

BAGGRUND FOR PROJEKTET

Et bredt flertal i Folketinget vedtog i april 2012 lov om øget inklusion (L379 af 28/04/2012). Loven afgrænser specialundervisning til at være støtte til elever med omfattende støttebehov og giver kommunerne mere fleksible rammer til at tilrettelægge undervisningen. Målet var, at øge andelen af elever i den almindelige undervisning fra 94,6 procent i skoleåret 2011/2012 til 96,0 i 2015.

Aftalen der blev indgået om øget inklusion var i høj grad baseret på en rapport som Finansministeriet, Undervisningsministeriet og Kommunernes Landsforening i 2010 fik udfærdiget: "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring"¹ (publikationen kan hentes på Undervisningsministeriets hjemmeside: www.uvm.dk). I rapportens indledning hedder det, at "*på trods af, at specialundervisning er en vigtig del af folkeskolen, findes der kun begrænset viden om den samlede specialpædagogiske bistand, herunder om indhold, omfang, metode og ressourceforbrug*". Rapporten indeholder en analyse af specialundervisningen og skal "... komme med en række forslag til, hvordan der kan opnås en mere effektiv ressourceudnyttelse på området fremover." (s. 7). Analysen omfatter bl.a. en undersøgelse af 1) effekten af den eksisterende specialundervisning, 2) Afdækning af henvisningsmønstre, omkostninger, ressourcemodeller m.v. og endelig 3) Forslag til en mere effektiv ressourceudnyttelse. Rapporten munder ud i en række forslag der har til formål at "... bidrage til at fremme øget inklusion i den almindelige folkeskole og bedre ressourcestyring mv." (s.21) I et af forslagene (rapportens sektion 2.3.2) anbefales det f.eks. at personer med autisme ikke længere skal tilbydes specialundervisning i segregerede tilbud og at specialskoler fremover udelukkende målrettes elever med svære kognitive vanskeligheder.

Når vi kigger tilbage på den tid der er gået siden inklusionsloven trådte i kraft (Skoleåret 2012/2013) og frem til i dag, hvor vi er gået i gang med skoleåret 2016/2017, er det helt åbenbart, at der har været mange uafklarede spørgsmål og problematikker forbundet med implementeringen af loven². Det er bl.a. en uklarhed omkring inklusionsmålenes rationaler af såvel økonomisk karakter (frigøre midler fra specialområdet til brug for almenundervisningen i folkeskolen) såvel som ikke-økonomiske (herunder at give alle børn og de med særlige behov adgang til den almene grundskole, samt at løfte det faglige niveau for alle børnene). Der udover er der mange praktiske udfordringer forbundet med selve inklusionsarbejdet, herunder uoverensstemmelser i opfattelsen af selve begrebet "inklusion" (er det at deltage i almenmiljøet

¹ Publikationen kan hentes på Ministeriets for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside: www.uvm.dk.

² Vongvattanakun P., Jensen A.D. & Højerup, J.H. (2015): Omstillingen til øget inklusion i folkeskolen - rationaler, muligheder og udfordringer. SAM-Bachelorprojekt, Roskilde Universitet, 2015

eller er det at "føle sig som en del" af et fællesskab – uanset om man er placeret i en specialklasse eller almen klasse) og utilstrækkelige kompetencer hos lærerne.

Uoverensstemmelserne i opfattelsen af "inklusion" medfører således en helt grundlæggende konflikt ift. hvad "vellykket integration" er. På den ene side af konflikten står regeringens kvantitative målsætning for en vellykket inklusion (96% af børnene skal rummes i almenundervisningen) og på den anden side findes den kvalitative forståelse af en vellykket inklusion (at eleven selv føler sig som en del af et fællesskab), ifølge hvilken en forøgelse af antallet af elever i almenundervisningen ikke nødvendigvis betyder en vellykket inklusion i praksis for den enkelte elev med særligt behov. I en rapport udfærdiget af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling i 2016³ peger man bl.a. på, at elever der modtager støtte eller er flyttet fra et specialmiljø til almenundervisningen " ... i mindre grad end deres klassekammerater er inkluderet i læringsmiljøet. Det gælder både i undervisningen, og når der spørges ind til pauser og fritiden. " (Ibid. s. 12).

HVAD VED VI OM DEN HİDTİDİGE SPECIALUNDERSVİSNİNGS EFFEKT?

I tidligere omtalte rapport "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring" kortlægges de seneste års studier af den tidligere specialundervisnings effekter, først og fremmest danske studier, men suppleret med enkelte studier fra vores nordiske nabolande. Indledningsvis sammenfattes det, at *"på trods af, at specialundervisning er en vigtig del af folkeskolen, findes der kun begrænset viden om den samlede specialpædagogiske bistand, herunder om indhold, omfang, metode og ressourceforbrug"*⁴. Det fremgår bl.a. af rapporten, at

- visitationen til specialundervisningen varierer fra kommune til kommune på en sådan måde, at der ikke kan udledes nogen generelle erfaringer, og at visitation til specialundervisning tilsyneladende ikke tager udgangspunkt i barnets grad af handicap, men mere af lokale forhold eller holdninger.
- PPR's rolle i forhold til specialundervisningen bliver generelt vurderet som værende meget begrænset og til dels fraværende både i forhold til lærernes behov for supervision eller vejledning og i forhold til den årlige revurdering af barnets skoletilbud.
- de individuelle læringsplaner og mål er mangelfulde og usystematiske.
- et gennemgående tema i flere studier er, hvordan elevernes faglige indlæring forløber og dets betydning for deres senere fortsættelse i ungdomsskoletilbud. Her peger man på, at det specialiserede undervisningstilbud i for høj grad synes at vægte den sociale og

³ Afrapportering af inklusionseftersynet - Et overblik over den samlede afrapportering. Udgivet af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, maj 2016.

⁴ "Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring" s.7

trivselsmæssige udvikling hos eleverne frem for den faglige. Mange elever starter i specialtilbud omkring 5-6. klasse på grund af faglige indlæringsmæssige problemer, og disse synes ikke at være reduceret ved endt skolegang.

- specialundervisningstilbud synes at være gode til at kunne motivere eleverne til at fortsætte med et ungdomsuddannelses tilbud, men eleverne har imidlertid svært ved at klare sig på grund af deres faglige vanskeligheder.
- elever, der kommer i specialtilbud sent i skoleforløbet, synes at være glade for dette, da de har haft det svært i den almindelige klasse, både fagligt og socialt. Elever efterlyser dog også en større vægt på den faglige undervisning og giver udtryk for, at det er et problem, at spredningen mellem elevernes funktionsniveau er stort i specialtilbuddet.
- om lærernes kvalifikationer kan det konstateres, at der er en meget stor del af underviserne, som ikke har tilstrækkelig med specialpædagogisk og faglig viden, og lærerne efterspørger supervision og rådgivning. Effekten af specialundervisningen vurderes at være bedst, hvor der anvendes fagligt kvalificerede speciallærere. En stor del af de elever, der i dag segregeres i specialklasser og specialskoler, vil fremover kunne modtage støtte inden for rammerne af den almindelige folkeskole med en mere hensigtsmæssig indretning og udnyttelse af folkeskolen.

HVAD VED VI I DAG OM ELEVERNE MED EN AUTISMESPEKTRUMFORSTYRRELSE (ASF)?

Der er i dag ikke megen specifik viden om, hvordan det går børn og unge med ASF i løbet af deres skolegang. De danske studier, der omtales ovenfor, har først og fremmest fokuseret på den samlede gruppe af handicappede elever. Man har her først og fremmest set på det faglige standpunkt og om eleverne har gennemført en grundskolegang med afsluttet 9. klasse og sammenlignet dette med gruppen af ikke-handicappede elever.

Karakteristik af gruppen af børn med en diagnose inden for det autistiske spektrum

Gruppen af børn med en diagnose inden for det autistiske spektrum er karakteriseret ved en stor grad af heterogenitet, dvs. forskelle i deres adfærdsmæssige, psykiske og somatiske karakteristika og dermed udfordringer og behov i hverdagen. Børnene har det til fælles at de er karakteriseret ved en række af symptomer, som i diagnostisk praksis omtales som triaden af kardinalsymptomer⁵: 1) Afvigelser i social interaktion, 2) Afvigelser i sprog og kommunikation samt 3) Gentagelsesprægede og stereotype mønstre i adfærd og interesser. Børnene kan til gengæld have varierende intelligens (fra svær mental retardering til høj begavelse), varierende sproglige kompetencer (fra ikke-talende til alderssvarende talefærdigheder), varierende symptombillede (fra lettere til svære afvigelser på et eller flere af kardinalsymptomområderne), sensoriske udfordringer (fra hyper- til hypo-sensitiv), somatiske sygdomme (fx epilepsi) eller sansemæssigt eller motorisk handicap (nedsat syn/hørelse; cerebral parese), mange børn med ASF har tillige

⁵ International Classification of Diseases – 10th edition (ICD 10, WHO 1992).

andre psykiske vanskeligheder (komorbiditet) som angst eller ADHD og der kan være store forskelle i børnenes tilpasningsfærdigheder eller grad af selvstændighed i hverdagen osv.

Med ovenstående beskrivelse af variationen af problemstillinger og udfordringer, der kan være blandt børn med ASF, siger det sig selv, at opgaven med at inkludere en større andel af disse i den almene klasse må være en langt større udfordring end tidligere. Man kan derfor forestille sig, at en specialundervisningsindsats, som ikke i tilstrækkelig grad tilgodeser de grundlæggende karakteristika ved autismen, heller ikke er særlig effektiv for elever med denne diagnose. I den offentlige debat om den nye inklusionspolitik har de mulige negative indvirkninger på elever med ASF da også været i fokus.^{6,7} Hvordan elever med ASF klarer sig senere i livet kan da også afhænge af både skoleplaceringen (almenklasse eller specialtilbud), men også om den enkelte elevs omfang af problematikker eller udfordringer og det samspil, der kan udfolde sig mellem skoletilbud og barnets individuelle karakteristika. Det er et af de temaer, som vi fokuserer på i Fase II og Fase III i vores projekt.

Det er imidlertid ikke noget nyt, at børn med ASF er placeret i almenklassen. Tidligere blev mange børn med ASF placeret i deres lokale skole i den almene klasse og klassen blev tildelt et antal timer som ekstra støtte. Disse elever blev ofte omtalt som "enkeltintegrerede" elever. Under denne ordning har der ikke været den samme debat om mulig mistroivsel for elever med ASF i den almene klasse. Det kan der være mange grund til. En grund kan være, at det i tilfælde af at eleven med ASF mistrivedes ofte var muligt at tilbyde en specialklasse eller specialskole som alternativ, baseret på en vurdering af den enkelte elevs udbytte af undervisningen (elevens udbytte af undervisningen blev vurderet én gang om året på det som omtaltes som et "revisitationsmøde"). En anden grund kan være, at de ekstra støttetimer var et tilstrækkeligt redskab til at tage sig af de udfordringer, som var forbundet med at inkludere eleven med ASF. Når der i dag er så meget fokus på netop gruppen af elever med en ASF diagnose i almenundervisningen kunne det tænkes, at der i dag placeres *flere* elever med ASF i den almindelige undervisning end tidligere og at der blandt disse flere elever kan være nogle med større udfordringer eller særlige behov, som man måske tidligere ville placere i et specialtilbud. Hvis dette er tilfældet kan det være vigtigt at identificere, hvilke karakteristika denne 'nye' elevgruppe med ASF har og dermed pege på hvilke behov, der skal dækkes eller særlige hensyn, der skal tages, for at et inklusionstilbud skal lykkes. Det er netop, hvad vi forsøger at indkredse i projektet Fase 1.

Hvis vi tager kritikken af den tidligere specialundervisningspraksis til os, må specialundervisningen for elever med ASF i fremtiden forholde sig til en række specifikke spørgsmål eller problematikker:

⁶ Heidi Thamestrup "Børn med autisme bliver syge af at gå i skole" (2015).

⁷ <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2051598/boern-med-autisme-er-ikke-inklusionsegnete/>

- Der er behov for at udvikle en mere grundig visitation, hvor den enkelte elevs funktionsbegrænsning og adfærdsprofil vurderes, således at elevens behov kan matches med det rette tilbud⁸ (inklusion i almindelig klasse, specialklasse, specialskole osv.)
- Hvordan sikres kvaliteten i undervisningen (lærernes faglige kvalifikationer, muligheder for supervision og rådgivning, forældrenes involvering)?
- Hvordan skal børnegruppen i de segregerede tilbud sammensættes, således at elevgruppen kan blive mere homogen i forhold til elevernes funktionsbegrænsninger?
- Hvilke metoder skal tages i anvendelse (autismespecifikke interventionsformer og hjælpemidler eller almene fagligt fokuserede specialundervisningsmetoder)?
- I hvilket omfang (hvor mange timer, lærerressourcer)?
- Hvilke andre faktorer kan have en henholdsvis positiv eller negativ effekt på specialundervisningen (fx holdninger i miljøet)?
- Samtidig må effektmål skitseres i detaljer. Er det de snævert faglige områder som læsning, skrivning og regning, eller er det autismespecifikke funktionsbegrænsninger (sociale og kommunikative færdigheder, eksekutive funktioner), er det livskvalitet, eller er det 'outcome' (fortsætter eleven i ungdomsskole, tager han/hun en 9.klasseseksamen) osv.?

I den internationale litteratur er der kun lidt at hente i forhold til viden og erfaringer med at inkludere elever med ASF i almenklassen. Man konstaterer, at der ikke i dag er foretaget systematiske studier af, hvordan man implementerer evidensbaserede effektfulde interventionsformer (specialundervisningsmetoder) i den almindelige skole for børn med ASF⁹. Anbefalingerne bygger i almindelighed på en "best practices", hvor man peger på de metoder, som, man har erfaring for, kan hjælpe børn/unge med ASF i andre sammenhænge, f.eks. i specialiserede undervisningsmiljøer (specialklasser/skoler) eller har vist sig effektive i eksperimentelle studier.

HVAD MENER VI MED "INKLUSION"?

Det kan i den aktuelle debat om inklusionsspørgsmålet på skoleområdet som tidligere omtalt være svært at få hold på, hvad der lægges i begrebet "inklusion" (Jf. fodnote 2). Er inklusion i sig selv en specialundervisningsmetode, hvor man forestiller sig, at børn med handicap gennem samværet med børn uden handicap er i en læringsproces, der kan fremme deres sociale og faglige færdigheder på en mere effektiv vis end samværet med andre børn med lignende handicap i et segregeret miljø? Eller er inklusion en bedre måde at udnytte de økonomiske ressourcer på, hvor det, at den almene undervisning får tilført flere ressourcer, og specialundervisningen organiseres inden for rammen af den almindelige undervisning, i sig selv kan være med til at opnå bedre resultater end den hidtidige praksis med segregation?

⁸ Jf. Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring, juni 2010

⁹ Kasari C & Smith T (2013): Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. Autism, Vol. 17, 3, 254-267

Kommunernes aktuelle praksis sender som sagt vidt forskellige signaler vedrørende dette spørgsmål. I nogle kommuner følger alle de økonomiske ressourcer, der spares på den segregerede specialundervisning, med over i de almindelige skoler. I andre kommuner er det alene specialskoleeleverne, der flytter over i de almindelige skoler, uden at der flytter ekstra ressourcer med¹⁰.

Vi vil i dette projekt lade os inspirere af Alenkærs¹¹ definition af begrebet inklusion. Han beskriver det som en:

- dynamisk og vedvarende proces, der har til formål at udvikle mulighederne for ethvert menneskes tilstedeværelse i, og udbytte af, samfundets almene arenaer.
- I denne proces har man fokus på *kvaliteten* af det enkelte individs fysiske betingelser, sociale samspil og opgaveløsning inden for rammerne af en valgt kontekst.
- Der tages i den forbindelse særligt hensyn til dem, der er i farezonen for marginalisering og eksklusion.

Desuden vil vi lade os inspirere af Professor Lars Qvortrups (2012) definition af inklusion, der analytisk adskiller læringsudbytte fra inklusion (ibid:8) og opdeler inklusion i fysisk(passiv), social(aktiv) og psykisk(oplevet) inklusion (ibid:10).

- Den fysiske inklusion drejer sig om, hvorvidt barnet er optaget på skolen og fysisk er til stede i fællesskabet
- Den sociale inklusion om, hvorvidt barnet aktivt deltager i fællesskabet
- Den psykiske om hvorvidt barnet føler sig som en del af fællesskabet (ibid.).

Med udgangspunkt i denne forståelse af inklusion bliver det interessant at se på, om og hvordan den enkelte elev med særlige behov udvikler sig, og hvordan han/hun selv oplever sine muligheder for at deltage i det fællesskab, som bydes ham/hende, uanset om det er i en inkluderende kontekst i en almindelig klasse eller i et specialiseret tilbud i form af en specialklasse eller en specialskole. Det er, hvad vi gør i Fase II i vores projekt.

SAMMENFATTENDE BEMÆRKNINGER

Inklusionen er sat på den politiske og skolemæssige dagsorden og signalerer en stor omvæltning i måden, specialundervisningen skal organiseres og styres på i fremtiden. Langt flere børn med handicap skal gå i de almindelige klasser, og her tilbydes den støtte og specialundervisning, som tidligere fandt sted i segregerede tilbud som specialklasser eller specialskoler.

¹⁰ <http://www.folkeskolen.dk/543483/inklusion-tvivl-om-ministeriets-maalng>

¹¹Alenkær, R. (2009): At inkludere eller ikke inkludere; ja det er spørgsmålet. I: Skolestart Årg. 39, nr. 2, s. 7-9 (2009).

Et mindre antal effektrelaterede analyser af den hidtidige specialundervisningspraksis i Danmark, suppleret med undersøgelser i sammenlignelige lande, peger på en række svagheder ved den eksisterende specialundervisningsindsats. Der er en forventning om, at specialundervisningen med vægt på inklusion vil vise sig at være mere effektiv til gavn for elever med et handicap eller et særligt behov.

Der er ikke aktuelt megen specifik viden om, hvordan specialundervisningen fungerer over for elever med ASF. Dog kan det i en større undersøgelse konstateres, at elever med ASF sammen med elever med ADHD er den handicapgruppe, hvor der er færrest som gennemfører deres 9. klasse, inden de går ud af grundskolen.

Der er en lang række af svagheder i den eksisterende specialundervisning (vedr. bl.a. visitationen, PPR's rolle, involvering af forældre, sammensætning af elevgrupper i det segregerede tilbud, lærernes kvalifikationer, manglende udvikling af undervisningsmetoder der passer til forskellige typer af handicap m.fl.). Der er i forbindelse med inklusionsprocessen ikke formuleret mere specifikke tiltag med henblik på at rette op på disse svagheder.

Ud over de udfordringer, der kan være med at implementere inklusionspolitikens overordnede mål og hensigter, så er der også et helt grundlæggende spørgsmål, som vi især har interesse for i forhold til vores studie. Det er spørgsmålet om *hvem*, der kvalificerer til at modtage et specialtilbud (de maksimum 4%) frem for et tilbud i almenundervisningen. I lovtæksten hedder det således¹²:

§ 8. Den specialpædagogiske bistand gives fortrinsvis som støtte i den almindelige klasse.

Stk. 2. Ved vurderingen af, om eleven skal have støtte i den almindelige klasse, jf. stk. 1, skal der lægges vægt på, om eleven kan have udbytte af undervisningen og kan deltage aktivt i det sociale fællesskab i den almindelige klasse.

Stk. 3. Henvielse til specialklasse eller specialskole forudsætter, at det vil være mest hensigtsmæssigt at undervise eleven i kortere eller længere tid i specialklasse eller specialskole

Nærmere kommer vi ikke en specificering af, hvad der kunne begrunde, at " ... det vil være mest hensigtsmæssigt at undervise eleven ... i specialklasse eller specialskole. " Vi kan konstatere, at der i dag i den almene undervisning er børn med alle former for funktions- og sensoriske handicap, psykiske og følelsesmæssige problemer og udviklingsforstyrrelser, herunder børn med ADHD/ADD, ASF, generelle indlæringsvanskeligheder, dysleksi, tale-sproglige vanskeligheder, dyskalkuli, socio-emotionelle vanskeligheder, AKT-problemer, hørehandicap, synshandicap, bevægehandicap m.v.¹³

¹² BEK nr 693 af 20/06/2014

¹³ SFI: Støtte til elever med særlige behov – en kvantitativ beskrivelse med udgangspunkt i inklusionspanelet 2016.

Det er altså ikke en specifik diagnose eller handicap, som i sig selv kan begrunde en henvisning af et barn til et specialtilbud. Der må således være nogle forhold knyttet til det enkelte barn som taler for, at det ikke i det konkrete tilfælde vil kunne have gavn af et tilbud i almenundervisningen på den konkrete skole, hvor barnet er indskrevet.

FORMÅL MED PROJEKTET

Formålet med nærværende projekt har været at øge vores viden vedrørende den elevgruppe, som har fået en diagnose inden for det autistiske spektrum og de særlige forhold, der kan have betydning for deres trivsel i såvel almenundervisningen som i specialundervisning i et segregeret tilbud. Projektet har forløbet over tre faser og i hver af disse faser har udgangspunktet været en undersøgelse af personer med ASF, som *har* afsluttet deres skolegang senest i kalenderåret 2014 og dermed inden den nye inklusionslov for alvor blev implementeret i kommunerne. Nedenfor beskrives projektets tre faser kort. En mere udførlig beskrivelse af hvert enkelt af projektets faser følger i form af selvstændige dokumenter.

INTRODUKTION TIL PROJEKTETS TRE FASER

Fase 1. Her har vi undersøgt, om der kan være forskel på de elever med ASF, der gik i en almindelig folkeskoleklasse (på daværende tidspunkt ofte omtalt som "enkeltintegreret") og de som blev tilbudt et segregeret tilbud i form af specialklasse eller specialskole. Hvis der er forskelle på disse to grupper, er det noget som man skal være opmærksom på, i forbindelse med den fremtidige målsætning om at inkludere flere elever med ASF i den almindelige folkeskoleklasse. Der kan vise sig at være nogle særlige behov hos denne gruppe elever, som man ikke nødvendigvis tidligere har haft erfaring med at skulle rumme og varetage i almenundervisningen.

Fase 2. Her har vi undersøgt de subjektive erfaringer, som elever med ASF (og deres pårørende) har haft med inklusion, henholdsvis segregation i løbet af deres folkeskoletid. Hvornår oplever den enkelte elev sig at være "inkluderet" og hvornår oplever man sig segregeret fra samværet med andre i skolen. De personlige beretninger kan være med til at øge omgivelsernes fokus på, hvad der har betydning for *elev*en med ASF, når man arbejder for en inklusion i en almindelig folkeskoleklasse henholdsvis tilbyder en specialklasse eller –skole.

Fase 3. Her har vi gennem en spørgeskemaundersøgelse rettet til pårørende med voksne børn med ASF forsøgt at kaste lys over, hvordan de har oplevet deres børns skolegang og hvordan deres voksne søn/datter fungerer i dag i voksenalderen. Vi vil her undersøge, om der er sammenhænge mellem typen af skolegang (almenklasse/specialtilbud) og de aktuelle udfordringer som den enkelte person har som voksen (det som i fagsprog ofte omtales som "outcome").

PROJEKTETS ORGANISERING OG DELTAGERE

Dette er et samarbejdsprojekt mellem:

- **Forsknings- og udviklingsafdelingen, Center for Autisme**, ved Chefpsykolog Lennart Pedersen, psykolog, ph.d. Jens Christiansen og aut. Psykolog Sarah Parlar.
- **Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet** ved seniorforsker og professor i statistik Peter Allerup, videnskabelig assistent Sara Kirkegaard, samt stud. pæd. pæd. psych. Pernille Harreschou og stud. pæd. pæd. psych. Iben Rasmussen.

Medarbejdere:	Rolle/Opgave
Center for Autisme, Forsknings- og udviklingsafdelingen	Udvikling af projektprotokol, sampleudvælgelse, databasesøgning, indsamling af data, dataanalyse, rapportskrivning, koordinerende rolle og projektansvarlige.
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet	Udvikling af projektprotokol, kvalitative interviews, spørgeskema, dataanalyse og rapportskrivning.

For at få væsentlige faglige perspektiver inkluderet i projektet blev der nedsat en **følgegruppe**, som i løbet af projektet mødtes med de ovennævnte ansvarlige for projektet for at drøfte og inspirere arbejdet:

- Forældreperspektivet: Landsforeningen Autisme, ved formand Heidi Pernille Thamestrup
- Lærerperspektivet: Stillinge Skole, ved lærer Dorte Hagen
- Skolelederperspektivet: Stilling Skole, ved skoleleder Martin Meier
- PPR ift. visitation: Frederiksberg PPR, ved psykolog Ditte Rose Andersen
- Psykiaterperspektivet og rep. fra Sofiefonden: psykiater Ole Sylvester Jørgensen

PROJEKTET ER STØTTE AF:

SOFIEFONDEN, GRANVEJ 3, 2880 BAGSVÆRD.

Link: <http://www.sofiefonden.dk/>

CENTER FOR AUTISME, HERLEV HOVEDGADE 199, 2730 HERLEV

LINKS TIL PROJEKTETS 3 FASER:

- 1) Fase 1
- 2) Fase 2 (Forventes lagt på hjemmesiden i slutningen af november 2016)
- 3) Fase 3 (Forventes lagt på hjemmesiden i januar 2017)
- 4) Sammenfatning og konklusion af projektet (Forventes lagt på hjemmesiden i februar 2017).

REFERENCER TIL INTRODUKTIONSAFSNITTET:

- Alenkær, R. (2009): At inkludere eller ikke inkludere; ja det er spørgsmålet. I: *Skolestart Årg. 39, nr. 2 (2009)*.(s. 7-10) 4 s.
- Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling* (1. udgave udg.). Århus: Klim.
- Christensen, G. (2011). Psykologiens videnskabshistorie. i G. Christensen (red.), *Psykologiens videnskabsteori - en introduktion* (årg. 1, s. 43-74). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Denzin, N. K. (2010). *The Qualitative Manifesto - A Call to Arms*.Walnot Creek CA: Left Coast Press, Incorporated.
- Dreier, O. (1994). Personal locations and perspectives. Psychological aspects of social practice. i N. Engelsted (red.), *Psychological Yearbook* (årg. 1, s. 63-90). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. i K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære - læring som social praksis* (s. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hebron, J., & Humphrey, N. (2013). Exposure to bullying among students with autism spectrum conditions: A multi-informant analysis of risk and protective factors. *Autism*. doi: 10.1177/1362361313495965
- Holzkamp, K. (1985). *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. København: KommS Psykologi.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger*. (1.udgave, 1.oplag) København: Borgen
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46. doi: 0.1177/1362361307085267

- Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism, 15(4)*, 397-419. doi: 10.1177/1362361310387804
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. i C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (årg. 1, s. 23-46). Gylling: Dansk psykologisk fællesskab.
- Haavind, H. (1987). Hvordan bli kjent med småbarnsfamilien? i H. Haavind (red.), *Liten og stor - Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter* (s. 85-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jartoft, V. (2004). Kritisk psykologi - en psykologi med fokus på subjektivitet og handling. i C. W. Højholt, Gunnar (red.), *Skolelivets socialpsykologi: nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 181-229). Kbh.: Unge pædagoger.
- Kasari C & Smith T (2013): Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism, Vol. 17, 3, 254-267*
- Kousholt, D. (2011). Forskningsfelt og centrale begreber. i D. Kousholt (red.), *Børnefællesskaber og familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem* (s. 21-42). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview - introduktion til et håndværk (2. udgave, Steinar Kvale, Svend Brinkmann). Kbh.: Hans Reitzel.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. i K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære. Læring som social praksis* (s. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leontjev, A. N. (1977). Til teorien om barnets psykiske udvikling. *Problemer i det psykiskes udvikling III* (s. 556-585.): Rhodos.
- Mehlbye, J. (2008). Specialundervisningselevers skolegang og tiden efter (pp. 1-51), AKF.
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis. *Udkast, 23(1)*, 24-78.
- Mørck, L. L. (2007a). Indledning: Grænsefællesskaber, læring og overskridelse af marginalisering. i L. L. Mørck (red.), *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering* (s. 11-36): Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L. L., & Hunicke, L. (2006). Critical Psychology in a Danish Context. *Annual Review of Critical Psychology, 5*, 1-19.
- Ozonoff, S. et.al.(2005): Evidence-Based Assessment of Autism Spectrum Disorders in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34,3, 523-540*.
- Qvortrup, L. (2012) Inklusion - forslag til en definition. *UCN seriehæfter: Vol. 5. Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. Aalborg.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special education needs in mainstream and special schools. *British Journal of Special Education, 35(3)*, 8 s.
- Sagatun, S. (2008). Using the Life-mode Interview as Method in Evaluation of Social Work Practice. i I. M. Bryderup (red.), *Evidence Based and Knowledge Based Social Work - Research Methods and Approaches in Social Work Research* (s. 53-60). Denmark: Aarhus University Press.

Skovlund, H. (2013). Inclusive and exclusive aspects of diagnosed children's self-concepts in special needs institutions. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.

Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring. *Finansministeriet Juni 2010*.

Tetler, S. (2009). Forældrenes perspektiv. i N. Egelund & S. Tetler (red.), Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater (s. 147-166). København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Tetler, S., & Baltzer, K. (2009). Elevernes perspektiv. i N. Egelund & S. Tetler (red.), Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater (s. 167-190). København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Uddannelsesresultater og – mønstre for børn og unge med handicap. *Capacent December 2009*