om, hvad andre synes er acceptabel adfærd, således at denne bliver bedre til *eksplicit* mentalisering, men undersøgelser viser, at elevens *implicitte* mentalisering sandsynligvis fortsat vil være mangelfuld også i

¹⁹¹ Lai et al., 2013.

¹⁹² Lai et al., 2013.

¹⁹³ Bilag 4, s. 109.

¹⁹⁴ Lai et al., 2013.

¹⁹⁵ Lai et al., 2013.

¹⁹⁶ Baddeley, 1992.

voksenalderen.¹⁹⁷ Da forsøg med rollespil har påvist, at personer, som observerede en rollemodel, lærte at udføre ukendte bevægelser hurtigere, hvis de først havde set rollemodellen udføre bevægelserne,¹⁹⁸ vil rollespil også være værd at forsøge. Men da det antages, at mennesker med ASF har defekte spejlneuroner,¹⁹⁹ er effekten uvis.

Desuden mener informanterne, at det er vigtigt, at lærerne er i besiddelse af faglighed, viden om ASF og ressourcer til at sætte sig ind i elevens individuelle problemstilling og har adgang til ekspertviden uden ventetid. Idet elever med ASF har kommunikationsvanskeligheder og nedsat evne til mentalisering,²⁰⁰ og jeg udleder, at dette kan føre til at de optræder uhensigtsmæssigt, på en måde som kan forveksles med dårlig opførsel, tillige med at de har atypisk kognitiv stil og forøget risiko for indlæringsvanskeligheder og komorbiditet,²⁰¹ mener jeg ikke, at man som lærer kan varetage elevens undervisning på forsvarlig vis uden kendskab til ASF. Derfor er jeg enig i dette. Et eksempel herpå er f.eks. betydningen af svag central kohærens, som medfører tendens til konkret tænkning uanset begavelsesniveau.²⁰² Dette kan resultere i både pragmatiske og semantiske vanskeligheder,²⁰³ hvorfor jeg udleder, at lærere uden kendskab til ASF kan få store kommunikationsvanskeligheder med eleven, idet forudsætningen for meningsfuld kommunikation vil være, at læreren er opmærksom på at udtrykke sig uden brug af ironi, sarkasme og talemåder som kan have flere betydninger. Hvis læreren f.eks. siger: *"Jannick gik i sort, fordi hans cykel punkterede"*, og mener, *"Jannick blev nedtrykt fordi hans cykel punkterede"*, vil eleven med ASF typisk tro, at Jannick tog sort tøj på, *fordi hans cykel punkterede* – og undre sig, fordi det ikke giver mening. Har eleven semantiske vanskeligheder, bliver problemet endnu større. Pga. sin nedsatte evne til mentalisering²⁰⁴ udleder jeg, at eleven måske også vil forvente, at læreren "af sig selv" forstår, hvad han taler om. Men uden kendskab til konteksten, får læreren svært ved at få samtalen til at give mening, idet eleven måske tænker så konkret, at ord kun forbindes med specifikke genstande. Det vil sige, at læreren f.eks. skal vide, at ordet

¹⁹⁷ Lai et al., 2013.

¹⁹⁸ Mattar & Gribble, 2005.

¹⁹⁹ Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2009.

²⁰⁰ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²⁰¹ Lai et al., 2013.

²⁰² Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

²⁰³ Ryhl, 2012.

²⁰⁴ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

cykel, måske for denne elev, kun betyder elevens *egen* cykel. Så bruger læreren ordet om andres cykel, forstår eleven det ikke. Kombinerer man denne problemstilling med svage eksekutive funktioner, som det gør sig gældende for elever med ASF ²⁰⁵ udleder jeg endvidere, at dette kan føre til, at eleven ikke, ligesom andre børn, er i stand til at overføre erfaringer lært i én sammenhæng til nye sammenlignelige situationer, pga. nedsat evne til fleksibilitet og tendens til at tænke så specifikt, at selv små ændringer bevirker, at eleven ikke synes, at situationen er sammenlignelig med det tidligere lærte. Det vil f.eks. sige, at hvis eleven har lært, at division med 2 cifre skal opstilles og udregnes på en bestemt måde, er det ikke en selvfølge for ham, at division med 3 cifre skal opstilles og udregnes på samme måde, hvorfor lærere uden kendskab til ASF måske kan tro, at denne elev er mindre godt begavet, selvom det ikke behøver at være tilfældet. Lærere, uden kendskab til ASF, har heller ikke forudsætninger for at tilrettelægge undervisningen, så der tages hensyn til at svag central Kohærens og svækkede eksekutive funktioner både kan føre til selektiv opmærksomhed, nedsat evne til planlægning, nedsat mental fleksibilitet, og svag arbejdshukommelse,²⁰⁶ og at *kombinationen* af disse problemstillinger kan føre til nedsat psykomotorisk tempo.²⁰⁷ I forbindelse hermed anbefaler NAP,²⁰⁸ at læreren undgår at stille store faglige og sociale krav til eleven på samme tid, samt at eleven får ekstra tid til og forberedes på opgaver og svar, både i undervisningssituationer og hjemme. I forbindelse hermed udleder jeg, at det må komme an på en individuel vurdering, men at læreren måske godt kan forventes, at eleven er i stand til at udføre velkendte opgaver, som er blevet rutine, samtidig med at der stilles store sociale krav, men at ny læring bør foregå under rolige, velstrukturerede og kendte forhold, hvor man, pga. af elevens langsomme informationsbearbejdning, må forvente, at tingene skal forklares og vises flere gange, før de er forstået og lært, ligesom eleven både skal forberedes i god tid og måske også have længere tid end andre, til at udføre opgaver hjemme. Ved aftaler om hjemmearbejde udleder jeg endvidere, at læreren bør sikre sig, at eleven har forstået opgaven rigtigt og skrevet det ned, og at det også bør aftales, *hvornår* opgaven laves derhjemme, da det

²⁰⁵ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²⁰⁶ Baddeley, 1992.

²⁰⁷ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²⁰⁸ Jørgensen et al., 2006a.

pga. elevens svækkede eksekutive funktioner ikke kan forventes, at denne selv kan planlægge sin tid og realistisk vurdere, hvor lang tid det vil tage at udføre opgaven.

For en elev med ASF vurderer jeg, at der pga. elevens svage eksekutive funktioner,²⁰⁹ stilles store *faglige* krav ved:

- Indlæring af nyt.
- Opgaver som skal planlægges, fordi de består af flere delelementer.
- Opgaver hvor elevens opmærksomhed skal flyttes imellem flere fokuspunkter.
- Opgaver som stilles til eleven mundtligt.
- Opgaver hvor eleven skal vurdere egne evner og formåen.

Da eleven har svag central Kohærens,²¹⁰ vurderer jeg endvidere at der stilles store *faglige* krav ved:

- Opgaver på afmålt tid eller hvor eleven skal skynde sig.
- Opgaver, der er "pakket ind i en historie", som eleven selv skal uddrage den nødvendige essens af, før den kan løses. F.eks. :"*Sandra fylder 11 år og køber is til sin klasse. Der er 23 elever i klassen, men 1 elev ligger på hospitalet og 1 elev kan bedst lide vaffelis. Hvor mange is skal Sandra købe, hvis klasselæreren også skal have is?*"

Da eleven har begrænset mentaliseringsevne,²¹¹ vurderer jeg desuden at der stilles store *faglige* krav ved:

- Opgaver som skal løses ved hjælp af fantasi og kreativitet.

Da eleven har svag central Kohærens og evt. også sensorisk og perceptuel dysfunktion,²¹² vurderer jeg, at der stilles store *sociale* krav når:

- Eleven skal være sammen med mange mennesker.
- Eleven skal sidde tæt på andre uden selv at kunne bestemme, hvor længe det varer, f.eks. i en undervisningssituation.

Da eleven har kommunikationsvanskeligheder og begrænset mentaliseringsevne,²¹³ vurderer jeg endvidere at der stilles store *sociale* krav når:

²⁰⁹ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²¹⁰ Lai et al., 2013.

²¹¹ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²¹² Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

²¹³ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

- Eleven skal samarbejde med andre.
- Eleven skal stille op til at blive bedømt af andre. F.eks. ved højtlesning i klassen.

Da eleven har svage eksekutive funktioner, som kan føre til nedsat evne til fleksibilitet,²¹⁴ vurderer jeg desuden at der stilles store *sociale* krav når:

- Eleven skal være på hold eller i en gruppe som vedkommende ikke selv har valgt.
- Eleven skal være sammen med fremmede mennesker.
- Eleven skal være tæt på andre i uvante situationer. F.eks. sidde ved siden af fremmede, spille kamp på udebane, give hånd til en fremmed.

Endvidere udleder jeg, at den nedsatte evne til fleksibilitet kan komme til udtryk f.eks. ved at eleven udviser modvilje overfor nyt undervisningsmateriale, har svært ved at gøre brug af underviserens vejledning og tilsyneladende bliver ved med at begå de samme fejl igen og igen, således at lærere uden kendskab til ASF måske tolker det som mangel på opdragelse eller dårlig begavelse. Her skal det tillige tages i betragtning, at eleven samtidig er i fare for at udvikle alvorlige komorbide tilstande, f.eks. depression i 12-70% af tilfældene og selvmord i 11-14% af tilfældene som følge af den psykiske belastning det er at vokse op med ASF.²¹⁵ Dertil kommer, at eleven har begrænset mentaliseringssevne,²¹⁶ som jeg udleder kan betyde, at det ikke kan forventes, at eleven selv er i stand til at gøre opmærksom på problemer i forbindelse hermed, heller ikke velbegavede elever med ASF, adspurgt direkte om dette. Derfor er det særdeles vigtigt, som det fremgår af undersøgelsen, at læreren både er i besiddelse af viden om ASF, har ressourcer til at sætte sig ind i elevens individuelle problemstilling og har adgang til ekspertviden uden ventetid.

Endvidere mener informanterne at det er vigtigt, at elever med ASF får støtte i alle situationer med ustruktureret socialt samvær. Under mit interview gav en mor til en normaltbegavet dreng på 9 år med ASF, f.eks. udtryk for det således: *"De skulle fortsætte med støtten. Især i frikvarterer og de skulle have mere fokus på, når de var mange børn sammen, fordi det har han stadig rigtig rigtig svært ved. Han har slet ikke*

²¹⁴ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²¹⁵ Lai et al., 2013.

²¹⁶ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

musik dernede, f.eks., fordi han har så svært ved lydene og mange mennesker. Og i idræt, der er han kun med, jeg tror, at det er 20 minutter af idrætstimen".²¹⁷ Da elever med ASF har nedsat evne til mentalisering,²¹⁸ svækkede eksekutive funktioner²¹⁹ og en del af disse elever også har sensorisk og perceptuel dysfunktion,²²⁰ er jeg enig i, at der kan være behov for støtte i frikvarterer og andre ustrukturerede sociale situationer, idet jeg udleder, at disse vanskeligheder kan føre til konflikter, ligesom svækkede eksekutive funktioner²²¹ også kan føre til nedsat evne til konflikthåndtering. En anden mor gav under interviewet udtryk for det således: *"Hvis ikke de andre gider lege det samme som ham eller vælger sig ind på nogle legegrupper, som han egentlig gerne vil diktere, der kan vi også have udfordringer, hvor han så synes, at han bliver drillet eller mobbet eller noget andet"*.²²² Endvidere udleder jeg, at svækkede eksekutive funktioner²²³ kan føre til nedsat evne til planlægning af egen tid, som er nødvendigt i frikvarterer, og at sensorisk og perceptuel dysfunktion,²²⁴ kan bevirke, at eleven er hypersensitiv overfor støj og de mange indtryk frikvarteret i en skole byder på. Hvis ikke eleven støttes til at håndtere disse udfordringer, udleder jeg, at det kan føre til adfærdsproblemer, med fare for at andre elever tager afstand fra eleven, ligesom man kan frygte at risikoen for komorbiditet forøges. Derfor er det vigtigt, at elever med ASF får støtte i situationer med ustruktureret socialt samvær. Idet samtlige informanter har oplyst, at deres børn klarer sig godt i skolen fagligt,²²⁵ udleder jeg endvidere, at der er grund til at overveje individuelt om støtten skal omprioriteres, således at frikvarterer prioriteres frem for timer.

Desuden mener informanterne, at det er vigtigt med klare læringsmål, åbenhed, rummelighed, tydelig grænsesætning og målrettet arbejde med elevernes faglige og sociale kompetencer i klassen hvor eleven med ASF inkluderes. Idet eleven har nedsat evne til mentalisering,²²⁶ er jeg enig i, at der er behov for dette og udleder, at man ved hjælp af åbenhed også kan opnå, at der opstår en kultur, hvor det er i orden at være

²¹⁷ Bilag 7, s. 122.

²¹⁸ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²¹⁹ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²²⁰ Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

²²¹ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²²² Bilag 6, s. 117.

²²³ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²²⁴ Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

²²⁵ Bilag 2-8, s. 102-126.

²²⁶ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

anderledes og naturligt at tage hensyn til hinanden, dvs. større rummelighed, som både vil gavne inklusionen, de øvrige elever, og det psykiske arbejdsmiljø på skolen. En mor til en normalt begavet dreng på 10 år med ASF gav under interviewet udtryk for det således: *"Der er ikke lagt skjul på hvorfor han har haft brug for specielle hensyn i starten. Så i dag er det naturligt for klassekammeraterne"*.²²⁷ Idet der jfr. Lov om folkeskolen §13b er retskrav om elevplaner,²²⁸ og det er påvist, at danske lærere vægter samspelet eleverne imellem særdeles højt,²²⁹ mener jeg, at der er grund til at antage, at der allerede er klare læringsmål og arbejdes målrettet med elevernes faglige og sociale kompetencer, herunder rummelighed, i den klasse, eleven med ASF inkluderes i. Men pga. elevens nedsatte evne til mentalisering,²³⁰ som jeg vurderer kan føre til problemer med at orientere sig i situationer, hvor det ikke står meget klart, hvad der forventes, udleder jeg imidlertid, at elever med ASF kan have behov for *yderligere* åbenhed, grænsesætning og specifikation af hvilke forventninger der er til eleven. Ifølge NAP²³¹ er der erfaring for, at det kan være en god hjælp for eleven, at målet for hver time skrives ned. Dette mener jeg med fordel kan gøres i elevens strukturskema, som vist på s. 46. Men jeg udleder også, at elevens svage eksekutive funktioner og sensorisk og perceptuel dysfunktion²³² kan påvirke elevens opmærksomhedsfunktion, hvorfor læreren må være ekstra opmærksom på at give denne direkte og tydelig besked vedrørende forhold som ikke står skrevet i elevens strukturskema, og opmærksom på at eleven pga. nedsat evne til mentalisering måske også skal have forklaret ting, som er "en selvfølge" for andre, og at eleven pga. svag central kohærens,²³³ ikke forstår en "fin hentydning", men skal have tingene forklaret meget direkte og konkret.

Endvidere mener informanterne, at mindre skoler, små klasser og kort skoledag er bedst. Da elever med ASF har svag central kohærens,²³⁴ som fører til problemer med at skabe overblik, udleder jeg, at overskuelige og ensartede omgivelser kan bevirke at barnet bruger mindre energi på at orientere sig, hvorfor jeg er enig i, at det må være en

²²⁷ Bilag 8, s. 126.

²²⁸ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2013.

²²⁹ Ozga et al., 2011.

²³⁰ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²³¹ Jørgensen et al., 2006a.

²³² Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994; Owen et al., 2013.

²³³ Lai et al., 2013.

²³⁴ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

fordel at inkludere elever med ASF på mindre skoler i små klasser. Da mange elever med ASF også har sensorisk og perceptuel dysfunktion,²³⁵ udleder jeg endvidere, at denne tilstand kan være så udmattende, for nogle elever, at der generelt er behov for en kort skoledag. Men idet sensorisk og perceptuel dysfunktion er ikke et diagnostisk kriterium ved ASF,²³⁶ må dette spørgsmål bero på en individuel vurdering.

Desuden mener informanterne, at elever med ASF lærer af at spejle sig i "normale" børn, og at det er vigtigt at have netværk og kammerater hvor man bor. Dette synspunkt underbygges af teorien om at individets udvikling af højere kognitive funktioner er betinget af interaktion med det omgivende samfund livet igennem, fordi hjernen er et plastisk organ.²³⁷ Idet jeg udleder, at elever med ASF både kan lære nye ting og blive mere bevidste om, hvad andre mennesker synes er "normal" og acceptabel adfærd ved at spejle sig i "normale" børn, og jeg antager at muligheden for interaktion med det omgivende samfund forøges ved have netværk og kammerater hvor man bor, udleder jeg således, at elever med ASF herigennem bliver bedre til *eksplicit* mentalisering, hvorfor jeg enig i informanternes synspunkter. Men da det antages, at mennesker med ASF har defekte spejlneuroner,²³⁸ er det uvist, hvilken effekt disse har på elevens muligheder for at udvikle *implicit* mentalisering. En undersøgelse viser, at den implicite mentalisering sandsynligvis fortsat vil være mangelfuld også i voksenalderen,²³⁹ men der er også eksempler på børn og unge, diagnosticeret af eksperter med ASF, som har udviklet sig så markant, at de er blevet normalt fungerende.²⁴⁰ Idet årsagen til ASF og baggrunden for disse børn og unges udvikling ikke er afklaret, kan der ikke drages endelige konklusioner heraf. Men da undersøgelser viser ²⁴¹ at "*normaliteten ofte er et ideal, som mennesker med ASF har stræbt efter det meste af deres liv*",²⁴² og normalt – og højtbegavede elever med ASF sædvanligvis også tilstræber uddannelse og beskæftigelse på det ordinære arbejdsmarked,²⁴³ udleder jeg, at disse elever drages mod

²³⁵ Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

²³⁶ Lai et al., 2013.

²³⁷ Fredens 2012; Bauer, 2006; Nudo, 2003; Christensen, 1984; Luria, 1966, Luria, 1975; Trillingsgaard et al., 2003.

²³⁸ Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2009.

²³⁹ Lai et al., 2013.

²⁴⁰ Fein et al., 2013.

²⁴¹ Haracopos; 2012; Landsforeningen Autisme et al., 2008.

²⁴² Landsforeningen Autisme et al., 2008, s. 12.

²⁴³ Landsforeningen Autisme et al., 2008.

miljøer med "normale" jævnaldrende børn og unge, hvorfor de sandsynligvis også, på et tidspunkt, vil forsøge at begå sig blandt disse på egen hånd. Hvis dette sker på baggrund af en meget beskyttet opvækst, hvor eleven, pga. diagnosen, fortrinsvis har været "mandsopdækket" af voksne, udleder jeg, at denne får sværere ved at klare sig. Både fordi der, pga. generationsforskelle er ting, som læreres bedst af jævnaldrene, fordi eleven i så fald ikke er vant til at "stå på egne ben", og fordi eksekutive funktioner udvikles på baggrund af "*de skemaer eller mønstre, den unge har etableret ud fra tidligere erfaringer*".²⁴⁴ Derfor udleder jeg, at opvækstbetingelser så tæt på det "normale" som muligt, (i forhold til muligheder for at spejle sig i "normale" børn), ud fra en individuel vurdering af hvilken grad af selvstændighed eleven kan klare, i betragtning af at elever med ASF er særligt udsatte i forhold til komorbiditet, social eksklusion og udvikling af negativ selvforståelse,²⁴⁵ understøtter elevens udvikling og læring bedst muligt.

Opsummering af analysens resultater

Analysen af hvordan elever med ASF's udvikling og læring understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis i den danske folkeskole byder både på resultater som var kendte i forvejen, men også på nye: Vigtigheden af at forældre og undervisere har et højt indbyrdes kommunikationsniveau er velkendt.²⁴⁶ Men af undersøgelsen fremgår det, at anerkendelse af forældrenes perspektiv og særlige kendskab til eleven og erfaringsudveksling vedrørende eleven inden inklusionen er særdeles vigtig, idet manglende inddragelse og anerkendelse af forældrenes perspektiv både kan være til skade for eleven, tære på forældrenes ressourcer, som er vigtige for eleven, indirekte skade elevens nærmeste pårørende og derigennem påvirke hele inklusionsprocessen negativt.

Vigtigheden af strukturering af og forberedelse på både det faglige og sociale for elever med ASF er også velkendt.²⁴⁷ Men af undersøgelsen fremgår det, at brugen af struktur

²⁴⁴ Kjærgård, Støvring og Tromborg, 2012, s. 226.

²⁴⁵ Lai et al., 2013.

²⁴⁶ Jørgensen et al., 2006a.

²⁴⁷ Jørgensen et al., 2006a.

kan udvides, således at en elev med ASF også med succes kan deltage på hyttetur ved hjælp af et detaljeret skema over samtlige gøremål der forventes af ham.²⁴⁸

Vigtigheden af overskuelige rammer for elever med ASF er også velkendt.²⁴⁹ Men af undersøgelsen fremgår det, at mindre skoler, små klasser og for nogle elever vedkommende også kort skoledag er bedst.

Vigtigheden af at anerkende elever med ASF's individuelle behov for særlige hensyn både fagligt og socialt er også velkendt.²⁵⁰ Men af undersøgelsen fremgår det, som noget nyt, *hvor* vigtigt det er, at informere elevens faglige og sociale netværk om elevens særlige behov, vigtigheden af at elever med ASF har et sted at trække sig tilbage, og at ønsket om dette bliver respekteret uanset tidspunkt. Endvidere fremgår det, at åbenhed, rummelighed, tydelig grænsesætning og målrettet arbejde med elevernes faglige og sociale kompetencer er vigtigt, ligesom metoderne: "Fast kontaktperson på skolen som "altid" står til rådighed, "mobiltelefon som livline",²⁵¹ og "særligt undervisningsmateriale, så eleven kan undervise og beskæftige sig selv i timerne, når læreren er optaget af andet"²⁵² anbefales.

Vigtigheden af lærere til inkluderede elever med ASF er i besiddelse af faglighed, viden om ASF og ressourcer til at sætte sig ind i elevens individuelle problemstilling og har adgang til ekspertviden uden ventetid er også både indlysende og velkendt tillige med vigtigheden af at eleverne får den nødvendige støtte.²⁵³ Men at den overvejende del af de inkluderede normaltbegavede elever klarer sig så godt fagligt, at det anbefales at overveje om støtten til nogle af disse elever skal omprioriteres, således at frikvarterer prioriteres frem for timer er nyt.

²⁴⁸ Bilag 7, s. 122.

²⁴⁹ Jørgensen et al., 2006a.

²⁵⁰ Jørgensen et al., 2006a.

²⁵¹ Bilag 4, s. 109.

²⁵² Bilag 7, s. 122.

²⁵³ Jørgensen et al., 2006a.

Vigtigheden af at give elever med ASF personlig vejledning og undervisning i kommunikation og social træning er også velkendt,²⁵⁴ ligesom det faktum at også disse elever lærer af interaktion med det omgivende samfund,²⁵⁵ og muligheden for dette øges ved hjælp af netværk og kammerater i nærområdet. Men at opvækstbetingelser så tæt på det "normale" som muligt, (i forhold til muligheder for at spejle sig i "normale" børn), ud fra en individuel vurdering af hvilken grad af selvstændighed eleven kan klare, i betragtning af at denne er særligt udsat i forhold til komorbiditet, social eksklusion og udvikling af negativ selvforståelse,²⁵⁶ understøtter elevens udvikling og læring bedst muligt er nyt.

Hvilken betydning har det fremherskende dannelsesideal i den danske folkeskole for inklusion af elever med ASF?

I denne analyse er undersøgelsens empiri²⁵⁷ igen analyseret ved hjælp af Grounded Theory metoden med henblik på at uddrage essensen af forældrenes erfaringer og mening om det fremherskende dannelsesideal i den danske folkeskoles betydning for inklusion af elever med ASF, i håb om at finde ny viden, der kan generaliseres ud fra, til fordel for elever med ASF. Ved den første åbne kodning er informanternes udsagn gennemgået linje for linje.²⁵⁸ Af denne gennemgang fremgår det, at eleverne klarer sig godt fagligt men har svært ved undervisningssituationer hvor ustruktureret socialt samspil indgår, ligesom støj i klassen udgør et problem. Endvidere oplyser flere informanter, at deres barn først reagerer på en svær skoledag hjemme, hvorfor det er svært at vinde forståelse hos lærerne for dette. Læreres manglende kendskab til ASF opleves generelt som et problem, der gør inklusionen sværere for barnet. Ved 2. kodning er de 7 informanternes udsagn sorteret i overordnede kategorier og begreber,²⁵⁹ og ved 3. kodning er informanternes udsagn inddelt i kategorier, som findes dækkende for helheden,²⁶⁰ hvorved analysen kommer frem til at det fremherskende

²⁵⁴ Jørgensen et al., 2006a.

²⁵⁵ Fredens 2012; Bauer, 2006; Nudo, 2003; Christensen, 1984; Luria, 1966, Luria, 1975; Trillingsgaard et al., 2003.

²⁵⁶ Lai et al., 2013.

²⁵⁷ Bilag 2-8, s. 102-126

²⁵⁸ Bilag 13, s. 142.

²⁵⁹ Bilag 14 s. 148.

²⁶⁰ Bilag 15 s. 152.

dannelsesideal i den danske folkeskole har følgende betydning for inklusionen af elever med ASF:

På baggrund af informanternes oplysninger ²⁶¹ udleder jeg, at projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv undervisning f.eks. fører til flere situationer, hvor eleven skal:

- Kunne tåle forandringer med skift af voksne, kammerater, undervisningsform, undervisningsmateriale og lokaler.
- Være rummelig i forhold til andre kulturer, holdninger og måder at være på.
- Kunne lytte, udtrykke sig, gå i dialog med lærere og andre elever samt forstå en kollektiv besked.
- Have empati og sociale kompetencer, kunne arbejde i gruppe, fornemme normer, sætte sig i andres sted og forstå usagte forventninger.
- Kunne arbejde selvstændigt, forvalte tid, tage ansvar for egen læring, tage initiativ, foretage valg i hensigtsmæssig rækkefølge, hæmme impulser og styre opmærksomheden.
- Kunne holde fokus og orientere sig i store forsamlinger med støj og utydelig struktur.

Ifølge informanterne har elever med ASF sværere ved at leve op til folkeskolens faglige krav, når de bliver stillet til eleven på samme måde, som de bliver stillet til de andre elever. Idet elever med ASF har kommunikationsvanskeligheder, nedsat evne til mentalisering og atypisk kognitiv stil ²⁶² udleder jeg, at undervisningsformer udledt af dannelsesidealet i nutidens danske folkeskole, ²⁶³ som beskrevet i det foregående, er vanskeligere for elever med ASF at leve op til, end undervisning, som er mere lære-styret og struktureret. Derfor har disse elever behov for at få undervisningen struktureret yderligere, f.eks. ved hjælp af et strukturskema, som vist på s. 46. En mor til en normalt-begavet dreng med ASF på 11 år gav under mit interview udtryk for effekten af dannelsesidealet således:

²⁶¹ Bilag 2-8, s. 102-126.

²⁶² Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²⁶³ Ozga et al., 2011

”Den danske folkeskole kører jo meget med emneuger og projektuger og gruppearbejde, og det kan være rigtig svært for ham. Og så skal man være rimelig heldig med de lærere man får. De skal sætte sig rigtig godt ind i, hvordan han har det, for at de kan tilgodese hans behov”.²⁶⁴

Endvidere udleder jeg, at der er fare for, at dannelsesidealet,²⁶⁵ som fokuserer på at gøre eleverne selvstændige og ansvarlige, kan bevirke, at lærere, som ikke har tilstrækkeligt kendskab til ASF, pålægger eleven større ansvar og stiller større krav til dennes medvirken og selvstændighed, end eleven kan klare, hvorved faren for konflikt og misforståelser forøges. Det gælder f.eks., hvis læreren lader kontakt imellem skole og hjem gå gennem eleven eller pålægger denne hjemmearbejde mundtligt. Pga. kommunikative vanskeligheder og nedsat evne til mentalisering,²⁶⁶ svage eksekutive funktioner,²⁶⁷ og svag central kohærens²⁶⁸ udleder jeg, at eleven både kan have svært ved at afgøre, hvad der er vigtigt for forældre og lærere at vide, svært ved at huske en besked og svært ved at skelne imellem relevant og irrelevant information. En mor til en normalt begavet dreng med ASF på 11 år gav under mit interview udtryk for det således:

Han kommer hjem og skal lave lektier, og har svært ved at huske, hvad det var af lektier, hvordan de skulle laves, hvordan de skulle afleveres, og hvad de gik ud på. Så tager han jo alting meget konkret. Så det kan være specielt i dansk lektier. Hvis du skal skrive om en fabel og forstå hentydningerne, og betydningen af hvad for et dyr det er, fabelen handler om, så er det svært for ham at se igennem.²⁶⁹

For at forebygge dette, er det derfor er det særdeles vigtigt, at der er et højt informationsniveau imellem skole og hjem.

²⁶⁴ Bilag 3, s. 106.

²⁶⁵ Ozga et al., 2011.

²⁶⁶ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²⁶⁷ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²⁶⁸ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

²⁶⁹ Bilag 5, s. 113.

Desuden udleder jeg, at svage eksekutive funktioner²⁷⁰ kan føre til nedsat fleksibilitet, nedsat handlekraft og ringe fornemmelse for planlægning, samt at nedsat evne til mentalisering²⁷¹ kan føre til ringe forståelse for usagte forventninger til elevens deltagelse og uskrevne spilleregler for dialogen med lærere og andre elever i førnævnte situationer, hvorfor jeg udleder, at elevens behov for hjælp kan blive større end ellers og give anledning til konflikt, når læreren ikke imødekommer dette. En anden mor til en normaltbegavet dreng med ASF på 11 år gav under mit interview udtryk for det på denne måde: *"De andre, der er i gruppe med ham synes, at det er lidt irriterende fordi, han kan ikke rigtigt være med. Han sætter sig til én opgave og er ikke en del af alle de andre beslutninger, der bliver taget."*²⁷² Flere informanter frygter, at elevens ringe evne til at begå sig i disse situationer kan føre til mobning, ligesom der er eksempler på, at eleven kan føle sig mobbet, uden at være det. Jeg er enig i, at der er en reel fare for dette. Idet UNICEF, som verdens største humanitære børneorganisation, i rapporten *Global Life Skills Education Evaluation: Draft Final Report*,²⁷³ anbefaler at man på uddannelsesinstitutioner overalt i verden, som absolut grundlæggende og nødvendige færdigheder, på tværs af verdens kulturer, tilstræber at lære de studerende: *"Decision-making and problem-solving; Creative thinking and critical thinking; Communication and interpersonal skills; Self-awareness and empathy; and Coping with emotions and coping with stress"*,²⁷⁴ og disse kompetencer er sammenfaldende med dannelsesidealet i den danske folkeskole,²⁷⁵ antager jeg, at det også på verdensplan er en udbredt holdning, at disse egenskaber er eftertragtellesværdige, hvorfor jeg udleder, at dannelsesidealet i den danske folkeskole forøger faren for mobning, social eksklusion og skade af selvforståelsen hos elever med ASF, idet dette sætter fokus på at fremme egenskaber,²⁷⁶ som elever med ASF har særlig svært ved at leve op til, hvorved de kan komme til at fremstå som repræsentanter for noget negativt. For at forebygge dette, er det derfor er det særdeles vigtigt, at elevens kammerater informeres om baggrunden for dennes vanskeligheder.

²⁷⁰ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²⁷¹ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²⁷² Bilag 5, s. 113.

²⁷³ Wood et al., 2012.

²⁷⁴ Wood et al., 2012, s. 13.

²⁷⁵ Ozga et al., 2011.

²⁷⁶ Ozga et al., 2011.

Informanterne mener endvidere, at det skaber konflikt, når lærere ikke har forståelse for ASF-specifikke problemstillinger og imødekommer elevens særlige behov. Denne problemstilling blev grundigt gennemgået i den foregående analyse (s. 41), og gentages derfor ikke her.

Desuden mener informanterne, at høj klassekvotient kombineret med projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv undervisning gør det sværere for eleven med ASF at skabe overblik, forringer funktionsniveauet generelt, og skaber ubehag som kan føre til adfærdsproblemer. Idet ASF medfører svag central kohærens,²⁷⁷ svage eksekutive funktioner²⁷⁸ og evt. også sensorisk og perceptuel dysfunktion,²⁷⁹ og det må antages, at mængden af forstyrrende stimuli forøges nogenlunde proportionalt med klassekvotientens størrelse, udleder jeg, at informanterne har ret i dette, og at denne problemstilling forøger faren for social eksklusion, idet det må antages, at adfærdsproblemer, kan få kammerater til at tage afstand fra eleven. For at forebygge dette, er det derfor er det særdeles vigtigt, at skolen anviser et roligt sted hvor eleven kan trække sig tilbage, når forstyrrende sanseindtryk bliver for overvældende.

Endvidere mener informanterne, at det er vanskeligt at kombinere den projektorienterede, dialogbaserede og interaktive undervisning med den struktur en elev med ASF har brug for. Idet ASF medfører svag central kohærens²⁸⁰ og svage eksekutive funktioner,²⁸¹ og denne undervisningsform, som nævnt i det foregående, medfører flere ustrukturerede situationer, hvor eleven måske tilmed også kommer i kontakt med elever og lærere som ikke har kendskab til ASF og elevens individuelle problemstilling, udleder jeg, at dette er rigtigt. Da informanterne desuden oplever, at elever med ASF kan være indad reagerende, har svært ved at udtrykke sig og forventer, at omgivelserne af sig selv ved, hvad disse elever har brug for, således at det er svært at opdage problemer og vinde lærernes forståelse for disse, udleder jeg endvidere, at behovet for et højt indbyrdes kommunikationsniveau imellem skole og hjem og individuel samtale med eleven om dennes erfaringer i hverdagen forøges ved denne undervisningsform, ikke

²⁷⁷ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

²⁷⁸ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

²⁷⁹ Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

²⁸⁰ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

²⁸¹ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

mindst fordi komorbiditet i forbindelse med ASF er almindelig.²⁸²

Informanterne mener desuden, at inklusionen bevirker at eleven selv og de øvrige elever lærer at være rummelige, og at den inkluderede elev bliver mere "normal" af at gå i skole på samme betingelser som "normale" elever og spejle sig i disse. Dette synspunkt underbygges af teorien om at individets udvikling af højere kognitive funktioner er betinget af interaktion med det omgivende samfund,²⁸³ som beskrevet indgående i den foregående analyse (s. 41), hvorfor jeg er enig. Heraf udleder jeg, at elever med ASF, som får den nødvendige støtte, (herunder særlige hensyn m.v.), kan lære mere gennem inklusion i en normal klasse i folkeskolen end ved segregeret specialundervisning, bla. fordi det fremherskende dannelsesideal,²⁸⁴ giver eleven flere muligheder for at øve sig i kommunikation og social interaktion, og elevens eksekutive funktioner udvikles på baggrund af erfaringer,²⁸⁵ ligesom det fremgår af informanternes oplysninger, at normalt - og højtbegavede inkluderede elever med ASF generelt klarer sig godt fagligt, og også udfordres mere fagligt i en normal klasse i den danske folkeskole. Men da eleven, pga. nedsat evne til mentalisering,²⁸⁶ kan efterligne andre elever uden refleksion, og pga. det fremherskende dannelsesideal,²⁸⁷ kan komme til at fremstå som repræsentant for noget negativt, udleder jeg desuden, at eleven er i fare for mobning, social eksklusion, udvikling af negativ selvforståelse og komorbiditet, hvorfor behovet for et højt indbyrdes kommunikationsniveau imellem skole og hjem og individuel samtale med eleven om dennes erfaringer i hverdagen forøges ved denne undervisningsform.

Opsummering af analysens resultater

Da det fremherskende dannelsesideal i den danske folkeskoles betydning for inklusion af elever med ASF ikke før er undersøgt, anses samtlige analyseresultater her for nye.

²⁸² Lai et al., 2013.

²⁸³ Fredens 2012; Bauer, 2006; Nudo, 2003; Christensen, 1984; Luria, 1966, Luria, 1975; Trillingsgaard et al., 2003.

²⁸⁴ Ozga et al., 2011.

²⁸⁵ Kjærgård et al., 2012.

²⁸⁶ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

²⁸⁷ Ozga et al., 2011.

Af undersøgelsen fremgår det, at dannelsesidealet i den danske folkeskole fører til flere uforudsigelige situationer i undervisningen,²⁸⁸ som forstærker problemer forårsaget af ASF,²⁸⁹ fordi eleven pga. af disse har svært ved at begå sig i socialt samspil og leve op til de krav der stilles ved den projektorienterede, dialogbaserede og interaktive undervisningsform, som udledes af dannelsesidealet. Derfor har elever med ASF behov for at få undervisningen struktureret yderligere, ligesom elevens behov for hjælp kan blive større end ellers og give anledning til konflikt, når læreren ikke imødekommer dette.

Desuden kan dannelsesidealet bevirke, at lærere uden kendskab til ASF, pålægger eleven større ansvar og stiller større krav til dennes medvirken og selvstændighed, end eleven kan klare, hvorved faren for konflikt forøges, ligesom kontakt imellem skole og hjem, der går gennem eleven, og hjemmearbejde der pålægges eleven mundtligt kan føre til misforståelser og konflikt.

Endvidere udledes, at høj klassekvotient kombineret med projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv undervisning gør det sværere for eleven med ASF at skabe overblik, forringer funktionsniveauet generelt, og skaber ubehag som kan føre til adfærdsproblemer, som forøger faren for social eksklusion, hvorfor det her er særligt vigtigt, at skolen anviser eleven et roligt sted at trække sig tilbage.

Desuden fremgår det, at dannelsesidealet,²⁹⁰ på den ene side kan bevirke, at eleverne lærer at være rummelige, og at den inkluderede elev bliver mere "normal" af at gå i skole på samme betingelser som "normale" elever. På den anden side kan det være svært at rumme den inkluderede elev, og da dannelsesidealet samtidig sætter fokus på at fremme egenskaber som denne har svært ved at leve op til, kan eleven komme til at fremstå som repræsentant for noget negativt, hvorved faren for mobning forøges. Heraf udledes, at elever med ASF kan lære mere gennem inklusion i en normal klasse i folkeskolen end ved segregeret specialundervisning, fordi undervisningsformen udledt

²⁸⁸ Ozga et al., 2011.

²⁸⁹ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996; Ozonoff & McEvoy, 1994; Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

²⁹⁰ Ozga et al., 2011.

af det fremherskende dannelsesideal bevirker, at eleven får flere muligheder for at øve sig i kommunikation og social interaktion, eksekutive funktioner udvikles på baggrund af erfaringer,²⁹¹ og eleverne også udfordres mere fagligt her, hvorfor disse får større mulighed for at udfolde det udviklingsmæssige potentiale. Men da eleven også kan efterligne andre elever uden refleksion, og pga. dannelsesidealet, kan komme til at fremstå som repræsentant for noget negativt, og samtidig har svært ved at give udtryk for problemer og bede hjælp, udledes desuden, at eleven er i fare for mobning, social eksklusion, udvikling af negativ selvforståelse og komorbiditet, hvorfor behovet for et højt indbyrdes kommunikationsniveau imellem skole og hjem og individuel samtale med eleven om dennes erfaringer i hverdagen forøges ved denne undervisningsform.

Fordele og ulemper ved diagnosticering af ASF

I Danmark er antallet af personer diagnosticeret med ASF steget 800% fra 1995-2008.²⁹² Det koster samfundet dyrt, idet der med diagnosen følger lovkrav om særlige hensyn i skole- og behandlersystemet. Da det ikke er ualmindeligt, at diagnosticerede børn får diagnosen ændret i løbet af opvæksten,²⁹³ kan man derfor stille spørgsmålstejn ved, om ikke vi diagnosticerer for mange børn for tidligt, og om ikke vi har sat grænsen for hvornår et barn hører til specialområdet for lavt. Man kunne også forestille sig et skolesystem, hvor læreren, så længe barnet ser ud til at trives, nøjes med at konstatere elevens konkrete vanskeligheder og udfordrer disse frem for straks at henvise til udredning. Og man kunne mene, at elever med særlige behov inkluderet i almindelige klasser har bedre muligheder for udvikling og læring. Den russiske psykolog Lev S. Vygotsky (1896-1934) er netop fortaler for denne metode. I 1925 offentliggjorde han på Ruslands første kongres om specialundervisning sine teorier om pædagogik for handicappede i artikelsamlingen *Problems in the Education of Children Who are Blind, Deaf-Mute, and with Mental Retardation*.²⁹⁴ Essensen af disse teorier er, at handicappede børn er underlagt de samme udviklingslove som almindelige børn, og at udvikling er en dynamisk proces, som er så kraftfuld, at den forsøger at

²⁹¹ Kjærgård et al., 2012.

²⁹² Fisker, 2012.

²⁹³ Vange, 2010.

²⁹⁴ Vygotskaya, 1999.

finde alternative veje, hvis den støder på modstand.²⁹⁵ Et eksempel herpå er f.eks. at hvor det normalt kræver samarbejde imellem balancesansen, stillingssansen og synssansen at holde balancen, kan en blind person f.eks. lære at holde balancen ved at styrke sin taktile sans.²⁹⁶ Vygotsky mener således, at man ikke skal skåne barnet mod at blive konfronteret med handicappets begrænsninger, som f.eks. imødegå ringe evne til at tænke abstrakt ved udelukkende at anvende konkrete undervisningsformer,²⁹⁷ eller udføre opgaver for barnet, som det har svært ved at klare selv. Han udtrykker det således: "*Constructing the entire educational process on the basis of natural compensatory drives does not mean alleviating all difficulties that arise as a result of the defect*".²⁹⁸

Måden at udvikle kompenserende strategier på varierer fra person til person og afhænger af samspillet med det omgivende miljø. I *The Fundamental Problems of Defectology* beskriver han det således:

*Thus, a handicapped child's developmental processes are socially conditioned in two ways. The social effect of the defect (the inferiority complex) is one side of the social conditioning. The other side is the social pressure on the child to adapt to those circumstances created and compounded for the normal human type.*²⁹⁹

I skoleudviklingsprojektet "De mange veje", hvor 22 kommuner deltog i forsøg med forskellige former for pædagogik anvendt i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov, ønskede flere af kommunerne at distancere sig fra diagnosetænkning. Målgruppen blev således defineret som "*elever, der uden en særlig målrettet indsats risikerer et væsentligt nedsat udbytte af undervisningen eller at blive henvist til specialundervisning*".³⁰⁰ I den afsluttende rapport konkluderes det, at følgende lærerkompetencer har afgørende betydning for inklusionen:

²⁹⁵ Vygodskaya, 1999.

²⁹⁶ Fredens, 2012.

²⁹⁷ Vygotsky, 1930, s. 82.

²⁹⁸ Vygotsky, 1929, 3, ¶ 5.

²⁹⁹ Vygotsky, 1929, 3, ¶ 8.

³⁰⁰ Zobbe et al., 2010, s. 14.

- Lærerens evne til at tilrettelægge og lede læringsprocessen på tværs af elevernes individuelle behov (undervisningsdifferentiering)
- At læreren er bevidst om sit eget medkonstruerende sprog, dvs. er opmærksom på, hvordan elevgruppen omtales
- At læreren har en anerkendende tilgang til eleverne, dvs. fokuserer på de gode ting frem for fejlfinding
- At læreren er bevidst om og sammentænker elevens sociale trivsel med den faglige udvikling
- At læreren er i stand til at evaluere undervisningsforløbet (de pædagogiske metoder mv.).³⁰¹

Af undersøgelsen fremgår det netop, at pædagogikken og undervisningen bør baseres på elevens individuelle udvikling, ressourcer og interesser, hvorfor jeg mener, at lærerens evne til at differentiere undervisningen er vigtig. Endvidere fremgår det af undersøgelsen,³⁰² at lærere, som ikke er bevidst om sit eget medkonstruerende sprog, kan være årsag til mobning. Derfor er jeg enig i, at førnævnte lærerkompetencer er nødvendige. Men distancering fra diagnose-tænkning kan der både være fordele og ulemper ved. Ønsket kan begrundes med *"et moderne helhedssyn på børn, der appellerer til, at man ser på hele barnet – og de relationer/den kontekst, barnet befinder sig i."*³⁰³ Endvidere kan det begrundes med de officielle diagnosesystemer DSM og ICD's rigide kategorisering, som ved diagnosticering ikke levner tilstrækkelig mulighed for at tage variationer over individuel udvikling i betragtning, ligesom nogle forskere mener, at for stort fokus på diagnosen kan føre til stigmatisering og være til skade for elevens selvforståelse.³⁰⁴ Ifølge psykolog og Phd. Henrik Skovlund, som har forsket i diagnosens påvirkning af børn med ADHD og ASF i specialpædagogiske forløb, har disse børn overvejende en positiv selvforståelse. Men samtidig forstår de sig selv som børn der har nogle særlige behov, som de ikke kan få opfyldt i almindelige uddannelsesfællesskaber. Skovlund vurderer, at denne "ekskluderende selvopfattelse" på sigt kan få negative

³⁰¹ Zobbe et al., 2010, s. 91.

³⁰² Bilag 4, s. 110.

³⁰³ Zobbe et al., 2010, s. 26.

³⁰⁴ Fisker, 2012, Skovlund, 2011.

konsekvenser for deres muligheder for inklusion i uddannelsessystemet.³⁰⁵ Vygotsky er enig i at segregeret specialundervisning kan skade barnets selvforståelse. Han mener, at den største hindring mod barnets udvikling og læring er omgivelsernes reaktion på handicappet, dvs. fravær af krav og forventninger, og eksklusion fra det almindelige fællesskab, idet barnet, som aldrig har prøvet andet, i udgangspunktet opfatter sin funktionsnedsættelse som en normal tilstand:

*First, the effect of the defect itself invariably turns out to be secondary, rather than direct. As we have already said, the child is not directly aware of his handicap. Instead, he is aware of the difficulties deriving from the defect. The immediate consequence of the defect is to diminish the child's social standing.*³⁰⁶

Af undersøgelsen fremgår det at elever med ASF lærer mere gennem inklusion end ved segregeret specialundervisning, bla. fordi eleven her får flere muligheder for at øve sig i kommunikation og social interaktion og elevens eksekutive funktioner udvikles på baggrund af erfaringer.³⁰⁷ Derfor er jeg enig i dette. Men af undersøgelsen fremgår det også, at inkluderede elever med ASF er i fare for mobning, eksklusion og udvikling af komorbiditet, hvorfor jeg samtidig mener, at den rigtige støtte og særlige hensyn er af afgørende betydning for elevens udvikling og læring. Uden kendskab til diagnosen kan man indvende at læreren, pga. diagnosens kompleksitet i forbindelse med ASF, ikke kan tilrettelægge og evaluere undervisningsforløbet i overensstemmelse med elevens individuelle behov i forbindelse nedsat evne til mentalisering,³⁰⁸ svag central kohærens,³⁰⁹ svage eksekutive funktioner³¹⁰ og sensorisk og perceptuel dysfunktion,³¹¹ ligesom diagnosen ASF også indbefatter at:

- Diagnosens symptombillede ændrer sig i takt med elevens alder og udvikling.

³⁰⁵ Skovlund, 2011.

³⁰⁶ Vygotsky, 1929, 3, ¶ 3.

³⁰⁷ Kjærgård et al., 2012.

³⁰⁸ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013.

³⁰⁹ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

³¹⁰ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

³¹¹ Owen et al., 2013; Lai et al., 2013.

- Elevens funktionsniveau er skiftende og påvirkeligt af både ydre og indre faktorer.³¹²
- Elevens reaktionsmønster både kan være *modsat* andre menneskers og forveksles med dårlig opførsel.³¹³
- Elevens kommunikationsmønster kan gøre kendskab til både eleven og konteksten, (herunder elevens *egen* kontekst), til en forudsætning for forståelse.
- Elevens psykiske sårbarhed forøger risikoen for psykisk sygdom ved stress.³¹⁴

Endvidere vil jeg antage, at lærere med kendskab til diagnosen har bedre mulighed for at opdage evt. indlæringsproblemer og komorbide tilstande, ligesom lærere og forældre med kendskab til diagnosen bedre kan hjælpe eleven til at træne og udvikle kompenserende kognitive strategier.³¹⁵ Uden kendskab til diagnosen kan man frygte, at nogle lærere, pga. den karakteristiske adfærd ved ASF, tolker elevens opførsel som ”dårlig opdragelse” og irettesætter denne frem for at tilrettevise venligt. Af undersøgelsen,³¹⁶ fremgår det netop, at det skaber konflikt i undervisningssituationer, når lærere mangler forståelse for elevens vanskeligheder og behov. Desuden er der erfaring for, at elever med ASF, som først får stillet diagnosen sent, pga. manglende undervisning og vejledning i f.eks. normer for social adfærd, oftere udsættes for social marginalisering.³¹⁷ Endvidere må man antage, at det kan blive dyrere for samfundet, og værre for børnene, hvis børn med særlige behov diagnosticeres så sent, at de pga. stress, nederlag og forfejlet pædagogik er blevet psykisk syge og ender i behandler-systemet permanent. Da man antager, at mennesker med ASF udvikler komorbiditet i 70% af tilfældene, som følge af den psykiske belastning det er at vokse op med ASF,³¹⁸ mener jeg afgjort, at disse elever er i risiko for at ende i denne gruppe. Som det fremgår af klagenævnet for specialundervisnings årsrapport for 2012,³¹⁹ har især inkluderede elever med ASF svært ved at trives i det danske skolesystem. Ifølge den Canadiske

³¹² Lai et al., 2013.

³¹³ Jørgensen et al., 2006a.

³¹⁴ Lai et al., 2013.

³¹⁵ Sweller, 1994; Nudo, 2003; Winsler et al., 2007; Thorell et al., 2008.

³¹⁶ Bilag 2-8, s. 102-126.

³¹⁷ Jørgensen et al., 2006b.

³¹⁸ Lai et. al, 2013.

³¹⁹ Klagenævnet for specialundervisning, 2013.

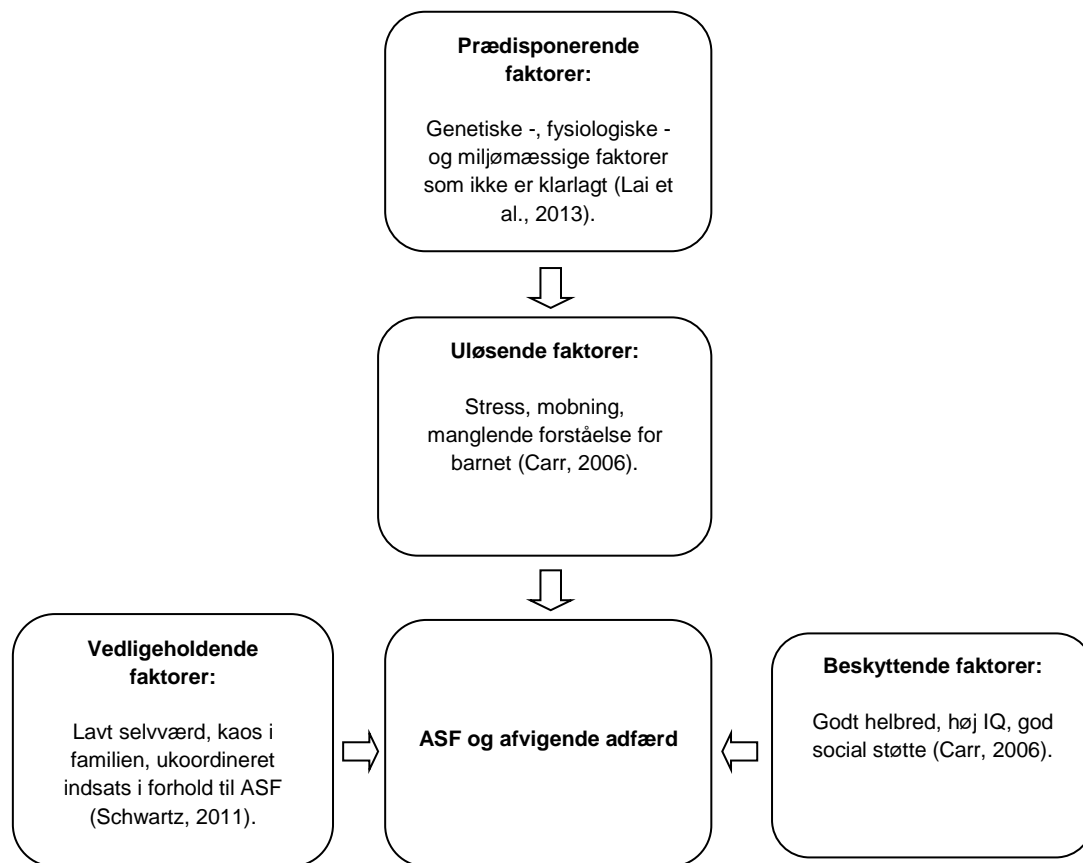
psykolog Allan Carrs multifaktorielle teori,³²⁰ der forstår den biologisk og genetisk betingede disposition for ASF i samspil med prædisponerende -, udløsende -, vedligeholdende - og beskyttende faktorer, som påvirker udviklingen, kan en skole, som ikke har forståelse for barnet, netop være en *udløsende* faktor for den afvigende adfærd, forstået på den måde, at den afvigende adfærd forværres af den manglende forståelse og derved bliver tydelig, (se modellen på næste side). Dertil kommer, at en empirisk undersøgelse³²¹ viser, at en ukoordineret indsats i forhold til ASF er en *vedligeholdende* faktor for den afvigende adfærd. Af undersøgelsen fremgår netop vigtigheden af: Erfaringsudveksling vedr. eleven inden inklusionen, information af elevens faglige og sociale netværk om elevens særlige behov, indbyrdes højt kommunikationsniveau imellem forældre og lærere samt vigtigheden af at disse er ajourført med ny viden om ASF. Derfor finder jeg dette sandsynligt, ligesom jeg mener at det giver god mening at forstå ASF, som forklaret i Carrs model,³²² dvs. som en tilstand, hvor medfødte biologiske dispositioner kun er én af flere faktorer, som har betydning for elevens udvikling. (Se modellen på næste side. På baggrund heraf og tidligere anførte argumenter samt pga. diagnosen ASF's kompleksitet, og faren for udvikling af alvorlige komorbide tilstande,³²³ mener jeg derfor at diagnosticering er nødvendig.

³²⁰ Carr, 2006.

³²¹ Schwartz, 2011.

³²² Carr, 2006.

³²³ Lai et. al, 2013.



Den Canadiske psykolog Allan Carrs multifaktorielle teori.³²⁴

Fordele og ulemper ved inklusion af elever med ASF i den danske folkeskole

Både nationalt og internationalt, f.eks. qua UNICEF's rapport Global Life Skills Education Evaluation,³²⁵ er der enighed om at de færdigheder som dannelsesidealet i den danske folkeskole,³²⁶ søger at fremme blandt eleverne er eftertragtelssværdige. Dette forøger chancen for at elever med ASF kommer til at fremstå som repræsentanter for noget negativt, med fare for social eksklusion til følge. Af undersøgelsens empiri³²⁷ fremgår det endvidere, at elever med ASF, pga. svage eksekutive funktioner³²⁸ og nedsat evne til mentalisering³²⁹ efterligner andre elever uden refleksion og fornemmelse

³²⁴ Carr, 2006.

³²⁵ Wood et al., 2012.

³²⁶ Ozga et al., 2011.

³²⁷ Bilag 2-8, s. 102-126.

³²⁸ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

³²⁹ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

for passende social adfærd. Ifølge NAP viser erfaringen, at børn med ASF ikke kan "uddrage relevant og brugbar social erfaring fra blot at være sammen med andre børn",³³⁰ hvorfor de har brug for voksenstøtte. Uden denne, udleder jeg, at den inkluderede elev med ASF er i fare for mobning og eksklusion, som kan føre til udvikling af komorbiditet. Dette er endnu et argument imod inklusion af disse elever.

Mod dette står, at man hidtil har antaget, at ASF var et livslangt handicap,³³¹ men at det nu er påvist, at nogle mennesker, med lettere grader af ASF, med tiden udvikler sig så markant, at funktionsniveauet bliver normalt. I undersøgelsen *Optimal outcome in individuals with a history of autism*,³³² har man f.eks. undersøgt 34 børn og unge i alderen 8-21 år, der tidligere har været diagnosticeret med ASF, som nu fungerer normalt, og sammenlignet disse med henholdsvis 34 normale børn og unge og 44 børn og unge med højt fungerende autisme, alle med tilsvarende alder, køn og IQ. Undersøgelsen konkluderer, at de 34 børn og unge, som eksperter i ASF tidligere har diagnosticeret med en mild form for ASF, i dag alle opfylder kriterierne for normal udvikling. Det er endnu ikke afklaret om dette skyldes en normalisering af hjernens funktion, eller om disse børn og unges hjerner på anden måde har kompenseret for funktionsnedsættelsen.³³³ Endvidere har man påvist at selvom *nogle* eksekutive funktioner hos elever med ASF er svage, kan andre udvikle sig normalt,³³⁴ at eksekutive funktioner kan forbedres gennem træning,³³⁵ samt at nogle elever med ASF kan udvikle strategier til at præstere normalt, til trods for, at de har svage eksekutive funktioner.³³⁶ En undersøgelse tyder f.eks. på at arbejdshukommelsen og opmærksomhedsfunktionen kan forbedres ved hjælp af målrettede øvelser,³³⁷ og idet en anden undersøgelse fastslår at arbejdshukommelsen er det vigtigste grundlag for læring,³³⁸ må det også på baggrund af dette antages, at nogle elever med ASF kan forbedre funktionsniveauet mere end hidtil antaget. Endvidere har forskere påvist, at højt fungerende børn med ASF, som blev sammenlignet med almindelige børn under udførelse af opgaver med

³³⁰ Jørgensen et al., 2006a, s.41.

³³¹ Ozonoff & McEvoy, 1994.

³³² Fein et al., 2013.

³³³ Troyb et al., 2013.

³³⁴ Luna et al., 2007.

³³⁵ Thorell et al., 2008.

³³⁶ Winsler et al., 2007.

³³⁷ Thorell et al., 2008.

³³⁸ Alloway & Alloway, 2010.

problemløsning, til trods for svage eksekutive funktioner, var i stand til at præstere normalt, når de talte højt for sig selv og på denne måde guidede sig selv igennem opgaverne.³³⁹ Desuden er det påvist, at mindfulness øger aktiviteten i venstre prefrontale cortex, som styrer hjernens eksekutive funktioner³⁴⁰ og frasorterer forstyrrende følelser,³⁴¹ hvorfor der er grund til at antage, at elever med ASF kan forbedre de eksekutive funktioner ved hjælp af mindfulness. Ved intervention med mindfulness tilpasset normaltbegavede mennesker med ASF, som havde problemer med depression, angst og rumination, hvor deltagerne fik længere tid til øvelserne, samtidig med at meditation med abstrakte forestillingsbilleder blev omskrevet til ”konkrete billeder”, som deltagerne kunne forholde sig til, oplevede de 21 deltagere f.eks. en markant forbedring efter 9 uger.³⁴² Idet elever med ASF, ved hjælp af en koordineret pædagogisk indsats, således kan udvikle sig, så de på mange områder tilnærmelsesvis fungerer som almindelige børn og unge, og det af undersøgelsen fremgår, at inkluderede elever med ASF også fagligt bliver udfordret mere i folkeskolen end på en specialskole,³⁴³ er dette et godt argument for inklusion.

Endvidere konkluderer samtlige aktuelle undersøgelser vedr. autisme og inklusion, som er fremlagt i undersøgelserne *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn*,³⁴⁴ *Social Involvement of Children with Autism Spectrum Disorders in Elementary School Classrooms*³⁴⁵, *Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators*³⁴⁶ og *Man skal jo ikke spille børns tid*,³⁴⁷ at elever med særlige behov, herunder elever med ASF, kan inkluderes i almenundervisningen, med fordel for både dem selv og de øvrige elever, såfremt de rette betingelser er til stede. Idet det er en grundlæggende antagelse, at individets udvikling er betinget af interaktion med det omgivende samfund livet igennem,

³³⁹ Winsler et al., 2007.

³⁴⁰ Davidson et al.; 2003, Hölzel et al., 2011.

³⁴¹ Hart & Møller, 2001; Luria, 1975, s. 79.

³⁴² Spek, van Ham, & Nyklíček, 2013.

³⁴³ Bilag 2-8, s. 102-126.

³⁴⁴ Dyssegaard et al., 2013.

³⁴⁵ Rotheram-Fuller et al., 2011.

³⁴⁶ Eldar et al., 2010.

³⁴⁷ Fisker & Rasch, 2012.

fordi hjernen er et plastisk organ,³⁴⁸ udleder jeg heraf, at elever med ASF's udviklingsmuligheder ikke kan fastslås på forhånd og er individuelle. I undersøgelsen *Småbørn i interaktion*,³⁴⁹ har Tine Basse Fisker påvist, at selv små børn med ASF har et socialt udviklingspotentiale, og hos nogle elever med ASF er der tilsyneladende mulighed for at udvikle den implicite mentalisering.³⁵⁰ Men idet spejlhandlinger har brug for en partner for at aktiveres,³⁵¹ og pga. den nedsatte evne til mentalisering,³⁵² som bevirker at eleven med ASF ikke kan "se tingene for sig", og alene ved at få det forklaret, kan omsætte eksempler fra undervisningsmateriale til det virkelige liv, mener jeg, at inklusion er en fordel, fordi eleven derigennem får flere muligheder for at spejle sig i normal adfærd. Af undersøgelsen³⁵³ fremgår det netop, at elever med ASF lærer hvad "normal" adfærd er, ved at spejle sig i andre elever. I en mindre specialklasse vil eleven også efterligne andre elever, men her vil sandsynligheden for at det er *problemadfærd* der efterlignes værre større. Derfor mener jeg at eleven har bedre betingelser for at udvikle sin evne til mentalisering i en almindelig klasse. Desuden vil eleven her, pga. højere elevantal end i en specialklasse, have større mulighed for at finde venner, som kan bidrage til den sociale udvikling, både i skolen og i fritiden, idet jeg antager, at eleven, ved at spejle sig andre elevers måde at løse forskellige udfordringer på, inspireres til selv at udvikle flere "mestringsstrategier", som vil bidrage til hans muligheder og livskvalitet fremover.

Af undersøgelsen fremgår det, at høj klassekvotient gør det svært for eleven med ASF at skabe overblik, forringer funktionsniveauet generelt, og skaber ubehag som kan føre til adfældsproblemer, hvorfor små klasser anbefales. I betragtning af de her nævnte fordele ved inklusion, og under forudsætning af at skolen, som anbefalet i undersøgelsen, anviser den inkluderede elev et roligt sted at trække sig tilbage, når der er behov herfor, mener jeg ikke, at dette bør være et argument for ikke at inkludere, idet hensigten med inklusionsloven netop er, "*at der skal arbejdes meget mere med*

³⁴⁸ Fredens 2012; Bauer, 2006; Nudo, 2003; Christensen, 1984; Luria, 1966, Luria, 1975; Trillingsgaard et al., 2003.

³⁴⁹ Fisker, 2010.

³⁵⁰ Fein et al., 2013.

³⁵¹ Bauer, 2006.

³⁵² Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b.

³⁵³ Bilag 2-8, s. 102-126.

flere voksne i klassen”,³⁵⁴ således at f.eks. klassesdeling ved hjælp af to-lærer-ordning bliver en mulighed. Endvidere skal det tages i betragtning at ”*normaliteten ofte et ideal, som mennesker med ASF har stræbt efter det meste af deres liv*”,³⁵⁵ hvorfor normaltbegavede elever med ASF, sædvanligvis også tilstræber uddannelse og beskæftigelse på det ordinære arbejdsmarked. Undersøgelsen *Integrering af normaltbegavede med Autisme Spektrum Forstyrrelser på arbejds-markedet*,³⁵⁶ konkluderer, at dette godt kan lade sig gøre, hvis det sker under de rette forhold. I forbindelse hermed mener jeg, at behovet for tilpasning og faren for stress vil være langt større, hvis eleven udelukkende har erfaring fra segregeret specialundervisning, idet den afgørende stressfaktor, ifølge den østrigsk-canadiske læge og stressforsker Hans Selye, er styrken af behovet for tilpasning, uanset om situationen er behagelig eller ubehagelig.³⁵⁷ På baggrund heraf samt tidligere nævnte grunde, og med forbehold for at der individuelt kan være forhold, som taler imod, mener jeg at elever med ASF’s udvikling og læring understøttes bedst i en inkluderende undervisningspraksis.

Metodekritik

Idet dannelsesidealet i den danske folkeskole adskiller sig fra andre landes,³⁵⁸ og dette bevirker at undervisningsformen er projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv frem for tydeligt struktureret og lærerstyret, kan udenlandske undersøgelser vedrørende inklusion af elever med ASF ikke generaliseres til danske forhold, ligesom ingen undersøgelser tidligere har afdækket betydningen af svækkede eksekutive funktioner, nedsat evne til mentalisering, svækket ”central kohærens” og sensorisk og perceptuel dysfunktion³⁵⁹ i relation til det fremherskende dannelsesideal og den anvendte undervisningsform. Derfor er undersøgelsen særdeles relevant. Det er desuden min opfattelse, at de anvendte undersøgelsesmetoder opfylder formålet, idet undersøgelsen klart giver svar på, hvordan elever med ASF’s udvikling og læring understøttes bedst i en inkluderende undervisningspraksis i den danske folkeskole.

³⁵⁴ Riise, 2013.

³⁵⁵ Landsforeningen Autisme et al., 2008, s. 12.

³⁵⁶ Landsforeningen Autisme et al., 2008.

³⁵⁷ Selye, 1974.

³⁵⁸ Ozga et al., 2011.

³⁵⁹ Owen et al., 2013; Boucher, 2012; Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b; Ozonoff & McEvoy, 1994; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

Jeg har valgt det neuropsykologiske perspektiv, fordi det detaljeret forklarer, hvilke vanskeligheder hver enkelt dysfunktion medfører, og hvordan det kan komme til udtryk både fagligt og socialt, således at der kan tages højde for dette. I undersøgelsen relateres diverse dysfunktioner i forbindelse med ASF til erfaringer fra videnskabelige undersøgelser,³⁶⁰ hvorfor konklusionerne på undersøgelsen må anses for særdeles troværdige. Men det skal tages i betragtning, at der generaliseres over hvordan ASF sædvanligvis kommer til udtryk, hvorfor resultatet ikke kan bruges til at udlede noget om enkelte elevers individuelle problemstilling, idet en afgørende forudsætning for anvendelsen af det neuropsykologiske perspektiv er at have forståelse for, at man ikke kan læse sig til hvordan mennesker med ASF er og skal behandles, men kun kan læse sig til, hvilke problemer de *kan* have, og efterfølgende må afklare hvilke de rent faktisk har.

Da hidtidige undersøgte pædagogiske metoder, til undervisning af elever med ASF, har haft ringe eller moderat effekt,³⁶¹ og ikke kan sammenlignes med de forhold som gælder for undersøgelsen, hvor normaltbegavede elever med ASF inkluderes i almindelige klasser, i den danske folkeskole, med mindre end 9 timers støtte om ugen,³⁶² og det neuropsykologiske perspektiv kun forklarer "*hvorfor de neurobiologiske grænsebetingelser for en normal pædagogisk strategi ikke er til stede i forhold til den slags børn*"³⁶³, men ikke forklarer hvilken pædagogisk strategi der er den bedste, har jeg endvidere valgt at tillægge NAP betydning. Men idet undersøgelsen gælder normaltbegavede elever med ASF, inkluderet i den danske folkeskole med mindre end 9 timer om ugen, vil jeg antage, at informanternes børn er diagnosticeret med milde former for autisme. Idet f.eks. Aspergers syndrom først blev optaget i det officielle diagnosesystem ICD-10 i 1995,³⁶⁴ og børn med milde grader af autisme, før den tid fik andre diagnoser, formoder jeg derfor, at en del af erfaringen med NAP's pædagogiske

³⁶⁰ Owen et al., 2013; Boucher, 2012; Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Wing, 1997b; Ozonoff & McEvoy, 1994; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

³⁶¹ Lai et al., 2013.

³⁶² Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

³⁶³ Emmeche & Schilhab, 2007, s. 38.

³⁶⁴ Ryhl, 2012.

metoder³⁶⁵ stammer fra med elever med sværere grader af autisme undervist i specialtilbud. Da typen af vanskeligheder i forbindelse med ASF imidlertid er de samme,³⁶⁶ og forudsætningen for anvendelse af denne pædagogik er, at den tilrettelægges individuelt, finder jeg alligevel NAP's anbefalinger³⁶⁷ egnede til anvendelse i denne sammenhæng. NAP kan kritiseres for ikke at være empirisk underbygget. Til gengæld dokumenteres metodernes virkning af solid underbygget erfaring, idet den anbefalede pædagogik er udarbejdet på baggrund af samarbejde imellem ca. 50 eksperter på autismeområdet, forældre til børn med ASF, en fagkyndig komité og en redaktionsgruppe,³⁶⁸ hvorfor oplysningerne må anses for troværdige. Endvidere finder jeg, at NAP's anbefalinger bakkes op af den anvendte teori om ASF, som yderligere underbygges af denne undersøgelse, idet jeg i begge analyser detaljeret forklarer *hvorfor* der er grund til at antage, at NAP's anbefalinger virker i forhold til vanskeligheder med henholdsvis nedsat evne til mentalisering, svag central kohærens, svage eksekutive funktioner og sensorisk og perceptuel dysfunktion.

Undersøgelsen *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*,³⁶⁹ konkluderer at danske læreres dannelsesideal adskiller sig markant fra de andre deltagerlandes, ved at spørge ind til hvilke egenskaber og færdigheder hos eleverne, lærerne prioriterer højest. Her valgte de danske lærere at svare "elever er aktivt involveret i deres læring". Men da lærerne ved hvert spørgsmål kun måtte vælge ét svar ud af 10, mener jeg ikke, at man kan udlede deraf, at danske lærere mener at gode færdigheder i læsning, skrivning, regning og kommunikation er mindre vigtige, idet de samtidig har svaret, at elevernes demokratiske dannelse er vigtig, og gode færdigheder i læsning, skrivning, regning og kommunikation er en forudsætning herfor. Men idet jeg antager, at lærernes bestræbelser på at involvere danske elever i egen læring og gøre dem til ansvarlige og demokratiske samfundsborgere fører til dialogbaseret og interaktiv undervisning, anser jeg undersøgelsens konklusion for troværdig.

Empirien er indsamlet ved hjælp af 6 interviews³⁷⁰ og besvarelse af 1 spørgeskema³⁷¹ af tilsammen 7 informanter, som er forældre til normalt- eller højtbegavede elever med

³⁶⁵ Jørgensen et al., 2006a.

³⁶⁶ Wing, 1997a; Lai et al., 2013.

³⁶⁷ Jørgensen et al., 2006a.

³⁶⁸ Jørgensen et al. 2006a.

³⁶⁹ Ozga et al., 2011.

³⁷⁰ Bilag 2-7 s. 102-125.

ASF, inkluderet i almindelige klasser i den danske folkeskole med mindre end 9 timers støtte om ugen, jfr. den nye inklusionslov.³⁷² Den ene informant arbejder desuden også som folkeskolelærer. Idet informanterne er fundet ved hjælp af opslag på *Landsforeningen Autismes* hjemmeside på Facebook samt Facebook gruppen *Vores børn med Autisme Spektrum Forstyrrelse*, og således både er forældre til inkluderede elever med ASF, aktive i foreninger vedrørende ASF og endvidere fremstår som engagerede i deres børns udvikling og læring, anser jeg deres oplysninger for troværdige. På baggrund af disse, viden om betydningen af neurologisk dysfunktion i forbindelse med ASF,³⁷³ og NAP's anbefalinger,³⁷⁴ anser jeg derfor den i undersøgelsens konklusion anførte betydning af det fremherskende dannelsesideal i den danske folkeskole for inklusion af elever med ASF, for sandsynliggjort, ligesom jeg anser det for sandsynliggjort, at de i konklusionen anførte anbefalinger understøtter elever med ASF's udvikling og læring bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis i den danske folkeskole. Men da undersøgelsen kun bygger på 7 informanters erfaring, mener jeg, at materialet for begrænset til at der drages endelige konklusioner, ligesom jeg mener, at undersøgelsen, for at være fyldestgørende, bør uddybes med interviews af flere forældre til inkluderede elever med ASF, flere lærere til inkluderede elever med ASF og interviews af elever selv. Endvidere skal det tages i betragtning, at resultatet af undersøgelsen er påvirket af hvilke valg og fravalg jeg har foretaget, ud fra en betragtning af hvad jeg prioriterer som vigtigt, hvorfor andre forskere kan komme frem til et andet resultat.³⁷⁵ Derfor opfordrer jeg til yderligere udforskning af emnet.

Konklusion

Ud fra en pædagogisk psykologisk betragtning, med inddragelse af det neuropsykologiske perspektiv, National Autisme Plan³⁷⁶, interviews³⁷⁷ af forældre til børn med ASF

³⁷¹ Bilag 8 s.126.

³⁷² Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

³⁷³ Lai et al., 2013.

³⁷⁴ Jørgensen et al., 2006a.

³⁷⁵ Booelsen, 2010.

³⁷⁶ Jørgensen et al., 2006a

³⁷⁷ Bilag 2-8, s. 102-126.

inkluderet i den danske folkeskole jfr. den nye *inklusionslov*,³⁷⁸ samt aktuelle empiriske undersøgelser³⁷⁹ og teorier om ASF³⁸⁰, har jeg i denne undersøgelse haft til hensigt at undersøge hvordan elever med ASF's udvikling og læring understøttes bedst i en inkluderende undervisningspraksis, i den danske folkeskole, med fokus på henholdsvis elevens særlige behov, det faglige og sociale netværks rolle og betydningen af det fremherskende dannelsesideal. NAP er ikke empirisk underbygget, men udarbejdet på baggrund af samarbejde imellem ca. 50 eksperter på autismeområdet, forældre til børn med ASF, en fagkyndig komité og en redaktionsgruppe. Den bygger således på solid erfaring, hvorfor jeg anser oplysningerne for troværdige. Endvidere finder jeg, at NAP's anbefalinger bakkes op af den anvendte teori om ASF, som yderligere underbygges af undersøgelsen, idet jeg i begge analyser detaljeret forklarer *hvorfor* der er grund til at antage, at NAP's anbefalinger virker i forhold til vanskelig-heder med henholdsvis nedsat evne til mentalisering, svag central kohærens, svage eksekutive funktioner og sensorisk og perceptuel dysfunktion. Idet årsagen til ASF ikke er klarlagt, og undersøgelsen kun bygger på 7 informanternes erfaring,³⁸¹ er grundlaget imidlertid for begrænset til at der er videnskabeligt belæg for at drage endelige konklusioner, ligesom resultatet af undersøgelsen er påvirket af de valg og fravalg jeg har foretaget ud fra en vurdering af, hvad *jeg* prioriterer som vigtigt, hvorfor andre forskere kan komme frem til et andet resultat.³⁸² Derfor opfordrer jeg til videre forskning på området. Under iagttagelse af disse forbehold finder jeg det sandsynliggjort, at elever med ASF's udvikling og læring, understøttes bedst muligt i en inkluderende undervisningspraksis, i den danske folkeskole, når følgende tages i betragtning:

At der udveksles erfaring imellem skole og hjem samt evt. tidligere behandlere og/eller institutioner vedr. eleven inden inklusionen.

At elevens faglige og sociale netværk, herunder elevens skolekammerater, informeres om elevens særlige behov.

³⁷⁸ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

³⁷⁹ Dugan et al., 1995; Chitiyo et al., 2011; Dyssegaard et al., 2013; Rotheram-Fuller et al., 2011; Eldar et al., 2010; Lai et al.; Fisker & Rasch, 2012; Ozga et al., 2011.

³⁸⁰ Ryhl, 2012; Trillingsgaard et al., 2003; Wing, 1997a; Wing, 1997b; Lai et al., 2013

³⁸¹ Bilag 2-8, s. 102-126.

³⁸² Booelsen, 2010.

At elevens forældre og lærere er ajourført med ny viden om ASF og har et indbyrdes højt kommunikationsniveau.

At eleven inkluderes i en mindre klasse på en mindre skole.

At eleven, hvis denne har sensorisk og perceptuel dysfunktion, får en kort skoledag.

At skolen anviser eleven et roligt sted at trække sig tilbage, og at ønsket om dette bliver respekteret uanset tidspunkt.

At eleven inkluderes og deltager i undervisningen på så normale vilkår som muligt ud fra en individuel betragtning af hvilke særlige hensyn det er hensigtsmæssigt at tage og hvilket omfang af støtte eleven har behov for og dette respekteres.

At læreren har adgang til ekspertviden uden ventetid, er i besiddelse af faglighed, har ressourcer til at sætte sig ind i elevens individuelle problemstilling samt respekterer forældrenes perspektiv og særlige kendskab til eleven.

At læreren er opmærksom på, at idet dannelsesidealet i den danske folkeskole fokuserer på at gøre eleverne selvstændige og ansvarlige, risikerer lærere *uden* tilstrækkeligt kendskab til elevens individuelle problemstilling, at pålægge eleven opgaver, som denne ikke har forudsætninger for at tage ansvar for, hvorved faren for konflikt forøges, ligesom kontakt imellem skole og hjem, som går gennem eleven, og hjemmearbejde der pålægges eleven mundtligt kan føre til misforståelser og konflikt.

At læreren er opmærksom på, at høj klassekvotient kombineret med projektorienteret, dialogbaseret og interaktiv undervisning gør det sværere for eleven at skabe overblik, forringer funktionsniveauet generelt, og skaber ubehag som kan føre til adfærdsproblemer, der forøger faren for social eksklusion af eleven, hvorfor det her er særligt vigtigt, at anviser denne et roligt sted at trække sig tilbage.

At eleven forberedes på samtlige faglige og sociale aktiviteter, og at disse struktureres for denne f.eks. ved hjælp af et detaljeret skema over samtlige gøremål som eleven forventes at udføre eller deltage i visualiseret ved hjælp af skrift, fotos eller symboler.

At læreren strukturerer opgaver, som består af flere delopgaver, yderligere for eleven, ved at udarbejde en detaljeret arbejdsanvisning og samtidig forklarer eleven hvad hun gør samt formålet med dette, således at eleven kan bygge videre på disse erfaringer.

At læreren undgår at stille store faglige og sociale krav til eleven på samme tid og er opmærksom på, at eleven kan have svært ved at gøre brug af erfaringer fra andre sammenhænge.

At eleven får tingene forklaret direkte og konkret.

At læreren er opmærksom på hvornår eleven har brug for pauser.

At eleven får ASF relateret personlig vejledning og undervisning i kommunikation, social træning og støtte til refleksion over andre menneskers handlinger, egne følelser og egen andel i socialt samspil i form af samtaler med eleven, hvor der tages udgangspunkt i konkrete hændelser og aktuelle problemstillinger fra elevens hverdag, så vidt muligt understøttet af billeder.

At lærere og forældre er opmærksomme på, at det fremherskende dannelsesideal, på den ene side kan bevirke, at eleverne lærer at være rummelige, og at den inkluderede elev bliver mere "normal" af at gå i skole på samme betingelser som "normale" elever, men at det, på den anden side kan være svært at rumme den inkluderede elev, samtidig med at dannelsesidealet sætter fokus på at fremme egenskaber som denne har svært ved at leve op til, hvorfor eleven kan komme til at fremstå som repræsentant for noget negativt, således at faren for mobning forøges.

Ny viden ifølge undersøgelsen

Som noget nyt fremgår det af undersøgelsen, at manglende anerkendelse af forældrenes perspektiv og særlige viden både kan være til skade for eleven, tære på forældrenes ressourcer, indirekte skade elevens nærmeste pårørende og derigennem påvirke inklusionsprocessen negativt.

Endvidere fremgår det, *hvor* vigtigt det er, at informere elevens faglige og sociale netværk om elevens særlige behov, samt vigtigheden af at eleven har et roligt sted at trække sig tilbage, og at ønsket om dette bliver respekteret uanset tidspunkt. Desuden bliver "strukturskema på hyttetur", "fast kontaktperson på skolen som "altid" står til rådighed", "mobiltelefon som livline" og "undervisningsmateriale eleven kan undervise og beskæftige sig selv med" fremhævet som metoder der har vist sig effektive i forbindelse med inklusion af elever med ASF.

Det fremgår endvidere, at den overvejende del af de inkluderede normalt - og højtbegavede elever klarer sig godt fagligt, men har sociale problemer, hvorfor det anbefales individuelt at overveje om støtten skal omprioriteres, således at frikvarterer prioriteres frem for timer.

Desuden fremgår det, at opvækstbetingelser så tæt på det "normale" som muligt, (i forhold til muligheder for at spejle sig i "normale" børn), ud fra en individuel vurdering af hvilken grad af selvstændighed eleven kan klare, i betragtning af at denne er særligt udsat i forhold til komorbiditet, social eksklusion og udvikling af negativ selvforståelse, understøtter elevens udvikling og læring bedst muligt. Endvidere fremgår det, at eleven kan lære mere gennem inklusion i en normal klasse i folkeskolen end ved segregeret specialundervisning, bla. fordi undervisningsformen udledt af det fremherskende dannelsesideal bevirker, at eleven får flere muligheder for at øve sig i kommunikation og social interaktion, ligesom eleven også udfordres mere fagligt her. Men det fremgår også, at lærere uden tilstrækkeligt kendskab til ASF, kan forledes til at pålægge eleven opgaver, som denne ikke magter, ligesom dannelsesidealet fører til flere uforudsigelige situationer i undervisningen, som forstærker problemer forårsaget af ASF, fordi eleven pga. af disse har svært ved at begå sig i socialt samspil og leve op til de krav der stilles ved den projektorienterede, dialogbaserede og interaktive undervisningsform. Derfor

har eleven behov for at få undervisningen struktureret yderligere, f.eks. ved hjælp af et strukturskema, ligesom elevens behov for hjælp kan blive større end ellers og give anledning til konflikt, når læreren ikke imødekommer dette. Da eleven også kan efterligne andre elever uden refleksion, og pga. dannelsesidealet kan komme til at fremstå som repræsentant for noget negativt, og samtidig har svært ved at give udtryk for problemer og bede hjælp, udledes desuden, at eleven er i fare for mobning, social eksklusion, udvikling af negativ selvforståelse og komorbiditet, hvorfor behovet for et højt indbyrdes kommunikationsniveau imellem skole og hjem og individuel samtale med eleven om dennes erfaringer i hverdagen forøges ved denne undervisningsform.

Perspektivering

På baggrund af ovenstående konklusion reflekteres der, i det følgende, over inklusion af elever med ASF i den danske folkeskole.

Behov for præcisering af praksis

I sin PhD-afhandling *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel i den inkluderende skole*,³⁸³ konstaterer Rasmus Alenkær i 2010, at både opgavestillere, (kommunerne), og opgavetagere, (lærerne), er positivt indstillet overfor inklusion, men at mediet, hvori disse parter mødes, dvs. funktionsbeskrivelserne, ”*almindeligvis både er uklart og ufuldstændigt*”,³⁸⁴ hvorfor indsatsen bliver tilfældig og præget af en afventende holdning i forventning om at diverse forudsætninger først skal opfyldes, (f.eks. tilførsel af økonomiske ressourcer), inden inklusionsprocessen kan gå ”rigtigt” i gang.³⁸⁵ De samme forhold gør sig tilsyneladende gældende idag, flere steder i den danske folkeskole, efter inklusionslovens³⁸⁶ ikrafttrædelse, idet hverken denne eller Ministeriet for Børn og Undervisning definerer begrebet inklusion og betingelserne herfor klart. Flere kommuner oplyser til dokumentationsprojektet *Kommunernes omstilling til øget*

³⁸³ Alenkær, 2010

³⁸⁴ Alenkær, 2010, s. 197

³⁸⁵ Alenkær, 2010

³⁸⁶ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

inklusion pr. marts 2013,³⁸⁷ at kommunen ikke har ”*udarbejdet en officiel definition af og målsætning for inklusion*”,³⁸⁸ ligesom det af denne undersøgelse³⁸⁹ fremgår, at det er mere eller mindre tilfældigt, hvilke særlige hensyn der bliver taget til de inkluderede elever, og at det er op til den enkelte *lærer*, til trods for at nogle informanter også oplyser, at deres børn er blevet inkluderet til lærere *uden* kendskab til ASF.

Det er fortsat, efter *inklusionslovens*³⁹⁰ ikrafttrædelse, kommunernes ansvar at give *samtlig*e elever et fyldestgørende undervisningstilbud i overensstemmelse med folkeskolens formål, som tilgodeser elevernes behov. Undersøgelsen konkluderer, at elever med ASF har mulighed for at lære mere gennem inklusion i en normal klasse i den danske folkeskole end ved segregeret specialundervisning, men at forudsætningen herfor er, at der tages en lang række særlige hensyn til disse elever, og at de får den nødvendige støtte. Idet beregninger viser, at de penge, som er sparet på specialskoler, ved at inkludere flere elever i almindelige klasser, ikke er blevet tilført den danske folkeskole til at støtte inklusionen³⁹¹, 66,5 % af de adspurgte lærere i *Folkeskolen.dk's* panelundersøgelse³⁹² ikke føler sig rustet til at undervise elever med særlige behov, 69,7% oplyser, at de ikke har fået tilbudt efteruddannelse i forbindelse med inklusionen, og 30,7% oplyser, at de i dag får *meget mindre* støtte til elever med diagnoser, end de fik for 5 år siden til samme type elever, er der grund til at antage, at mange elever med ASF, som er blevet flyttet fra specialundervisningstilbud til almindelige klasser *ikke* får den nødvendige støtte. På opfordring til at kommentere deres svar i *Folkeskolen.dk's* panelundersøgelse har de adspurgte lærere bla. svaret således:

- Hvis vi på vores skole synes, at elever med særlige behov skal have et andet undervisningstilbud, koster det skolen 140.000 kr. pr. elev.

- Mange skal ikke forvente, at læringsniveauet skal kunne bevares i normalklasserne med de mange forskellige diagnoser som findes i normalklassen. I en almindelig klasse kan der være 3-5 elever med

³⁸⁷ Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard, & Tetler, 2013.

³⁸⁸ Baviskar et al., 2013, s. 51

³⁸⁹ Bilag 2-8, s. 102-126.

³⁹⁰ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

³⁹¹ BDO Kommunernes Revision, 2013.

³⁹² Scharling Research, 2012.

diagnoser, samt de øvrige ikke læringsparate. Der er kommuner som virkelig burde ses efter i sømmene om de lever op til lovgivningen.³⁹³

Behov for anderledes og forebyggende tænkning

Hvis inklusion af elever med ASF i den danske folkeskole skal lykkes, mener jeg derfor, at der er behov for anderledes og forebyggende tænkning, idet jeg udleder af undersøgelsen, at den afgørende forudsætning: *At eleven får den nødvendige støtte*, er af så afgørende betydning for elever med ASF's udvikling og læring, at elever som ikke får det er betydeligt *ringere* stillet end ved segregeret specialundervisning og i *større* fare for social marginalisering, skade af selvforståelsen og komorbiditet ³⁹⁴ end inden vedtagelsen af inklusionsloven.³⁹⁵

Da inklusion af elever med særlige behov i den danske folkeskole nu er gjort lovpligtigt, ³⁹⁶ mener jeg f.eks., at en logisk følge heraf må være, at undervisning i disse elevers særlige behov fremover gøres obligatorisk på den danske pædagog - og lære – uddannelse, med et pensum som omfatter grundigt kendskab til behov blandt de elever, som der inkluderes flest af, f.eks. elever med ASF og ADHD. Det fremgår af uddannelsesbekendtgørelserne ³⁹⁷ på disse uddannelser, at der allerede undervises i dette, men idet 66,5 % lærerne ³⁹⁸ oplyser, at de ikke føler sig rustet til at undervise disse elever, udleder jeg, at det ikke er tilstrækkeligt. I undersøgelsen udtrykker en informant det således: *"Der er noget vigtig viden, som er gået tabt i alt det her inklusions-fest. Øhm, fordi de lærere, som har siddet rundt omkring på specialskoler, de følger jo ikke med de børn.³⁹⁹* En anden informant udtrykker det således:

Når du ikke længere har de her lærere, som specifikt kan gå ind til de her specielle handicaps, så mister du også den ekspertise, som de har. Så der

³⁹³ Scharling Research, 2012, s. 19.

³⁹⁴ Lai et al., 2013.

³⁹⁵ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

³⁹⁶ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

³⁹⁷ Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2013; Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2010.

³⁹⁸ Scharling Research, 2012.

³⁹⁹ Bilag 2, s. 102.

er lige pludselig ikke nogen ... der er ikke nogen på den skole, hvor B. går på, der har mere end det her inklusionskursus i bagage. Øh så der er ikke rigtig nogen ... hvem skal ... der kommer jo flere børn med autisme på den skole, men der er ikke en eneste lærer, der sådan set har sat sig ind i det!

400

Da det fremgår af undersøgelsen, at lærere uden kendskab til ASF, pga. diagnosens kompleksitet,⁴⁰¹ ikke er i stand til at tilrettelægge og evaluere undervisningsforløbet i overensstemmelse med elevens individuelle behov, og komorbiditet, som følge af den psykiske belastning det er at vokse op med ASF, antages at fører til depression i 12-70% af tilfældene og selvmord i 11-14% af tilfældene,⁴⁰² mener jeg desuden, at en logisk følge af lovpligtigt ⁴⁰³ inklusion i den danske folkeskole må være, at *samtlig*e lærere, som skal undervise en elev med ASF får tildelt ressourcer til at sætte sig ind i dennes individuelle problemstilling, at skolens øvrige lærere, som minimum, får udleveret opdateret materiale som introducerer til problemstillinger vedrørende ASF, at lærere, som har behov herfor, både har adgang til supervision og efteruddannelse, samt at skolelederen også forpligtes til at tage efteruddannelse idet dette vil være en forudsætning for at han kan vurdere behovet for støtte og særlige hensyn.

I forbindelse hermed finder jeg det endvidere betænkeligt, at lovændringen ⁴⁰⁴ har medført, at det nu er op til den enkelte skoleleders vurdering *alene*, om der er grund til at inddrage pædagogisk psykologisk rådgivning til vurdering af elevens behov, samtidig med at skolelederen er underlagt de af kommunalbestyrelsens fastlagte økonomiske rammer for driften af skolen, og herudfra også skal fastlægge lærernes arbejdstid. Da det af undersøgelsen fremgår, at inklusion af elever med ASF både kræver ekstra tid i undervisningen og ekstra forberedelse af lærere, ikke bare fagligt, men også f.eks. ved møder med pædagogisk psykologisk rådgivning, forældre eller andre lærere, kan man frygte, at dette kan føre til et pres på skolelederen, som bringer denne i et dilemma med

⁴⁰⁰ Bilag 5 s. 113.

⁴⁰¹ Fosgaard et al., 2012; Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996; Ozonoff & McEvoy, 1994; Owen et al., 2013.

⁴⁰² Lai et al., 2013.

⁴⁰³ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012

⁴⁰⁴ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

valget imellem enten at overholde skolens budget og afslå støtte som en elev har behov for eller tildeling af den nødvendige støtte til eleven med overskridelse af skolens budget til følge.

Da det også fremgår af undersøgelsen, at elever med ASF har behov for overskuelige og ensartede omgivelser pga. problemer med at skabe overblik, som bevirker, at eleven skal bruge så meget energi på at orientere sig, at det forringer funktionsniveauet yderligere og fører til stress,⁴⁰⁵ mener jeg endvidere, at en logisk følge af lovpligtigt ⁴⁰⁶inklusion i den danske folkeskole må være, at elever med ASF fremover fortrinsvis søges inkluderet på mindre skoler i mindre klasser, og at man ved fremtidig ny, til – og ombygning tænker på at store skoler, efter behov og med enkle midler, skal kunne inddeles i mindre enheder, således at der opnås samme virkning, som på små skoler.

Idet en ny videnskabelig undersøgelse har påvist, at det for nogle normalt – og højtbegavede elever med ASF, er muligt at udvikle sig så markant, at de bliver normalt fungerende, ⁴⁰⁷ ”normaliteten” er et ideal, som normaltbegavede elever med ASF sædvanligvis stræber efter,⁴⁰⁸ og det er påvist, at elever med ASF kan forbedre funktionsniveauet på en lang række områder ved hjælp af træning,⁴⁰⁹ ligesom det er påvist, at det *kan* lade sig gøre at uddanne og integrere disse elever på det ordinære arbejdsmarked, ⁴¹⁰ mener jeg, at en logisk følge af lovpligtigt ⁴¹¹ inklusion må være, at den inkluderede elevs skole tager det *fulde* ansvar for elevens udvikling og læring. Her mener jeg ikke bare ansvaret for at integrere eleven fagligt og socialt på lige fod med de andre elever, men også ansvaret for at følge op elevens *øvrige* muligheder for udvikling og læring, således at dennes udviklingspotentiale udnyttes fuldt ud, f.eks. gennem træning ⁴¹² og udvikling af strategier til at håndtere stress, m.v., idet en afgørende forudsætning for elevens livskvalitet, i bestræbelsen på at opnå et ”normalt liv”, efter min mening, ikke bare er om eleven når sit mål, men også om eleven har udviklet strategier til at kunne *holde til* at leve dette liv. Da ASF f.eks. også medfører nedsat

⁴⁰⁵ Lai et al., 2013; Happé & Briskman, 2001; Happé, 1996.

⁴⁰⁶ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012

⁴⁰⁷ Fein et al., 2013.

⁴⁰⁸ Landsforeningen Autisme et al., 2008.

⁴⁰⁹ Thorell et al., 2008; Winsler et al., 2007.

⁴¹⁰ Landsforeningen Autisme et al., 2008.

⁴¹¹ Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012.

⁴¹² Thorell et al., 2008; Winsler et al., 2007; Davidson et al.; 2003; Hölzel et al., 2011; Spek et al., 2013.

psykomotorisk tempo,⁴¹³ udleder jeg, at udviklingen af disse strategier ikke kan vente til eleven bliver voksen, men skal indarbejdes allerede fra de tidligste klassesettrin, i takt med at denne bliver i stand til at samarbejde om dette, og det bliver tydeligt, hvad det er, der er behov for at arbejde med. Sensorisk og perceptuel dysfunktion,⁴¹⁴ er f.eks. en problemstilling som ofte volder store vanskeligheder for elever med ASF. Af hensyn til elevens livskvalitet, mener jeg derfor, at det er vigtigt, at man, på sigt, lærer eleven selv at tage pause fra belastende situationer, frem for at miste besindelsen. Dette arbejde behøver ikke *kun* at foregå i skoletiden. For at opnå det bedste resultat, mener jeg, at forældre og lærere bør samarbejde om dette, således, at eleven også støttes i at træne og udvikle disse strategier af forældrene i sin fritid. Men jeg mener, at det bør være skolen, som den professionelle part i samarbejdet omkring elevens udvikling og læring, der går foran og viser forældrene vejen, idet det ikke kan forventes, at alle forældre har tilstrækkeligt indblik i og ressourcer til selv at iværksætte foranstaltninger i forbindelse hermed. Derfor mener jeg, at en del af de penge, der spares på specialskoler, ved at inkludere flere elever i almindelige klasser, med fordel kan bruges i den danske folkeskole til at skabe ressourcer til øget pædagogisk- psykologisk vejledning af lærere til inkluderede elever, deres forældre og eleverne selv i hvordan de opnår størst mulig udvikling og læring.

Placeret er ikke inkluderet

Som en afsluttende kommentar vil jeg tilføje, at hvis inklusion af elever med ASF i den danske folkeskole skal lykkes, udleder jeg, på baggrund af denne undersøgelse, at en afgørende forudsætning herfor er, at Den danske regering og/eller kommunerne klart formulerer lærernes funktionsbeskrivelse, i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov, og samtidig tilfører de økonomiske ressourcer, der skal til for at udføre arbejdet. Som forholdene er flere steder nu,⁴¹⁵ er disse elever kun *placeret* - ikke *inkluderet*, idet inklusion går ud på at skolen tilpasser sig elevens behov og integrerer denne både fagligt og socialt på lige fod med de øvrige elever. - For elever med ASF

⁴¹³ Lai et al., 2013; Ozonoff & McEvoy, 1994.

⁴¹⁴ Owen et al., 2013.

⁴¹⁵ Baviskar et al., 2013; Bilag 2-8, s. 102-126.

gælder jo det særlige, at disse på grund af funktionsnedsættelsen ikke – eller kun i meget begrænset omfang - er i stand til at tilpasse sig skolen!

Interviewguide

Indledning:

Formålet med dette interview er at undersøge hvordan man bedst tilgodeser elever med Autisme Spektrum Forstyrrelses udvikling og læring, når de er fuldt inkluderede i almindelige klasser i folkeskolen.

Undersøgelse gælder udelukkende normalt- eller højtbegavede elever, som har under 9 timers støtte om ugen.

Interviewet vil blive optaget på bånd med henblik på at skabe overblik over materialet, og for at få mulighed for at sortere det i relevante temaer. Det endelige forskningsresultatet vil blive formidlet 100% anonymt i en kandidatafhandling og en forskningsartikel.

1. Hvad forstår du ved inklusion?
2. Hvad er det mest udfordrende for dit barn ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen?
3. Fortæl om dit barns hverdag, i forbindelse med skolen og evt. lektier, hvad er det dit indtryk, at dit barn er optaget af?
4. Hvis der er nogle fordele for dit barn ved at være inkluderet i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad mener du så, at det er?
5. Hvis der er nogle ulemper for dit barn ved at være inkluderet i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad mener du så, at det er?
6. Hvad mener du, at der skal til, for at dit barn trives i skolen?
7. Kan du komme i tanke om konkrete initiativer eller projekter man har gjort på skolen, som har fremmet dit barns inklusion?
8. Hvis du fik mulighed for at bestemme hvilke initiativer eller projekter, der i fremtiden skulle udføres på skolen, for at fremme dit barns inklusion, hvad skulle det så være?
9. Er der andre ting, i forbindelse med dit barns inklusion, som du gerne vil fortælle, f.eks. gode råd eller erfaringer som du gerne vil dele med lærere og forældre?

Interview den 21. juni 2013 af C., folkeskolelærer og mor til normaltbegavet dreng på 13 år med ASF.

Spørgsmål: Hvad forstår du ved inklusion? Jamen så forstår jeg, at man på alle aspekter, eller så mange aspekter som muligt, er en del af et fællesskab. Og at det fællesskab kan være både fagligt, og det kan være socialt. Og jeg synes, at det kan være rigtig rigtig svært indenfor én gruppe og opnå begge dele, fordi der vil altid være

nogen ... hvad skal man sige ... der vil altid være nogen særlige hensyn, og det er der jo med alle børn, men jeg synes tit ... altså øh ... og især med børn med ASF, der er der jo ... altså øhm ... der kan være nogle ting omkring det faglige, som gør at de måske kan være integreret i nogen fag eller nogen timer eller inkluderet i nogen fag eller nogen timer i en klasse, som måske egentlig er over deres klassetrin, fordi nogle af dem jo er ... øh ... altså kan være særligt sådan højtbegavede og kan følge noget undervisning, som ligger på et højere niveau end deres alder, men hvor det sociale kan gøre, at det ... øh ... der kan det være svært at få begge dele inden for den samme gruppe. Øhm ... så øh Ja, jeg tænker, at det er en rigtig rigtig svær opgave, men det er en vigtig opgave, og at øh ... og at man så engang imellem må, som lærer også, være øh ... vurdere. Fordi man har en klasse, og man har nogle elever som ... altså nu har jeg ikke selv nogen børn med ASF i min klasse, men der kan være andre problematikker, og det kan være at man ... man bliver ligesom nødt til og fokusere på ... altså i en periode ... hvor sådan man kan sige, at så er det det her vi arbejder med. Altså have virkelig klare mål for øh hvad er målet for det her barn i den kommende periode. Og så kan det godt være, at det faglige måske træder lidt i baggrunden. Så er det nogle andre ting man arbejder mere målrettet med. Men det kan jo være svært for en elev i måske en 7. klasse og have ... altså ... hvis der er tale om ASF og have ... altså arbejde målrettet omkring social træning og sådan nogle ting, fordi det virkelig er så ... det er så specifikt tænker jeg, at øh, jeg tænker, at nogle af de ting måske gør eller kunne med fordel foregå andre steder på skolen. Eller at de børn måske modtager noget ... noget undervisning eller noget træning sammen med nogle lærere, som er vel påklædt til at hjælpe dem i deres sociale, hvad skal man sige ... ja ... kommunikation. Og det skal selvfølgelig være, hvad skal man sige, man kan jo ikke træne kommunikation øh isoleret eller sådan, altså hvis man sidder sammen med andre børn, der har samme problem. Man skal jo også ud og øve sig i virkeligheden, eller hvad skal man sige, men der kan bare være nogle ting, som er så øhm, som er så specifikke eller svære at have med at gøre, som man bliver nødt til at snakke om i et mere, hvad skal man sige, intimt miljø, er min opfattelse egentlig. Og det er samtidig også en balance, fordi jeg synes også, at det er vigtigt, at de andre børn, altså de normalt fungerende børn, bliver klædt på til at omgås de her børn og forstå deres vanskeligheder. På den måde vil det jo også, altså man kan sige, hvis ikke man kalder en skovl for en skovl og

en spade for en spade så kan det jo være svært for andre at forstå, hvad det her handler om. Så hvorfor bliver han så vred eller hvorfor kan han ikke være med, når vi har emneuge eller hvorfor hvorfor er han aldrig med på ture eller? Øhm ... men det er jo vanskeligt, fordi det kræver jo også ... altså det kræver jo også, at barnet med vanskeligheder kan ligesom ... altså har det ok med og være ... hvad skal man sige ... være anderledes og har en øhm selvforståelse, som gør at ... at han kan se, at det kan gavne, at de andre ved, hvorfor jeg har det, som jeg har det. Og derfor tror jeg, at det er vigtigt generelt at at man som lærer tør og tale om de ting, som er svære, uanset hvad det er. Altså med børnene. At man opdrager dem til, fra de er helt små, ik, at vi er forskellige alle sammen. Øhm ... og nogen har noget, der hedder noget, nogen kan bedst lide makrelmad eller bliver sure, hvis de hører høje lyde eller er bange for balloner, eller hvad ved jeg. Men at der er hensyn, som at man skal tage, og at ... ja ... samfundet er mangfoldigt. Og det kan også være en gave. Det lyder måske lidt frelst men jeg tror bare, at der er rigtig meget de kan bidrage til de normalt fungerende børn, også med rigtig mange gode ting, at inkludere og skulle være med i sådan en inklusionsopgave.

Spørgsmål: Hvilke fordele mener du, som lærer, at der er for en elev med ASF ved at være inkluderet i en almindelig klasse? Øhm, altså jeg tænker at de fordele der kan være er, øhm, at man som, altså at der er muligheden for ... at der er et netværk lige foran dig eller og der er kammerater her omkring, som forhåbentlig gerne vil dig og gerne vil være sammen med dig og øhm, og som du kan spejle dig i og lære noget af. Øhm ... men men ... ja. Øh det tænker jeg. Og jeg tror også at ... hvad skal man sige. Ja, jeg ved sgu' ikke rigtigt fordi, jeg er sådan lige Jeg er lidt ... det er jo det der, snakker jeg som lærer eller snakker jeg som forælder? Og nu ved jeg jo godt, at nu har jeg lærerbrillerne på. Øhm men ja, jeg tror, at det kan give noget godt i forhold til det der med at man kan spejle sig. Men jeg tror også, at der er ... der er også behov for pauser. Jeg ved ikke om jeg tror på 100% inklusion. Altså øhm, fordi at jeg ser som lærer, at det er rigtig vanskeligt at give de børn, som har brug for det, at give dem, altså i skolen i dag, den struktur, øh de har brug for, og øh den ro de ind imellem har brug for. Altså bare at finde et lokale, hvor man kan trække sig tilbage og være øhm, altså at få ro på, hvis det er det man har brug for. Øh, med alle de, hvad skal man sige, opgaver vi har, og øh, når man står med én lærer med en klasse på 24 elever. Altså der

følger jo ikke nødvendigvis ressourcer med, fordi man har et barn i sin klasse med ASF. Det er jo op til skolelederen og fordele de ressourcer der er tildelt skolen ikke. Så man kan være rigtig heldig og man kan også være rigtig uheldig.

Spørgsmål: Hvis du skal sige nogen ulemper for eleven, der kan være ved at være inkluderet i en almindelig klasse, hvad tror du så, at det kan være? Jeg tror, at det kan være stress. Øhm ... manglende ... altså manglende forståelse fra ... øhm ... altså manglende faglighed fra lærere. Øh, fordi at du kan risikere som elev, at du har ... altså der er måske 7 lærere, der skal undervise denne her klasse, og de kan ikke alle 7 være lige kompetente eller lige ... altså ... jeg tænker bare, at der må, der må, altså der er noget vigtig viden, som er gået tabt i alt det her inklusions-fest. Øhm fordi de lærere, som har siddet rundt omkring på specialskoler, de følger jo ikke med de børn, som skal ud og rummes eller inkluderes i den almindelige folkeskole, og jeg synes tit at lærerne bliver ladet meget alene ... øhm ... med en kæmpestore opgave det er. Og så tror jeg egentlig at barnets, hvad skal man sige, succes og barnets trivsel kommer til at afhænge meget af om barnet nu har nogle forældre som har ressourcer og som har mod til at tage kampen op. Fordi det er virkelig en kamp ... øhm ... hvis ikke det fungerer. Altså der er jo selvfølgelig også eksempler som er ... altså som er rigtig gode og steder hvor det fungerer rigtig rigtig godt. Jeg har bare ikke mødt nogen eksempler på fuld inklusion ... altså har hørt om nogen, hvor det er lykkedes.

Spørgsmål: Hvad tror du, at der skal til for at få en elev med ASF til at trives, der er inkluderet? Jamen i første omgang så tænker jeg, at det handler om faglighed og viden. Og en ting som, synes jeg, er noget af det øh noget af det allervigtigste er kommunikationen imellem skole og hjem øhm i forhold til at afklare. Øhm fortælle om, altså hvad skal der ske i morgen eller hvordan er planen for den kommende uge for det her barn. Øhm og så samtidig også sådan daglig kommunikation imellem skole og hjem på forældreintra eller hvad man nu vælger at gøre, have en bog eller noget, men alle de her ting tager jo, altså kræver jo en masse tid, øh, som jeg ikke er sikker på at alle lærere, hvad skal man sige, er indforståede med og bruge, eller kan forstå vigtigheden af. Men, men, altså og det er ... og nu har jeg lidt forældrebrillerne på, øh, altså det er noget jeg har oplevet med min egen søn øh ... hvor meget det kan ødelægge, og hvor svært det kan gøre tingene, hvis ikke man har en god kontakt med skolen. Øhm ... ja ... men jeg tror at der skal ... altså det kræver dels viden og faglighed, kommunikation og

Øh, og så også plads til forskellighed. Øh altså at at ... og det er jo sådan hele ... altså synes jeg ... en af de ting der er sværest omkring inklusion, er sådan en begrebsafklaring, eller hvad skal man sige. Hvad forstår vi ved inklusion? Altså hvad er det? Er det godt nok at han bare er der eller ... og nej ... det synes jeg jo ikke, at det er, men øhm, hvad skal der til for at være en del af – og hvad er så vigtigt? Altså hvad kan de Er det ok, at man i nogen perioder, som jeg sagde tidligere, siger jamen nu er det det sociale vi fokuserer på. Og kan man gøre det samtidig med, at klassen bliver undervist i sagn og romaner eller? Altså hvad er ... hvor frie hænder har man som lærer til at vurdere og fokusere og sige nu er det det her, der er vigtigt? Øhm ... fordi det er jo ikke nødvendigvis sådan at lige den elev har brug for nøjagtigt det samme som alle andre. Men differentiering kræver også ressourcer, og at der bliver penge til efteruddannelse og at der bliver penge til at lærerne kan dygtiggøre sig. Og jeg tror, at det er vigtigt. Altså alle kan jo ikke ligesom sidde inde med samme viden, men jeg tror at det er vigtigt, at man på skolerne eller i kommunerne har nogen videnscentre. At man har nogle fagligt dygtige personer man kan trække på. Altså at man ikke skal vente i et halvt år på at få hjælp til ... altså ... til en problematik man sidder med. Fordi det her barn kommer, og det kan ikke være rigtigt, at der skal være børn der kommer i skole og skal sidde, som vi så i nyhederne forleden aften, drengen i Vordingborg, altså som har siddet i et klasseværelse alene i stort set et helt skoleår, og så først får en plads, altså et specialtilbud nu. Øhm det synes jeg jo er fuldstændig grotesk.

Interview den 24. juni 2013 af T., mor til normaltbegavet dreng på 11 år med ASF.

Spørgsmål: Hvad forstår du ved inklusion? Øh, det var et stort ord. Der forstår jeg, at der er plads til alle i den danske folkeskole.

Spørgsmål: Hvis du skal sige, hvad der er det mest udfordrende for dit eget barn ved at gå i den danske folkeskole hvad er det så? Det er, at lærerne skal være med

på, at der skal være struktur. Og det der med, at man er sammen over 20 hver dag. Det tager hårdt på ham.

Spørgsmål: Hvis du skal fortælle om dit barns hverdag, hvad er det så dit indtryk, at han er mest optaget af? Skolemæssigt eller hvad? **Ja.** I skolen er han mest optaget af at lave det han skal og hjemme er det computeren. **Når han skal fortælle, hvad han har oplevet, hvad er det så, der fylder mest?** Øh, hvis det er skolemæssigt, så er det ikke ret meget, for han siger bare, at man laver det samme hver dag i skolen. Min søn han er ikke den, der kan føre samtaler. Det er meget svært at føre en samtale med ham. **Så du skal selv finde ud af det faktisk?** Ja. Sådan spørge ind. **Og hvordan gør du så det?** Det er jo svært. Det gør jeg jo ved at læren sender, hvad de har for af opgaver, og så spørger jeg jo ind ad den vej. Altså T. han har ingen problemer overhovedet skolemæssigt. Hans problem det er socialt. Det hjælper ham jo betydeligt, at han ikke skal slås med fagene oveni. **Hvad er det så du oplever at han har af problemer?** Det er simpelthen at skabe kontakter. Og hvis han endelig ... han er egentlig meget populær, men han *ønsker ikke* de kontakter. Han ser jo ingen udenfor skoletiden. Han får hans behov dækket ved at være i skole hver dag.

Spørgsmål: Hvis du skal sige, hvilke fordele du kan se, at der er for ham ved at gå i en almindelig skole frem for en specialklasse, hvad er det så? Det er, at han kopierer dem han er sammen med. Så hvis han kom sammen med nogen, som var ringere end ham, så ville han også automatisk blive ringere end ham. **Så han lærer noget af dem han er sammen med?** Det gør han, han kopierer lige hvad de gør. Han kan jo godt gå hen og give en af de andre klassekammerater et knus eller et eller andet. Det har han set, at alle de andre gør. Og han er overhovedet ikke til knus og kram. **Kan du se andre fordele for ham ved at gå i en almindelig skole?** Nu har han aldrig gået i specialskole, så det er svært for mig at udtale mig om, hvordan det foregår på en specialskole, men det jeg får at vide, det er, at han kan blive mere udfordret fagligt ved at gå i almindelig folkeskole.

Spørgsmål: Kan du se nogen ulemper ved at han så er i en almindelig skole? Det kan jeg. Der er jo det med at de er jo ... nu er han forholdsvis heldig, de er kun 21 elever i klassen. Det er en ulempe. Og så den danske folkeskole kører jo meget med emneuger og projektuger og gruppearbejde, og det kan være rigtig svært for ham. Og så skal man være rimelig heldig med de lærere man får. De skal sætte sig rigtig godt

ind i, hvordan han har det, for at de kan tilgodese hans behov. Og have forståelse for det, når vi andre siger, at der er noget galt, fordi T., han er indad reagerende. Det kan være svært at se, når han reagerer. **Men du ser det?** Ja, men vi ser det jo herhjemme. **Hvad ser I så?** Vi får en indelukket dreng uden glimt i øjet, og han mister appetitten og på den måde der.

Spørgsmål: Hvad mener du, at der skal til, for at han trives i skolen? Så skulle emneuger og projekter og alt det der det skulle skemalægges noget mere, så han er mere forberedt på, hvad det er. Så han ved, hvad hver dag den indeholder og hvad klasselokale han skal være i og hvem han er sammen med.

Spørgsmål: Kan du komme i tanke om andre ting? Har de gjort noget, som du synes har fremmet hans inklusion? De gør jo det, at de starter hver time med at fortælle, hvad de synes, at de skal nå i den time. Det har hjulpet ham rigtig meget. **Er det noget, de er begyndt på for hans skyld?** Ja det var det jo i hvert fald i de mindre klasser. Jeg er ikke lige helt sikker på, at det er det mere, men altså det har i hvert fald været en kæmpe fordel for ham. Og så det med at de har accepteret, at han har den samme plads i klassen hele skoleåret igennem. Så er det bare sidekammeraten der skifter plads engang imellem. Han bliver ved med at have den samme plads. **Det generer ham ikke, at de andre flytter rundt så, eller hvad?** Nej. Han er så afhængig af sin egen plads, så han værner meget om det. Dem der skal sidde ved siden af ham skal også acceptere, jamen de kunne lige så godt sætte en skillevæg op egentlig, fordi halvdelen af bordet det er hans. Sådan er det.

Spørgsmål: Hvis du i fremtiden skulle sige noget, der kunne gøre det bedre for ham, hvad skulle det så være? Jamen det ville jo være, at der kunne være flere 2-lærer-timer. Nu har han lige fået hans støttetimer skåret ned fra 9 til 5. Det er jo klart, at så er der ikke så mange 2-lærer-timer mere, og så bliver det jo mere klasseundervisning end det har været. De er simpelthen blevet brugt på at holddele dem, så de egentlig kun var de der 10-11 stykker i en gruppe.

Spørgsmål: Er der andre ting du vil sige, hvis du skal komme med gode råd? Jamen det der også har hjulpet os rigtig meget, det er at vi har været åbne om hans vanskeligheder. Både overfor de andre elever og overfor forældregruppen. Vi har aldrig haft den der med, at der er nogen der synes, at det er skide irriterende at T. han har

nogle særregler måske. At han godt kan holde en fridag, hvis det er det, han har brug for, og at han altid har den samme plads og sådan noget.

Interview den 25. juni 2013 af E., mor til normaltbegavet dreng på 10 år med ASF.

Spørgsmål: Hvad forstår du ved inklusion? At øh ... sådan ... nu går vi ud fra min søns vilkår, at han skal ... ja, hvordan søren skal jeg formulere det? Altså at han skal indgå på lige fod med de andre børn, med de forbehold der skal tages i forhold til hans øh, de mangler han har i forhold til socialt samvær og indgå normalt i en klasse. Der skal tages hensyn til de ting, han har problemer med, så han kan fungere sammen med de andre. Det er det jeg synes, at jeg forstår ved det. Ja. Jeg har ikke læst alverden om det jo.

Spørgsmål: Hvad vil du sige er det mest udfordrende for ham ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen? Jamen det er jo nok, at han ved godt, at han er anderledes, så han vil gerne være ligesom de andre. Så for at være ligesom de andre, går han f.eks. meget op i sit tøj og sit udseende fordi så er han i hvert fald på nogen punkter ligesom de andre. Og IN. Og at han er dygtig til at spille fodbold ... gør nogle andre ting på den måde, hvor de andre måske kan se lidt op til ham, og på den måde opnår nogle venskaber i klassen. Det har måske ikke så meget at gøre med det faglige, fordi der fungerer han fint. Men det er for at blive accepteret af de andre i klassen, så bliver de andre ting der væsentlige for ham.

Spørgsmål: Hvis du skal sige, at der er nogle fordele for ham ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen hvad er det så? At for ham, på længere sigt, så vil han være rimelig normal. Fordi når nu han godt ved, at han er anderledes. Jeg tror, at hvis han gik ... nu har vi en klasse som hedder C., med autister, hvor der i sin tid var snak om, at der kom han nok over, fordi han var så dårligt fungerende, da han kom ind på skolen. Øh, så ville han føle sig meget mere anderledes, end han gør i dag. Jeg er ikke sikker på, at hans klassekammerater ved lige nøjagtigt hvad ... at han har Asperger, men at der er nogle hensyn, der skal tages, det ved de godt. Og at han får lov til at gå 5 minutter, hvis han har brug for det. Men han vil ikke føle sig så anderledes, ved at være i en almindelig klasse, som hvis han gik på den anden skole eller i den anden klasse.

Spørgsmål: Hvis du skal sige, at der er nogle ulemper ved at han går i en normal klasse, hvad er det så? Altså jeg synes ikke ... jeg kan ... på den skole de flyttede ham ind på i slutningen af 3. klasse, der har der ikke været nogen ulemper, synes jeg ikke. Fordi at lærerne de har været rigtigt gode til at tage imod ham og taget de hensyn, der skulle til, samtidig med at der har været en speciallærer med ind over og en

autismelærer med ind over, og deltaget i undervisningen og set på og givet gode råd. Både til M. og lærerne. Så jeg synes ikke, at der har været nogen ulemper. Ikke for M.

Spørgsmål: Hvis du skal prøve at beskrive, hvad der skal til, for at han kan trives i skolen, hvad er så de vigtigste ting? Det er at lærerne accepterer, at han er anderledes, og at der skal tages de hensyn. Og det er der nogen lærere, der har nemt ved at acceptere, og andre de vil ikke acceptere det, og nogen de prøver. Og vi oplever det virkelig i det her skoleår. Der har vi virkelig oplevet en lærer, som ikke vil acceptere, at M. han er anderledes. Og der opstår der mange konflikter, hvor de lærere der prøver at forstå ham og vil forstå ham, de øh ... der fungerer det rigtig godt. **Hvad er det for særlige hensyn som lærerne ikke vil acceptere?** Det er M.'s reaktionsmønster. Altså han reagerer jo på noget uforudset, og på at han ikke ved, hvad der skal ske i timerne. Og lærerne ... øh ... den her ene lærer vælger at være efter M. Det kan være berøring af M., ved at tage fat i ham, hvis han ikke lige lytter efter. Og det ved hun godt, at man skal ikke tage fat i M., fordi så lukker han af eller løber sin vej eller ... du ved sådan, har sådan et reaktionsmønster. Men det er som om ... jeg føler ... eller vi føler lidt, og det gør M., faktisk også selv, at den her lærer gør det med vilje. Det er som om, hun kan godt lide den her ... at han reagerer på den her måde, fordi hun har det sidste år, flere gange i måneden fået at vide, "det skal du ikke", og alligevel gør hun det. Og der mener jeg, at der er nogen lærere der vil og kan, og så er der dem, som absolut ikke vil.

Hvis der er særlige regler for ham, i forhold til de andre elever, hvad er det så? Det er at han ... nu er de knapt så slemme, for nu er han så fint kørt ind på den her måde. Men f.eks. så må han stadigvæk gå 5 minutter i timen, hvis han har brug for det, hvis der er for meget larm i klassen eller uro, og hvis der er noget, som han bare ikke kan rumme, for mange informationer på én gang. Det kan også være ... øh ... dansklæreren tager hensyn til, at der nogen, han simpelthen ikke fungerer med i klassen. Så skal han ikke sidde i gruppe med dem, eller være i gruppearbejde med dem. Det sørger han for. Normalt så er det jo tilfældigt. De tæller 1,2,3, 4. De får det simpelthen hen sådan, at M., han ikke havner i gruppe med dem han ikke fungerer med. Og på den måde, så fungerer han i gruppearbejde nu, hvor han ikke gjorde det før hen. **Kan du komme i tanke om andre ting, der er blevet gjort, som har fremmet hans trivsel og inklusion i klassen?** Ja det tror jeg er, at en lærer, som har speciale i autismespektret, fra C-klassen, har været med, rigtig meget på banen, både med

overvågning af M. i hans undervisning, og læreren, hvordan gør læreren, kommet med gode råd, både til læreren og til M. Hvad gør han, når han når ud i de her konflikter, både med sig selv og med andre. Og hun har hjulpet ham godt på vej der. Og så samtidig med har vi haft en leder, på specialrækken, som normalt tager sig af alle specialbørn. Også dem der er i almindelige klasser og i specialklasser. At øh ... hun har simpelthen været der for M. Hver gang han har tændt helt af eller været meget ked af det, så har han haft hendes telefonnummer. "*Ring til mig i stedet for at løbe væk fra skolen*". Og det har fungeret rigtig godt, og han har selv opsøgt hende. Øh, og det har simpelthen været det bedste, at han har haft en kontaktperson, sådan så han ikke skulle komme så langt ud. Og så har han haft en anden aftale på skolen: Ingen må tage hans mobiltelefon fra ham. Heller ikke hvis han misbruger det. Fordi M.'s telefon det er hans livline i skolen. Det siger lederen fra specialrækken. Så M.'s telefon er fredet uanset hvad han gør. Og det har været rigtig godt, at han har haft den. Så har han kunne få fat i hjælp. Enten ved at ringe til mig: "*Hvordan kommer jeg ud af denne her situation?*" Og det er han blevet rigtig god til, nu her. Før hen der stak han altid af, når det gik ham imod. Men han bruger den virkelig som en livline. **Kan du komme i tanke om andre ting, fremad rettet, hvis der var noget, der skulle forbedres, hvad skulle det så være?** Jeg synes, at lige meget hvad skole han er kommet ind på, at der tager de rigtig godt hånd om M. Og vi har selvfølgelig, her på det sidste møde vi har holdt, snakket lidt om, at nu går han i 5. klasse, og der kommer jo noget eksamen ude i fremtiden. Men der havde de simpelthen allerede deres egen, hvad hedder det, plan for, hvordan det skal fungere under eksamen. Fordi der havde vi jo tænkt: Jamen får han nogen eksamen? Får han en uddannelse? Kan han magte det der pres, der er i en eksamenssituation og sådan noget? Og der har de planer om, at de tager de børn ud. Det kan både være alle ADHD-børn og børn med en autisme spektrum forstyrrelse. At de sådan bliver udtaget før eksamen og vist tilrette, at her står censor og ... jamen simpelthen at de vil blive guidet og får det prøvet, før de skal op til eksamen. Så vi satser på at ... de mente jo, at i hvert fald i 7. klasse, der skulle han nok i C (specialklasse), fordi han ville ikke kunne magte gruppearbejde, og han ville ikke kunne magte den almindelige undervisning og lærernes pres. Altså alle de opgaver han skulle have. Men nu her siger de, fordi han har udviklet sig så meget, ved hjælp fra dem, og lærerne, at der vil han kunne klare en almindelig eksamen i skolen, med de her

hjælpemidler, hvor de gennemgår en eksamen og sådan nogen ting. Jeg er ikke så ... nu her er jeg ikke så nervøs mere, som jeg var, da han gik på den tidligere skole, hvor man simpelthen ikke ville tage hånd om ham. De ville ikke se, at han var et specielt barn. De mente, at det var dårlig opdragelse, og de ville slet ikke høre på, hvad psykologer sagde til dem. Det var sådan en privat skole, og det har måske også noget at sige. Jeg synes folkeskolen, jamen det har gjort alt for vores søn.

Spørgsmål: Er der andre ting du kan sige, hvis du skal komme med gode råd? Jeg tror, at man skal være lidt mere hård og slå i bordet og sige at de *skal* ... øhm ... at man har brug for at få den her hjælp til barnet, og at de skal stille ressourcerne til rådighed. Øhm, ligesom de nu har gjort på denne her skole. Og jeg ved godt, at der er mange skoler, der ikke gør det. Men jeg tror, at det er vigtigt, at man måske får nogen uddannet. Som nu vores leder i specialrækken. Hun er god til at tage hånd om alle specialbørnene. Altså sådan at der er nogen uddannet til at kunne se de muligheder, der er i de her børn og hjælpe dem, lige så godt som de har hjulpet M. og andre børn på samme skole også, på samme måde. Og jeg tror, at der skal nogen specialuddannede til at kunne guide lærerne, så sådan en, som M.'s ene lærer, der ikke vil forstå ham ... altså at hun kan blive vendt, sådan så hun også vil acceptere M., som den han er. Men jeg tror altså, på en eller anden måde, man skal være en speciel person for at kunne takle alle de her forskellige børn, øh og hjælpe hvert enkelt barn på den her måde. Og det synes jeg altså, at hende lederen fra specialrækken, som vi har, hun er ... hun er rigtig dygtig. Men jeg ved ikke ... jo jeg tror ... jeg ved ikke, om hun har noget specialuddannelse. Men det tror jeg altså, at det kræver, for at man kan se tingene fra forældrenes side. For 2 ½ år siden, der stod vi jo helt magtesløse, og vi regnede ikke med, at han skulle gå i skole mere. Og så er det bare blevet vendt så positivt på en ganske almindelig folkeskole. Og vi troede, at vi gav M. det bedste tilbud ved at være på en privatskole. For der betalte vi jo penge for det, og så måtte de jo virkelig tage hånd om ham, ikke. Men der har vi altså oplevet det modsatte.

Interview den 3. juli 2013 af M., mor til normaltbegavet dreng på 11 år med ASF.

Spørgsmål: Hvad forstår du ved inklusion? Det jeg oprindeligt forstod ved inklusion, det var, at børnene skulle være en del af fællesskabet og blive hjulpet derfra, frem for at blive taget fra og hjulpet enkeltvis. Det var det jeg oprindeligt forstod ved det. Nu, he, he, når jeg lever med det, så er det en spareplan, der gør sådan, så ressourcerne bliver givet til hele klassen og kommer flere elever til gode – bare ikke de børn, der har brug for det.

Spørgsmål: Hvis du skal sige, hvad der er det mest udfordrende for dit eget barn, ved at være inkluderet i en almindelig folkeskole, hvad er det så? Øh, jamen det er, at der er ingen faglig ekspertise til at tage sig af hans behov, der relaterer sig til hans handicap. **Hvorfor er det din opfattelse?** Det er vores ... det er hverdagen, som den kører nu.

Spørgsmål: Hvis du skal fortælle om hverdagen, hvad er det så dit indtryk, at han er mest optaget af? Så øh ... det er lidt svært at forklare, fordi netop, han fortæller ikke rigtigt noget. Han er jo sådan en af de der, der ikke siger så meget. Han tror, at alt det han ved, det ved jeg også godt, så han fortæller mig ikke rigtig noget. Det jeg hører er, at han indgår i fællesskabet og de aktiviteter der er, men at han oftest kører parallelt. Han ved ikke rigtigt, at han kører parallelt. Men det gør alle andre. **Har du nogen eksempler?** Jamen så vidt jeg hører, så er sådan noget som gruppearbejde ... så sætter han sig ned og laver én opgave, øh ... og er ikke rigtig en del af, hvad de andre laver. Men han føler, at han er en del af gruppen. Men de andre, der er i gruppe med ham synes, at det er lidt irriterende fordi, han kan ikke rigtig være med. Han sætter sig til én opgave og er ikke en del af alle de andre beslutninger, der bliver taget. Var det sådan *det*, du mente med det? **Jeg mener ikke noget. Det er derfor spørgsmålene er udformet på den måde. Jeg må ikke give dig nogen ideer om, hvad du skal svare.**

Spørgsmål: Hvis du, set med dine øjne, skal sige om der kunne være nogle fordele for ham ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad er det så?

Jamen fordelene er jo helt klart, at han spejler sig i de almindelige børn. Altså at han spejler sig i almindelig adfærd. Det er selvfølgelig rigtig vigtigt, og også grunden til at jeg sagde ja til, at han gik fra en specialklasse på den almindelige folkeskole til at blive fuldt integreret uden støttetimer. Problemet i specialklassen var jo, at han var for fagligt dygtig, og specialklassen var kun til børn, der havde det svært fagligt. Så han blev ikke udfordret nok fagligt i specialklassen. Så det er selvfølgelig rigtig rart at vide, at han ...

at der bliver stillet de krav til ham, som er almindelige i folkeskolen, som man stiller til helt almindelige børn. Men problemet er jo så bare, at de bliver stillet på samme måde til ham, som de gør til alle de andre børn i klassen. Og det er jo der problemerne opstår.

Spørgsmål: Hvis du skal sige andre ulemper for ham ved at gå i en almindelig klasse, hvad kan det så være? Øhm ... larm, uro, for mange mennesker. Øhm ...

altså ... jeg ved godt, at jeg er lidt uenig med lærerne, men jeg mener ikke, at han er integreret socialt. Han er ikke ... han har et par enkelte fra klassen, han snakker med, men han er ikke en del af fællesskabet, sådan. Han vil ikke have noget med dem at gøre, når han først er kommet hjem fra skole. Så vil han gerne se andre mennesker, bare ikke dem fra hans klasse. Derfor mener jeg ikke, at han er integreret. Men derfor kan han godt være glad for at være der. Men han klager over, at han har hovedpine. Øhm ... og jeg ved ikke, om jeg skal tage det som hovedpine. Men jeg tror, det er støjen. Støjniveauet gør, at det er svært for ham nogle gange at være i et klasselokale.

Det er i hvert fald en stor ulempe. **Er der andre ulemper?** Ja. Øhm min dreng er ganske kvik, så han har ikke haft de store problemer med at følge med, men når der ikke bliver taget hensyn til ham, og den måde han nu engang forstår det på, så kan det være svært for ham at løse opgaverne. Eller også har han misforstået opgaven, og det sker også rigtig tit. Det oplever jeg, når han kommer hjem og skal lave lektier, og har svært ved at huske, hvad det var af lektier, hvordan de skulle laves, hvordan de skulle afleveres, og hvad de gik ud på. Så tager han jo alting meget konkret. Så det kan være specielt i dansk lektier. Hvis du skal skrive om en fabel og forstå hentydningerne, og betydningen af hvad for et dyr det er, fabelen handler om, så er det svært for ham at se igennem. Han ser jo det der står sort på hvidt. Altid. Og alle beskeder det er sort på hvidt. Sådan er verden bare ikke strikket sammen.

Spørgsmål: Hvis du skulle sige, hvad der skal til, for at han kunne trives i skolen, hvad vil du så mene er de vigtigste ting? Jeg synes at det absolut vigtigste det er, at lærerne er fagligt klædt på. Jeg har problemer med at B.'s lærere ikke kender til autisme. De har i de 2 år han har gået i klassen nu ikke ville modtage hjælp ... støtte fra nogle evt. konsulenter, der kunne komme ud og fortælle om det ... fordi de mener, at det går rigtig godt. De mener ikke, at der er nogle problemer, de mener, at jeg gør det til et problem. Men jeg ser problemerne derhjemme, når han kommer hjem og har haft en lang dag, eller han ikke har forstået dansk-lektierne eller sådan noget. Så det ville i

hvert fald, for mig at se, det primære være, at de ved, hvad autisme er, og hvad det kan betyde. Sådan så han f.eks. ikke får skæld ud over, at han ikke kan finde ud af klokken. Øhm ... som jeg jo så bagefter finder ud af, at det jo åbenbart er et ganske almindeligt autismetræk, at der er mange der har svært ved at lære klokken. Øhm ... og det bliver der bare ikke taget hånd om. Og så bliver bolden sendt hjem til mig. Så går jeg til læreren, og så siger de "jamen det er jo ikke alle, der kan finde ud af det", og så er der ikke noget at gøre ved det.

Spørgsmål: Kan du komme i tanke om ting, der er blevet gjort, som har fremmet hans trivsel og inklusion i klassen? Nej. Han gik i specialklassen på samme skole, og han har været ovre og besøge klassen og deltage i en matematiktime 4 gange, før han startede op. Altså så de 4 sidste matematiktimer inden skoleåret var slut i 1. klasse var han ovre og besøge klassen, og så startede han fuldt op i 2. Det var, hvad der var af planer.

Spørgsmål: Hvis du havde mulighed for at bestemme, at man skulle lave nogle initiativer eller projekter i fremtiden, som skulle fremme hans inklusion, hvad kunne du så tænke dig, at det skulle være? Altså jeg kunne godt tænke mig, at øh, der blev holdt møder, nogle ... sådan netværksmøder. Og det er jo allerede en mulighed i dag. Så ... øh ... jeg oplever bare, at øh, hvad hedder det, at de ikke ... de mener ikke, at der er nogen problemer. Og det gør jeg, så det ...! Altså hvis vi ikke engang kan blive enige om, om der er nogen problemer, så er det svært. Jeg har brug for ... vi har brug for, til de netværksmøder, at der også er én med autisemekspertise, der kunne hjælpe. Fordi mange af de problemer der opstår, opstår på grund af autismen. Men jeg kan ikke ... altså de fleste af tingene er jo også noget, der er ganske normalt. Det er ikke unormalt, at et barn er blevet mobbet på et eller andet tidspunkt i deres skolegang. Men jeg mener bare, at der er langt større risiko, i hvert fald sandsynlighed for, at det kan ske, hvis de er autister. Altså ... så jeg føler mig enormt dårligt klædt på, fordi jeg skal sidde og tale for, at der overhovedet er et problem. Det mener de ikke. Og jeg har ikke rigtig nogen ... jeg har jo ikke nogen til at bakke mig op omkring det. Og så ... i dagligdagen ville det selvfølgelig være rigtig godt, hvis der var noget mere kommunikation imellem skole og hjem.

Spørgsmål: Er der andre ting, du kan sige, hvis du skal komme med gode råd? Det ved jeg ikke. Jeg tror ... jeg tror i hvert fald godt jeg vil sige, at hele planen omkring

inklusion, som jeg ser det, kommer mange børn til gode, men ikke de børn, hvis støttetimer er givet specifikt til dem. Nu bliver de tildelt klassen, som sådan. Øh, så er det jo at mit barn, ham der har behov for hjælp, mangler den hjælp. Og det store problem ... det allerstørste problem, for mit vedkommende, det er, når du ikke længere har de her lærere, som specifikt kan gå ind til de her specielle handicaps, så mister du også den ekspertise, som de har. Så der er lige pludselig ikke nogen ... der er ikke nogen på den skole, hvor B. går på, der har mere end det her inklusionskursus i bagage. Øh så der er ikke rigtig nogen ... hvem skal ... der kommer jo flere børn med autisme på den skole, men der er ikke en eneste lærer, der sådan set har sat sig ind i det. Mere end skal vi sige til husbehov. Øhm ... så der er ikke rigtigt nogen. Vi kan heller ikke trække på et netværk selv. Så skal vi ud og være en del af det. Og der er jo altid længere vej.

Interview den 8. juli 2013 af H. R., mor til normaltbegavet dreng på 7 år med ASF.

Spørgsmål: Hvad forstår du ved inklusion? Jamen inklusion, der forstår jeg øhm, rummelighed, kan man sige. Det at man bliver inkluderet et sted hvor at øh, hvor alle bliver tilgodeset. Øhm ... det er inklusion, i min verden i hvert fald.

Spørgsmål: Hvis du skal fortælle om dit eget barn, hvad er så dit indtryk at det mest udfordrende ved at gå i folkeskolen er? Det mest *hvad*, siger du?

Udfordrende! Udfordrende! Det er når dagene ikke ligner hinanden. Altså det er emneuger, øhm ... og eh ... og de der dage som fastelavn, julehygge, de ustrukturerede dage, kan man sige. De der dage som andre børn elsker.

Spørgsmål: Hvis du skal fortælle fra dit eget barns hverdag, i forbindelse med skolen, hvad er det så dit indtryk, at der optager mest? Det der optager mest, det er øhm, jamen det er nok det er helt sikkert når dagene ikke ligner det, som var forventet. Øhm, jeg kan fortælle, at om morgenen der sidder vi altid og gennemgår skemaet: Hvad er det for nogen timer, du skal have i dag. Og de har en ugeplan fra læreren, hvor der lige står kort: Hvad skal der ske i matematik, hvad skal der ske i dansk o.s.v., o.s.v., og den gennemgår vi også om morgenen øhm ... og hvis det så ikke falder ud på den måde, eller der lige pludselig sker et eller andet, der er sygdom, vikar, øhm eller man flytter rundt på nogen timer for at lave et eller andet andet, eller sådan noget, så har vi ufordringen, fordi så var det jo ligesom ikke det, der var inde på lystavlen, hvis man kan sige det sådan, hos vores søn. Øhm, det er sådan set det, hvor at det giver de største udfordringer, kan man sige. Ikke så meget i skolen, men selvfølgelig herhjemme hvor han reagerer. Øhm ... hvor det så ... altså ... det er jo meget naturligt, kan man sige, for børn, det er jeg godt klar over. Han er jo ikke særlig, hvad det angår. Det er jo der, hvor de føler sig trygge, at de får luft, ikke. Så, øhm, men det er der, hvor de største udfordringer de er. Altså, man kan sige, rent kammeratmæssigt i klassen, hvis ikke de andre gider lege det samme som ham eller vælger sig ind på nogle legegrupper, som han egentlig gerne vil diktere, der kan vi også have udfordringer, hvor han så synes, at han bliver drillet eller mobbet eller noget andet. Øhm det er simpelthen, hvis han ikke lige synes, at det går efter hans næse, eller hvad han havde tænkt, at det skulle være. Øhm, det giver udfordringer. Det gør det også her hjemme, men skolemæssigt, så er det det, der giver de fleste udfordringer. Helt sikkert.

Spørgsmål: Hvis der er nogen fordele for ham ved at gå i en almindelig klasse, hvad er det så? Jamen det er jo helt sikkert, at man spejler sig i dem, som man

omgiver sig med. Øhm, og det ... det er helt sikkert det, at han jo spejler sig i, øhm, jeg ved ikke om jeg skal sige ... normale børn, fordi der er ... der er nok nogen, der er lige så unormale, som ham i den klasse han går i. Men altså det er selvfølgelig det, at han ser, hvad de andre gør, og han går i en klasse ... det kan både være en fordel, men også en ulempe nogen gange, men det *kan* være en fordel, at han går i en klasse, hvor der er over 20 elever. At han ikke bare går i en lille specialklasse, øh, så bliver man ikke lige så sårbar, kan man sige, som hvis der er 1 der er syg, eller 2 der er syge, så gør det ikke så meget, for så er der stadig mange at lege med. Øhm, hvorimod, hvis han var i en specialklasse, hvor der kun var 5-6 elever, så bliver det mere sårbart. Så det vil jeg da se som værende positivt. Øh, både det at han kan spejle sig i normalen, eller som børn gør mest, ikke. Øhm, men også at børn ... og det er jo selvfølgelig også inklusionstanken, at børn kan lære at rumme hinanden, både på godt og ondt, kan man sige, ikke. Øhm, det giver ... altså det tiltaler mig også, hvis der selvfølgelig følger de ressourcer med, som det kræver at inkludere sådan nogle børn i folkeskolen.

Spørgsmål: Hvis der er nogen ulemper, for ham ved at gå i en almindelig klasse, hvad er det så? Ulemperne det er larm, uro, øhm, jeg vil så sige, at S., går i en klasse, hvor der har været, eller der er en meget urolig drengegruppe. Der er en 5-6 drenge som er rimelig urolige, må man sige, så der har været en del ufordringer. Og det er jo selvfølgelig også, det gør det lidt mere uheldigt at skulle starte i skole, når der er sådan en gruppe. Det er der nok i en hvilken som helst klasse, mere eller mindre, tænker jeg, øhm, men ... men det er helt sikkert ulempen, at komme i ... altså at komme i sådan en klasse, hvor der er så meget uro. For der er rigtig meget uro, og der er mangel på respekt overfor voksne generelt fra børn i dag. Og det kopierer han jo selvfølgelig også, øhm, ligesom han kopierer så meget andet. Øhm, den adfærd med at man bare kan sige: *Flet næbet* eller *knyt sylten* til læreren, ikke. Som jeg jo f.eks. aldrig nogen sinde har sagt til en lærer, altså! Så på den måde, ikke. Men det er jo selvfølgelig også en del af den udvikling, der har været i samfundet at der bare, desværre, er mindre og mindre respekt for voksne, og hvad de siger. Altså, øhm, så måske også noget med læreruddannelsen. At de simpelthen måske ikke lærer at takle, øhm, hvordan man må opdrage børn. Nej, det er ikke fordi de skal opdrage børn, men fordi de ikke ved, hvor man ... de sætter ikke nogen grænser. Øhm, tænker jeg. Altså det er i hvert fald ikke

alle lærere, der gør. Det er mit indtryk, at nogen der kommer, er helt unge. De tør måske ikke sætte de samme grænser, som de ældre erfarne lærere gør.

Spørgsmål: Hvis du skal sige, hvad der skal til, for at din søn trives i skolen, og for at det går godt med ham, når han er der, hvad er det så? Det er en lærer som tør sætte grænser, øhm, og som øhm, ja øh, sætter sig i respekt, hvis man kan sige det sådan. Øh, og så noget uddannelse indenfor "hvordan takler man de her børn", når de flipper ud, eller hvis de skal have en pause, eller noget andet. Men generel uddannelse. Øhm, støtte, hvis der er behov for det. Mulighed for at kunne trække sig tilbage, øhm, hvis indtrykkene bliver for mange, øhm, og mulighed for ikke og skulle deltage i, ja, de her ustrukturerede dage. Det er sådan det, jeg tænker.

Kan du komme i tanke om initiativer eller projekter, man har gennemført for at fremme din søns inklusion? Altså vi blev indkaldt til møde, lige dagen inden han skulle starte i 0' de klasse, og det var jo rigtig positivt, både fordi lige at møde lærerne, men også for lige at fortælle: Hvad kan vi gøre godt allerede fra starten. Men øhm, sådan nogle ting, det er jo altid godt. Kommunikation og, altså, et godt samarbejde, det er jo også tit alfa og omega. Øhm, men det har i hvert fald været godt for vores vedkommende, og vi kunne fortælle, at S. han skal helst sidde tæt på læreren og med ryggen til de andre, øhm, så han ikke bliver forstyrret, eller bliver forstyrret mindst muligt, øhm, og helst sidde ved siden af en rolig dreng eller en rolig pige, øhm, sådan nogle forskellige ting, altså. Så på den måde synes jeg, at allerede der blev et godt samarbejde etableret, kan man sige, ikke. Øhm, i hvert fald mulighed for det, ikke. At man lige får udvekslet noget viden om, hvad man ved fungerer hjemmefra, øhm, og hvad kan man bringe over i skolen, som højest sandsynligt også vil fungere der.

Spørgsmål: Hvis du havde mulighed for at bestemme noget i fremtiden, nogle konkrete initiativer eller projekter, som kunne fremme hans inklusion, hvad skulle det så være? Det skulle være nogle flere ressourcer til nogen støttetimer, for det er jo helt klart der, altså det kan vi jo sagtens mærke, at det er der, der bliver skåret. Øhm, så helt sikkert støttetimer, fordi det er altid godt at være flere om det. Ikke fordi at det måske er ham, der har behov for støtten, men mere fordi, at hele klassen som helhed har behov for, at der er ... enten at man kan dele klassen op, og den ene halvdel kan lave noget med en lærer, og den anden kan lave noget med den anden lærer, så det bliver mindre grupper. Øh, og dermed mindre larm og mere struktur. Så det vil jeg sige,

øhm, men også igen uddannelse af lærere, så de ved, hvad de har med at gøre, fordi det gør de jo øjensynligt ikke, og hvor skulle de også vide det fra? Det er jo ikke noget de lærer på deres, igennem deres studie. Øhm, så hvordan takler man de her børn og hvordan ruster man de andre børn øh, til ligesom og kunne rumme dem. Det er jo også en stor del af det, kan man sige. Selvom børnene generelt er ret rummelige. Så det er der, jeg ville sætte ind, hvis det var mig, der sad på pengeposen.

Spørgsmål: Er der andre ting du kan sige, hvis du skal komme med gode råd? Jeg har et råd til andre forældre, øhm, som vi i hvert fald har benyttet os af og det er *åbenhed*. Med det mener jeg, at det vi gjorde, da S. startede i skole, var, at vi sendte et brev rundt til alle forældre, hvor vi skrev kort, helt nede på et plan, som var det et brev, skrevet fra S. selv, hvor vi skrev: Hej jeg hedder S., jeg skal gå i klasse med dig efter sommerferien. Jeg har en diagnose, der hedder Asperger, og for mig betyder det, bla... bla... bla... bla...! Sådan lige i korte træk. Altså ikke for at nævne alle de dårlige ting, men for ligesom at sige, jamen øh, sådan har jeg det. Og jeg kan godt flippe ud over ting, og det er fordi, at så kan jeg ikke rumme det inden i mit hoved, eller hvad det nu måtte være. Vi skrev også sådan lige kort: Jeg er rigtig glad for at blive inviteret til fødselsdage, men jeg kan have svært ved at være der i 4 timer i træk, f.eks., så min mor hun vil gerne hente mig, inden det slutter, eller øh, vide på forhånd, hvad der skal ske, fordi så fungerer jeg bedst. Altså sådan nogle helt, kan man sige, basale ting, som vi nu ved, at sådan fungerer S. bedst. Sådan skrev vi ligesom et brev, øhm, og fik kommunikeret ud, og vi har fået rigtig god feedback på det. Men igen, så er klassen jo forskellig, kan man sige, og forældre er forskellige, så det er jo ikke alle, der læser det her brev højt for deres børn og forklarer dem: Nå, men Asperger, det er en diagnose, som betyder sådan og sådan. Fordi man kan jo godt høre, hvem der har snakket med deres børn om det, om hvem der ikke har. Sådan er det jo desværre også, ikke. Men helt klart åbenhed, det synes jeg, at man kommer allerlængst med, fordi det er jo ikke et tabu, eller noget på den måde. Øhm, så åbenhed må være nøgleordet. Det var noget vi blev rådet til, enten et brev, eller man kunne stille sig op på et forældremøde, og sige hej, vi er forældre til den og den, som har det sådan og sådan. Det kan man jo også gøre. Det kommer an på, hvad man synes bedst om. Men vi valgte så bare at skrive et brev, fordi det syntes vi var det bedste. Og det er blevet taget godt imod, synes jeg.

Interview den 4. juli 2013 af M.H., mor til en normaltbegavet dreng på 9 år med ASF, som deler en støttepædagog i klassen med 2 andre drenge som har ADHD, således at de har hver 8 timers støtte om ugen.

Spørgsmål: Hvad forstår du ved inklusion? Øh, det jeg forstår, det er, at de børn der har forskellige former for vanskeligheder skal være i folkeskolen på lige fod med de andre børn, øhm, ja. Det må være sådan jeg forstår det.

Spørgsmål: Hvad vil du sige er det mest udfordrende for dit barn ved at gå i almindelig klasse i folkeskolen? Det er, at der er så mange børn i klassen. Uden tvivl det. Det er hans ... det er det, han har det sværest ved. Han kan sådan set godt følge med i undervisningen, øh, endda meget godt med i undervisningen, for han er noget bedre end de andre, men han har rigtig svært ved alt det sociale. Alt det man skal være flere om. Gruppe og idræt og musik, så det er de ting, der er sværest.

Spørgsmål: Når du taler med ham om skolen, hvad er det så dit indtryk, at han er mest optaget af? Det er matematik og dansk. Det elsker han. Der har han også roen, kan man sige, for han er afskærmet fra de andre børn. Han sidder bag en stor opslagstavle på sin egen lille plads, så det tror jeg er grunden til, at det er de 2 fag han bedst kan lide. **Hvis han skal fortælle noget fra de sociale situationer, hvis han fortæller noget om det, hvad er det så, du hører?** Øhm, jamen det er, det er nok, at han har haft en frikvarter, der har været godt. Det er ikke alle dage, at de er det. At han har forstået at komme med i en leg, så er det det, han kommer glad hjem og fortæller om. Ellers så synes jeg egentlig ikke, ... så fortæller han ikke ret meget om sådan nogle ting.

Spørgsmål: Hvis du kan se nogle fordele for ham ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad er det så? Jeg synes faktisk, at fordelene er, at da han kom ud blandt normale børn, hvis man kan sige det sådan, altså, at han er sammen med stille og rolige drenge også, og oplever at de kan rumme ham, selvom han er oppe og køre, så er de jo ikke oppe og køre. Og han falder jo ned igen, hvor de 2 andre drenge i klassen med ADHD, de kører jo med ham op, og så er de vilde alle 3 på én gang. Så synes jeg, at det er en fordel, at han er sammen med børn, der "er nede på jorden". Det synes jeg faktisk er en fordel. Og så synes jeg, at det er en fordel, nu bor vi i en lille by,

at han kender alle børnene i byen og går i den skole, hvor de er. Det synes jeg også er en fordel.

Spørgsmål: Hvis du kan se nogle ulemper for ham ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad er det så? Det synes jeg jo også, at der er mange af. Jeg synes, at det er en ulempe, at ressourcerne fra klasselærerne, altså når han har dansk, matematik og sådan noget, det går bedre nu, men det har været rigtig rigtig svært for dem at rumme ham, selvom støttepædagogen ind imellem også var der. For M. har behov for hjælp hele tiden, og han har behov for, jamen hvis der er noget, der går "lidt i hak" for ham, og der ikke står én lige med det samme og hjælper ham videre, så kan det gå rigtig meget i "ged" for ham, hvis de ikke lige er der. Så det er en af ulemperne. Og så er en ulempe også alle de ting, man skal være mange om. Emneuge og alle de der ting. Det er rigtig svært for ham. Men det er blevet bedre, der hvor han går. Så jeg synes, at de lærer det. Men man ... ja, det er nok de ulemper, jeg synes er størst.

Spørgsmål: Hvis du skulle sige, hvad der skal til, for at han kunne trives godt i skolen, hvad er det så for ting, du mener, at der skal til? Det er den støtte, han har fået nu. Det skal nemlig siges, at det er en støtte han har fået, imens han har gået i 2. klasse, ellers så har han faktisk ikke haft støtte på. Men mit ønske er, at den støtte skal være der hele tiden, skal være der i frikvartererne, skal være der under emneuge, og den skal ikke tages fra ham, selvom han skal begynde i 3. klasse. Det bliver den heller ikke lige nu, men tanken er, at den skal begynde og trappes ned, og det synes jeg virkelig ikke må ske. Hvis de skal blive i folkeskolen sammen med de andre børn, så skal der være en støtte til dem hele tiden. Det er nok det vigtigste. Og det er jeg ræd for, at det ikke bliver sådan. Det er nok min største frygt.

Spørgsmål: Kan du komme i tanke om nogen konkrete initiativer eller projekter, det har gjort i skolen, som har fremmet hans inklusion? Ja altså deres mål ... nu ved jeg ikke, hvordan det foregår på andre skoler faktisk, men deres mål, hernede på vores lille folkeskole, det er, at han skal kunne undervise sig selv. De har lavet sådan nogle skuffer, øhm ... med 3 skuffer i, altså 1, 2 og 3, og så har han en computer, og så skal han kunne undervise sig selv. Så har han sådan et skema, at nu skal han tage en opgave i 1. skuffe og lave den færdig. Så skal han vende sig om og spille computer i ... 10 minutter tror jeg det er, så skal han vende sig tilbage og begynde på nr. 2 skuffe o.s.v. indtil timen er slut, så han egentlig underviser sig selv og skal kunne komme i

gang, uden at der hele tiden står en lærer ved siden af ham. Det har faktisk været en stor succes. Jeg ved ikke, hvordan de gør i andre folkeskoler, men det har gjort, at han klarer undervisningen rigtig godt, uden hele tiden at skulle have klasselæreren ved siden af sig. At han kommer selv ... han er jo hurtigere end de andre børn, skal man tænke på, for han er ... altså han er jo højt begavet, så han er jo meget hurtigere end de andre børn, og han får ekstra opgaver o.s.v. Også på den måde kan de holde ham i gang hele tiden, så han ikke keder sig ... som nok var et problem for dem. Øhm, hvad har de mere gjort? Jamen så har de formået at få ham med på hyttetur for første gang. Det har de lige været her for 14 dage siden. Og det har jo ikke kunne lade sig gøre på nogen måder. Det tror jeg simpelthen er fordi, at de har lært ham så godt at kende nu. De ved, at der skulle laves skema på hytteturen, præcis hvad han skulle huske: *Nu skal du stå op, nu skal du børste tænder og nu skal du ud og lave det!* Det har de formået at gøre i de 2 dage, de var på hyttetur. Hele vejen igennem, så han havde skema, han vidste lige, hvad han skulle. Det er sådan set også flot, når de er af sted med 45 børn, at de forstår at få ham med hele tiden. Så, ja, det er nok lige de 2 ting jeg vil fremhæve, som jeg synes, at der har været rigtig godt dernede.

Spørgsmål: Hvis du kunne bestemme nogle initiativer eller projekter i fremtiden, de kunne lave, som kunne fremme hans inklusion, hvad skulle det så være?

Jamen det skulle være det der med, at de skulle fortsætte med støtten. Især i frikvarterer og de skulle have mere fokus på, når de var mange børn sammen. Fordi det har han stadig rigtig rigtig svært ved. Han har slet ikke musik dernede, f.eks., fordi han har så svært ved lydene og mange mennesker. Og i idræt, der er han kun med, jeg tror, at det er 20 minutter af idrætstimen. Så tager de ham ud og går tilbage til klassen, fordi det har han også svært ved. Øhm, så skulle det være, at de formår at få ham med i de ting der også på en eller anden måde. Jeg har ikke lige en idé til, hvordan man gør det, men øhm, det skulle være sådan nogle ting. - Få ham mere med i det sociale, eh, når man er mange. Ja.

Spørgsmål: Har du ellers nogen gode råd, som du kan give videre til andre? Altså de må ikke give op fordi, øhm, M. da han gik i 0'ede og 1. klasse fik han ingen hjælp overhovedet. De mente faktisk slet ikke, at han havde nogen diagnose. Så jeg har kæmpet en kamp, og han har først lige fået sin diagnose her i januar. Og det viste sig, at han har infantil autisme, højt begavet. Og mit råd det er egentlig bare ikke at give op,

fordi alt det der er sat i gang nu med M., at han selv underviser og har fået støtte, det er sket her i 2. klasse, i det her skoleår. Og det havde simpelthen ikke været uden at jeg havde stået deroppe hele tiden og fortalt dem og fortalt dem hvad der er bedst for M., og hvad jeg tror og ... så eh ... endelig ikke give op, fordi at vi havde egentlig sat os i hovedet, at vi syntes, han skulle blive på G. skole. Jeg ved, at der er mange, der ville have valgt specialklasse, men det syntes vi ikke, at han skulle, fordi han havde faktisk venner på skolen, selvom han er, som han er. Så vi syntes, han skulle blive dernede, fordi det har været ... det har været os hele tiden, der har sagt og krævet og gjort ved! Men det gav pote. Så jeg synes ikke ... folk skal ikke give op!

Interviewspørgsmål besvaret skriftligt den 9. juli 2013 af H.N., mor til normaltbevæget dreng på 10 år med ASF.

1. Hvad forstår du ved inklusion? Inklusion er at skabe rammerne for hver enkelt, så alle får den optimale mulighed for læring (altså i skolen) uden at det "forstyrrer". Altså med den støtte der er nødvendig i den almindelige folkeskole når man inkluderer et eller flere børn med specielle behov.

2. Hvad er det mest udfordrende for dit barn ved at gå i en almindelig klasse i folkeskolen? For min søn er det de sociale spilleregler, spontane initiativer og idræt hvor der er hold spil. Derfor har han en støtte i idræt, og hver tirsdag hvor de har tema dag, da "plejer" ikke helt er til at få øje på.

3. Fortæl om dit barns hverdag, i forbindelse med skolen og evt. lektier, hvad er det dit indtryk, at dit barn er optaget af? Min søn holder meget af at komme i skole, han har en stor interesse for at tilegne sig viden, dog mest inden for dyreriget. Han har nu afsluttet 2.klasse, hvor de havde lektier for hver dag. De eneste lektier vi har haft problemer med har været "skriv løs", hvor han selv skulle finde på, ikke den letteste opgave for en autist. Vi har også haft specielle aftaler, når han i matematik har haft kopier med mange regnestykker, som til sidst skulle farvelægges, så det viste et billede ud fra resultatet. Han fik lov at sætte den farvede streg hvor regnestykket skulle have netop den farve, hvortil jeg farvede resten så billedet kunne ses. Ellers er han færdig med lektier før vi når at se dem.

4. Hvis der er nogle fordele for dit barn ved at være inkluderet i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad mener du så, at det er? Fordelen for min søn er, at vi har fået ham i en lille lokal folkeskole, hvor lærerne har lyst til, at det skal lykkes. De ser muligheder frem for begrænsninger. Derudover er der kun 14 i hans klasse og kun en klasse pr. årgang.

5. Hvis der er nogle ulemper for dit barn ved at være inkluderet i en almindelig klasse i folkeskolen, hvad mener du så, at det er? Den eneste ulempe for vores søn er at den lille skole han går på kun har til og med 7. Klasse. Kommunen er dog mest til at lukke de små skoler og lave kæmpe store skoler, hvilket jeg ikke håber lykkes. For den skole min søn går på er unik og følger med tiden, trods størrelse.

6. Hvad mener du, at der skal til, for at dit barn trives i skolen? Den skal ikke være større, alle lærer og elever ved hvem hinanden er, og så føler alle reglerne på skolen (PALS) ⁴¹⁶ så det fungerer bare. De store er der for de mindre.

7. Kan du komme i tanke om konkrete initiativer eller projekter man har gjort på skolen, som har fremmet dit barns inklusion? De større elever har "store bror/søster" rolle over for de nye elever, så det var på den måde helt normalt. Vi havde autisme konsulent med til det første forældremøde, hvilket var super godt for dem og os, samt for vores børn. Der ud over fik eleverne at vide, at vores søn havde lov at have en pause hvor han spillede Nintendo når det hele brændte på, hvilket har gjort forholdet til kassekammerater og ham til noget helt særligt. Der er ikke lagt skjul på, hvorfor han har haft brug for specielle hensyn i starten. Så i dag er det naturligt for klassekammeraterne, selv om det stort set aldrig mere sker at han får de store frustrationer som i 0. Og starten at 1. Klasse.

8. Hvis du fik mulighed for at bestemme hvilke initiativer eller projekter, der i fremtiden skulle udføres på skolen, for at fremme dit barns inklusion, hvad skulle det så være? Ingen heldagsskole, det skal være som nu, det eneste jeg kunne ønske var at skolen fik 8. og 9. Klasse med.

9. Er der andre ting, i forbindelse med dit barns inklusion, som du gerne vil fortælle, f.eks. gode råd eller erfaringer som du gerne vil dele med lærere og forældre? Vores erfaring er, at på en lille og lokal skole er der rigtig gode chancer for at en inklusion af et barn som vores med IA, lykkes. Han er fra 0. - 2. klasse blevet en dreng, der kan sige, hvis han har svært ved tingene, frem for at skrike og løbe sin vej. Han kunne ingen bogstaver til at ligge som en af 10% bedste i national test i dansk, det er i hvert fald ikke noget, vi havde troet på ,da han startede i skolen. PALS ⁴¹⁷ og så en lille "intim" skole det er nok mit svar på succes.

⁴¹⁶ Forældre-pals, 2013.

⁴¹⁷ Forældre-pals, 2013.