

# SÅDAN STYRKER DU INDDRAGELSE AF NEURODIVERGENTE ELEVER I SKOLEKONTEKSTEN

LANGAGERSKOLEN, JUNI 2026

## FORORD

*Hvorfor skal vi inddrage neurodivergente børn og unge i det pædagogiske arbejde omkring dem? Det skal vi fordi, det udvikler deres egen selvforståelse, oplevede kompetence og værdi i at blive hørt. Samtidig udvikler det vores organisationer og læringstilbud i retning af en mere neuro-bekræftende tilgang. Det giver både en oplevelse af autonomi hos de unge selv og et tilhørsforhold til organisationen. Den måske aktuelt vigtigste opgave for skoler og fritidstilbud, er at skabe rammer for at børn og unge kan indgå autentisk i et fællesskab/demokrati, som de personer, de er og med alt det, de er.*

## INSPIRATIONSMATERIALET ER UDARBEJDET AF:

Privatpraktiserende klinisk psykolog, Line Gebauer, Ph.d. i neurovidenskab

Klinisk psykolog, Birgit Drasbæk Søgaard Isene, specialist i klinisk neuropsykologi med børn og unge, Langagerskolen, Aarhus Kommune

Skolekonsulent, Susanne Hvidtfeldt, Langagerskolen, Aarhus Kommune

## TAK TIL:

Elever fra Langagerskolen, der har afprøvet de udarbejdede spørgeskemaer og givet feedback

Elev på 11 år, der sammen med Louise Høyer Nielsen, pædagogisk vejleder, har udarbejdet den digitale fortælling

Projektgruppen bestående af 6 lærere/pædagoger fra Langagerskolen med udvikling af praksiseksempler

Tanja Andersen, klinisk psykolog, og Louise Høyer Nielsen, pædagogisk vejleder, samt øvrige kollegaer for deres forskellige bidrag undervejs, gennemlæsning af materialer, kvalificering af de udarbejdede materialer mm.

Korrekturlæsning ved Lisbet Pilgaard, viceskoleleder, Langagerskolen

Økonomisk støtte v. Ebbefos Fonden, **ebbefos fonden**

Publikationen er udgivet af: Langagerskolen, Aarhus Kommune, Bøgeskov Høvej 10, 8260 Viby, juni 2026.

Langagerskolen [www.langageskolen.dk](http://www.langageskolen.dk)

# INDHOLD

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Indledning .....                                                                      | 5         |
| Børn har ret til at blive hørt, også i skolen .....                                   | 6         |
| <b>Se problemet fra et nyt perspektiv .....</b>                                       | <b>9</b>  |
| Barrierer for inddragelse af neurodivergente elever .....                             | 15        |
| <b>Hvordan understøtter du elevinddragelse af neurodivergente børn og unge? .....</b> | <b>19</b> |
| Facilitering og forberedelse .....                                                    | 20        |
| Neurodivergente elevers kommunikative præferencer .....                               | 21        |
| Relevant fokus for inddragelse .....                                                  | 22        |
| Fortolkning .....                                                                     | 26        |
| <b>Praksiseksempler på inddragelse .....</b>                                          | <b>31</b> |
| Mosaikmetoden .....                                                                   | 32        |
| Manual for sikkerhed ved klatring .....                                               | 35        |
| Meningsbærende aktivitet for at øge skolefremmødet .....                              | 36        |
| 'Mit perspektiv – udtrykt som en digital fortælling' .....                            | 36        |
| Spørgeark og udsagnsark .....                                                         | 36        |
| <b>Opsamling .....</b>                                                                | <b>39</b> |
| Referencer .....                                                                      | 41        |
| Hvis du vil vide mere .....                                                           | 43        |
| Digital kommunikation med børn og unge i udsatte positioner .....                     | 40        |



## INDLEDNING

Her introduceres du til forskningsperspektiver og praksiserfaringer på, hvordan du kan gøre inddragelse og selvbestemmelse til en aktiv del af dit samarbejde med neurodivergente børn og unge. Elevinddragelse støtter elevernes selvbestemmelse og demokratiske dannelse, samtidig med, at det udvikler vores organisationer og læringstilbud. Vi får tilført et ekstra, betydningsfuldt perspektiv. For at sikre elevernes velvære i og udenfor skolen er værktøjer til at understøtte inddragelse for neurodivergente elever derfor også obligatoriske for danske folkeskoler, både i almen- og specialregi. Medbestemmelse er da også en eksplicit målsætning for de fleste uddannelsesinstitutioner, men praksis viser, at det ofte kan være svært at gennemføre i arbejdet med neurodivergente elever, fordi inddragelse her fordrer særlige færdigheder bl.a. en bredere palette af inddragelsesmetoder end blot verbal kommunikation, forståelse for forskellige niveauer af inddragelse og en specifik forståelse af det enkelte barn. Projektgruppens erfaringer er, at det i starten kan være udfordrende at få øje på inddragelsesmuligheder i en skolehverdag. Det første og største skridt er at opdage, hvor øget elevinddragelse og medbestemmelse er mulig. Der åbnes dog nye perspektiver og samarbejdsmuligheder, når vi som fagprofessionelle bliver opmærksomme på variationen af inddragelsesmuligheder og arbejder nysgerrigt og undersøgende på at tilgå og forstå barnets perspektiv. Deltagerne i projektgruppen beskriver deres erfaringen med at tage hul på 'inddragelse' med følgende ord: *'det, vi lyser på, får vi mere af'*. Med andre ord er nysgerrighed og reflekteret praksis med til at udvide ideer til inddragelse, hvilket spredes som ringe i vandet i samarbejdet med den enkelte elev, elevgrupper og hele klasser.

Fokus i denne artikel er på at styrke elevers medbestemmelse i arbejdet med at optimere deres skoletrivsel og generelle velbefindende. Materialet giver konkret inspiration til inddragelsesmetoder, med inspiration fra den publicerede forskning på området og fra konkrete erfaringer fra inddragelsesarbejdet med neurodivergente elever på Langagerskolen og i VISO-regi. Materialet giver desuden bud på, hvordan elevernes selvbestemmelse styrkes via inddragelsesmetoder.

## BØRN HAR RET TIL AT BLIVE HØRT, OGSÅ I SKOLEN

Alle børn har ret til at blive hørt og have indflydelse på beslutninger, der vedrører deres liv, også deres skoleliv (FN børnekonventionens artikel 12<sup>1</sup>). Men ikke alle børn har samme forudsætninger for at indgå i verbal dialog om deres perspektiv, ønsker, drømme og behov. F.eks. viser forskningen, at neurodivergente elever i langt mindre omfang høres og har medbestemmelse i forhold til deres liv og uddannelse, sammenlignet med neurotypiske børn (Tesfaye et al., 2019). Verden over er der en stigende anerkendelse af neurodivergens, men på trods af, at der stilles flere autisme og ADHD-diagnoser end nogensinde før (Schendel & Thorsteinsson, 2018), er en neuro-bekræftende (eng. neuro-affirming) tilgang i skolen stadig et relativt nyt begreb (Johnston et al., 2024). Den neuro-bekræftende tilgang anerkender bl.a. neurodivergente elevers unikke måde at være i verden på, respekterer deres individuelle præferencer og skolen og øvrige omgivelser tilpasser sig de neurokognitive profiler. Socialstyrelsen og Vive udgav i 2023 en publikation, der samler op på forskningen omkring inddragelse af børn med autisme og ADHD i myndighedsarbejde (Metoder til at inddrage børn med autisme og ADHD i myndighedssagsbehandling, 2023). Rapporten konkluderer, at der mangler konkrete studier af metoder og at medinddragelsen af børn og unge med autisme og ADHD i det hele taget er sparsom. Det samme indtryk får man i dialogen med lærere og pædagoger omkring neurodivergente elever, der ønsker at inddrage eleverne, men ofte finder det udfordrende og savner inspiration. Rapporten tydeliggør nogle af de fordele, der er ved at inddrage barnet bl.a. kan inddragelse sikre kvaliteten i sagsbehandlingen, fremme en helhedsorienteret forståelse af barnet og øge barnets motivation og ejerskab, hvilket kan smitte af på samarbejdet i familien (Metoder til at inddrage børn med autisme og ADHD i myndighedssagsbehandling, 2023). Inddragelse på ét niveau kan således give afledte effekter på næste niveau.

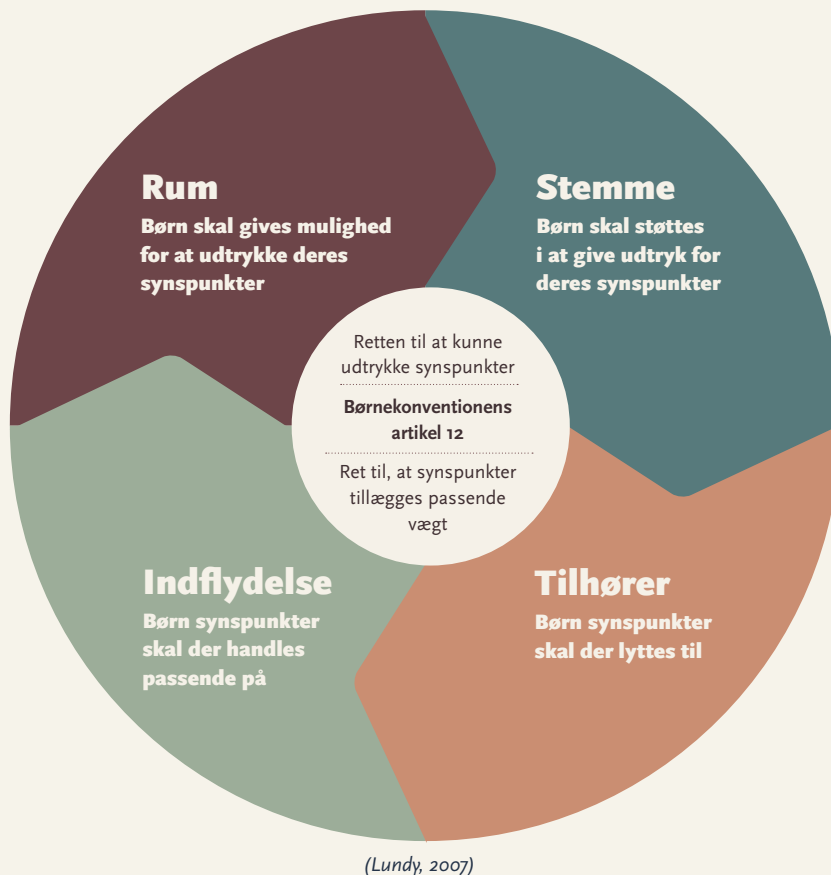
Begrebet om inddragelse kan opdeles i fire elementer jf. Laura Lundy´s model vedr. børneinddragelse, der omsætter principperne i artikel 12 i FN´s Børnekonvention til børneinddragelse i praksis (Lundy, 2007) De fire elementer er hhv. RUM: Børn skal gives mulighed for at kunne udtrykke deres synspunkter. Dette inkluderer både fysiske og relationelle rum, dvs. der skal skabes en kontekst hvor det er trygt for barnet at dele sine synspunkter. STEMME: Børn skal støttes i at give udtryk for deres synspunkter. Dette inkluderer både, at børn gives relevant viden for at kunne danne sig et synspunkt og for at kunne beslutte, om de ønsker at dele deres synspunkt eller ej, samt at de efterfølgende tilbydes måder at udtrykke sig på, der passer til deres alder og forudsætninger. TILHØRER: Børns synspunkter skal der lyttes til. Dette betyder at informationerne deles med relevante aktører, og at det tilstræbes reelt at forstå, hvad det er barnet udtrykker. INDFLYDELSE: Børns synspunkter skal der handles passende på. Dvs. at de informationer børnene deler med os, skal tillægges relevant vægt i beslutninger vedrørende børnenes liv, og at børnene har ret til at vide, hvordan beslutningerne er truffet.

<sup>1</sup> <https://www.boerneraadet.dk/vi-arbejder-for/boernekonventionen/forkortet-udgave-af-fns-boernekonvention/#:~:text=Artikel%2013%20%2D%20Frihed%20til%20at,s%C3%B8ge%2C%20modtage%20og%20videregive%20information.>

## LUNDYS BØRNEINDDRAGELSESMODEL

Børn og unges inddragelse i myndighedssagsbehandling på børne- og ungeområdet

– En vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv, VIVE 2022



**RUM:**  
plads og rum til at børn kan udtrykke deres synspunkter

**STEMME:**  
at børn skal støttes i at give udtryk for deres stemme og synspunkter

**TILHØRER:**  
at børns stemmer skal lyttes til og forstås af tilhører

**INDFLYDELSE:**  
at børns synspunkter skal gives vægt og handles passende på.

De fire elementer er tæt forbundet og bør alle indgå, for at sikre reel inddragelse af barnet. Det kalder på en særlig opmærksomhed og en variation af metoder ved inddragelse af børn med neurodivergens. Hvordan sikrer vi fagprofessionelle, at det enkelte barns præferencer for kommunikation og for at kunne udtrykke sig, bliver mødt? Hvordan sikrer vi, at vi er nøje med vores fortolkninger, og at vi forstår barnet så tæt på barnets intentioner og det, barnet udtrykker, som muligt? Der kan findes inspiration i afsnittet om 'hvordan understøtter du elevinddragelse af neurodivergente børn og unge' og i beskrivelsen af mosaikmetoden i praksis (side 32).

## NEURODIVERSITET OG NEURODIVERGENS

Begrebet neurodiversitet dækker over den variation i tænkning, opmærksomhed, læring og meningsskabelse (neurokognitive profiler), der er en del af den menneskelige mangfoldighed. Vi fødes ind i verden med forskellige neurologiske udgangspunkter. Vores hjerner og tænkning formes livet igennem af de miljøer vi indgår i og de erfaringer, vi gør os. Der er altså ikke to hjerner der er ens. I en neurodiversitets optik, er atypiske hjerner således en del af den naturlige variation. På samme måde som stor artsrigdom i naturen ses som et tegn på sund biodiversitet og større bæredygtighed, er den store neurokognitive variation hos os mennesker, udtryk for bred variation af evner og forholdemåder, der i højere grad gør os rustede til at løse de mangfoldige udfordringer, som vi som art står overfor. Lige som der er flere mælkebøtteblomster end orkideer i den danske natur, er der også nogle neurokognitive varianter, der er mere hyppige og nogle, der er mere sjældne.

De mere sjældne varianter betegnes ofte 'neurodivergens' og dækker over f.eks. autismespektrum tilstande, AD(H)D, Tourette med flere. På samme måde som orkideen kræver særlige jordbundsforhold og vækstbetingelser for at blomstre, vil neurodivergente børn ofte have brug for særlige læringsmiljøer og sociale fællesskaber, for at trives.

En neuro-bekræftende (engelsk: neuro-affirming) tilgang i skole og uddannelse **anerkender, validerer, værdsætter og understøtter diversitet**, og de unikke styrker og perspektiver, som neurodivergente elever bidrager med. Skolens rolle er at tilpasse undervisning og skolemiljøet til at imødekomme forskellige neurokognitive profiler, med **respekt** for barnets individuelle præferencer. Succeskriteriet er at styrke **livsduelighed**, ikke at ændre eleverne til at passe ind i samfundets eksisterende normer. Et centralt element i neurodiversitets-forståelsen, er retten til **selvbestemmelse**. Altså retten til at blive hørt, forstået og taget alvorligt i beslutninger om ens eget liv, uddannelse og støttebehov. For dig, der ønsker at finde yderligere inspiration til at arbejde med en neuro-bekræftende skole, kan du finde gratis ressourcer her: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1358354/full>

# SE PROBLEMET FRA ET NYT PERSPEKTIV

## SE PROBLEMET FRA ET NYT PERSPEKTIV

Elevperspektiver kan adskille sig betydeligt fra både pædagog-, lærer-, skoleledelse- og forældre-perspektivet. Derfor er det afgørende at elev-perspektiver inddrages direkte i så stort omfang det er muligt. Den autistiske forsker Damien Milton, introducerede i 2012 begrebet om det dobbelte empati-problem (Milton, 2012), der refererer til de gensidige vanskeligheder i fortolkning og forståelse, der kan være mellem neurodivergente og neurotypiske mennesker. På samme måde som mennesker på autismspektret kan have svært ved at forstå tanker, følelser og intentioner hos neurotypikere, så gælder det, at neurotypiske mennesker ofte tilskriver mennesker med autisme tanker, følelser og intentioner, som ikke passer.

*Et eksempel på dette er Theis, der er elev i 7. klasse på en folkeskole. Han er en stille dreng med begrænset verbalt sprog, der hyppigt observeres i periferien af det sociale liv i klassen, både i faglige sammenhænge og i frikvarterer. Klasse teamet og skoleledelsen vurderer Theis med lav trivsel i skolen. Der drøftes alternative skoletilbud til Theis. I den nationale trivselsundersøgelse giver Theis et andet perspektiv, idet han giver udtryk for, at han er glad for lærerne, klassen og indholdet af timerne. Var Theis' perspektiv ikke blevet hørt, havde man måske besluttet at visitere ham til et andet skoletilbud og været blind for at Theis' egen oplevelse var, at han trivedes på skolen, lærte noget af undervisningen og var glad for at være i sin klasse.*

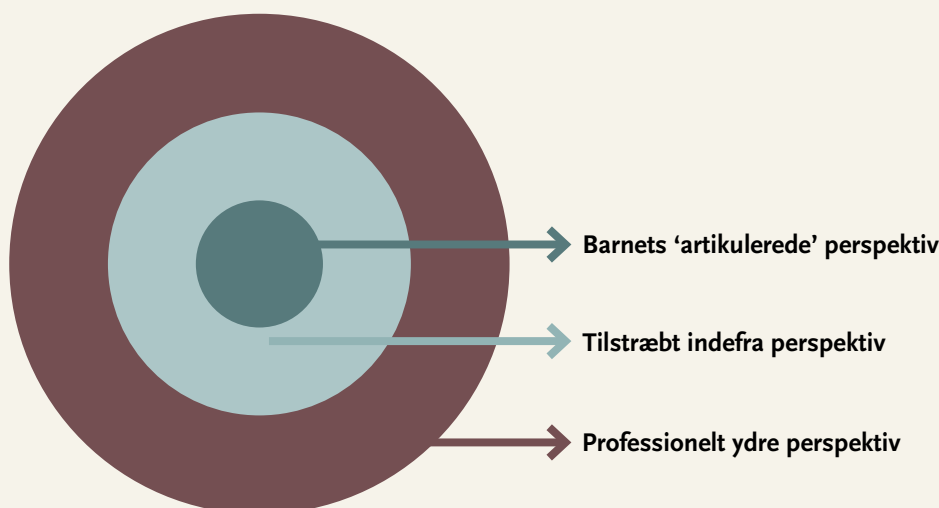
Det kræver derfor ydmyghed, lyttekompetencer og nysgerrighed på den andens perspektiv, hvis vi skal skabe reel forståelse og inddragelse af neurodivergente elever. Et interessant engelsk studie viser, at det, at se verden fra et autistisk perspektiv (gennem videoer fra National Autistic Society), hjalp forældre med bedre at tage deres barns perspektiv, ligesom det var forbundet med mindre psykologisk belastning og større forståelse for barnet (Lovell et al., 2023). Dette peger på det, som oftest betegnes som et tilstræbt indefra-perspektiv. Når vi ud fra vores viden om en elev og dennes kontekst forsøger at gøre os tanker om, hvordan de oplever deres hverdag, og hvad det er, de reagerer på, når de med deres adfærd viser, at de får det svært, øges mentaliseringsevnen hos os fagprofessionelle. Med folkeskolens stigende udfordringer ift. inklusion og skolefravær, synes praksisfærdigheder i at arbejde med direkte og indirekte, elevinddragelse af neurodivergente elever at være en grundsten i fremtidens skoletilbud og uddannelsespraksis.

**Citat fra fagfolk:** Når vi samarbejder med elever med neurodivergens, og ønsker at tilrettelægge vores indsatser og materialer så tæt på deres behov som muligt, fordrer det et perspektivskifte fra en selv til det menneske, man samarbejder med. Når vi som fagprofessionelle øver os i at skifte mellem forskellige perspektiver, understøtter og udvikler vi vores mentaliseringsevner og kan derved skabe større forståelse for denne gruppe af elever.

## Definition af inddragelse

Når vi indkredser inddragelse som begreb, får vi øje på forskellige grader af inddragelse; hhv. et **professionelt ydre perspektiv**, et **tilstræbt indefra-perspektiv** og inderst i modellen finder vi **barnets artikulerede perspektiv**. Det yderste lag vedrører andre fagprofessionelles beskrivelser af barnet fx psykiatrisk udredning, psykologiske testresultater, screeninger og observationer. Det mellemste lag i modellen omhandler forældres erfaringer, betragtninger, og fortolkninger af deres barn, ligesom dette lag indeholder fagpersoners mentalisering af barnet ved, at vi søger at sætte os i barnets sted ved hjælp af vores forestillingsevne og vores refleksioner. Inderst i cirklen er barnets artikulerede perspektiv, der er det tættest mulige på barnets egen stemme. Her udtrykker barnet sig direkte mundtligt såvel som skriftligt om egne perspektiver, oplevelser, ønsker, drømme og behov.

I inddragelse af børn og unge anbefales det, at fagprofessionelle tilstræber en bevægelse fra det yderste lag og videre ind i modellen med vurdering af det aktuelle udviklingsniveau, de kognitive-, sensoriske-, sociale forudsætninger og det aktuelle belastningsniveau. I samarbejdet med nogle børn og unge, kan vi opnå inddragelse på det midterste niveau, et tilstræbt indefra-perspektiv, mens vi i samarbejdet med andre børn får deres helt eget perspektiv belyst.



### PROFESSIONELT YDRE PERSPEKTIV:

**Udefra perspektiv:** Forståelse af barnet/ fortolkninger af barnets adfærd ud fra testning, udredning, observationer, assessments, dataindsamling mm.

### TILSTRÆBT INDEFRA PERSPEKTIV:

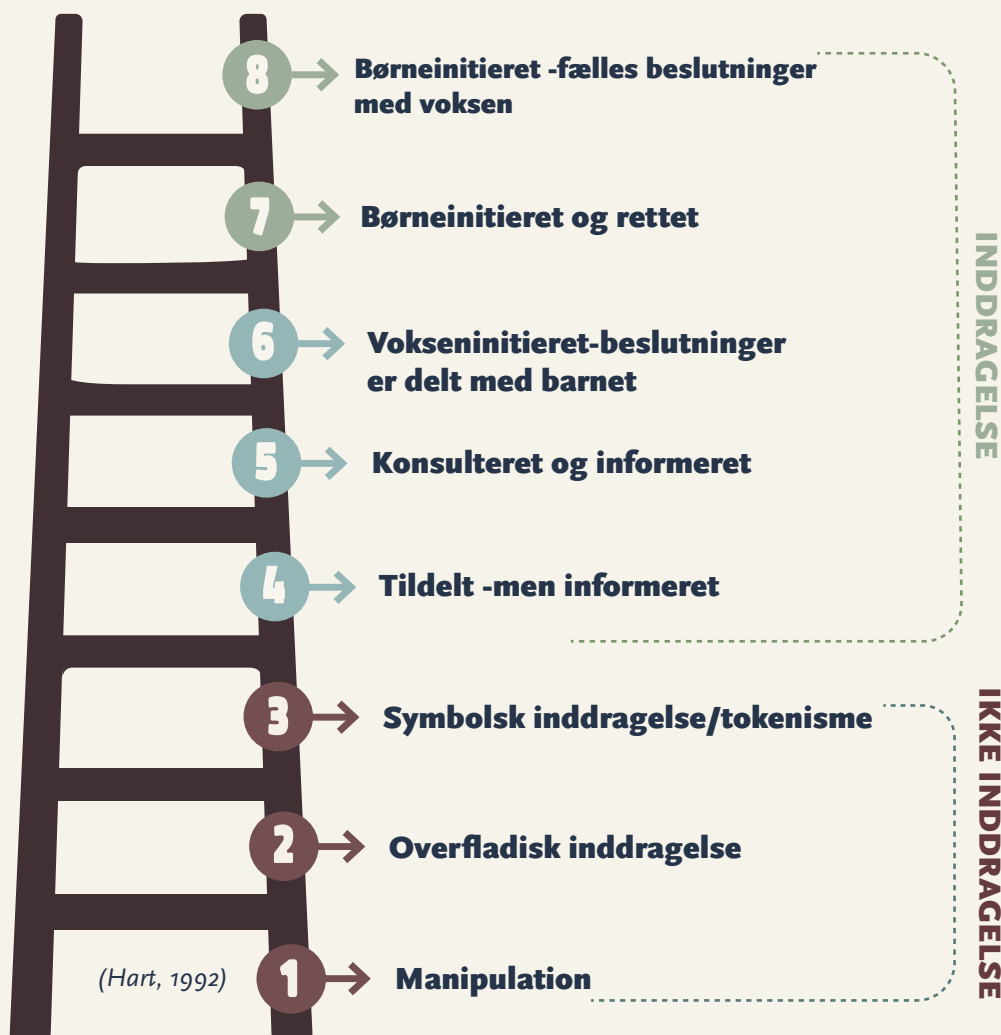
**Professionelt indre perspektiv:** Indirekte via forældres viden, beskrivelser/ erfaringer samt mentalisering af barnet ved at søge at sætte sig i barnets sted.

### BARNETS 'ARTIKULEREDE' PERSPEKTIV:

**Reel inddragelse:** Direkte inddragelse af barnet, barnets eget perspektiv og 'selvbeskrivelser', barnets oplevede liv via mundtlige/skriftlige informationer, tilstræbe at det enkelte barn oplever sig lyttet til, sikre barnets indflydelse på de beslutninger, der træffes vedr. barnets hverdag og liv.

## Inddragelsesstigen – niveauer af medbestemmelse

Inddragelsesstigen (Ladder of participation, (Arnstein, 1969)) er et anvendeligt redskab til at tænke i forskellige typer og grader af børneinddragelse. Stigen, som vi beskriver den her, er inspireret af Hart's essay om børneinddragelse (Hart, 1992) og suppleret med viden om elever med neurodivergente udviklingsprofiler. Inddragelsesstigen har oprindeligt otte trin, men kan opdeles i tre hovedkategorier, der hver beskriver forskellige niveauer af inddragelse og medbestemmelse i beslutningsprocesser, og gør opmærksom på faldgruber i arbejdet med elevinddragelse som f.eks. ikke-inddragelse (tokenism), hvor der skabes en illusion om inddragelse, men uden dette har en reel indflydelse på beslutningsprocesser.





Opdelingen i de tre hovedkategorier ses her i **modellen med grader af inddragelse**, der er en nuancering af inddragelsesstigen, og som uddybes i det følgende:

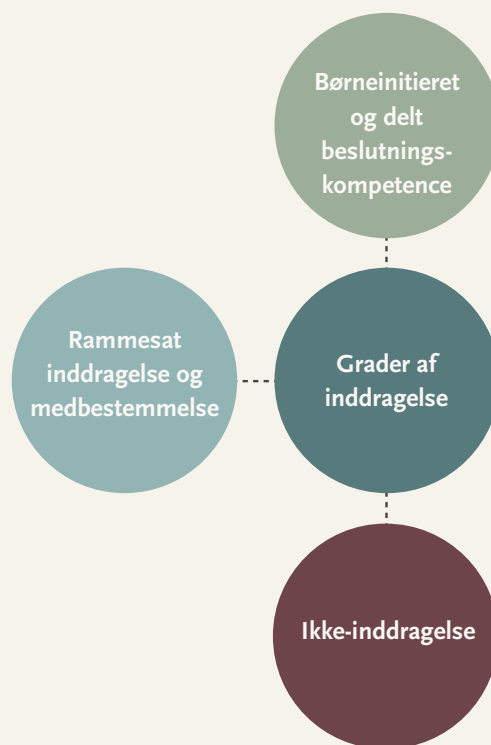
**Børneinitieret inddragelse med delt beslutningskompetence**, er det niveau, hvor eleverne har medbestemmelse eller fuld selvbestemmelse. Den højeste grad af inddragelse er der, hvor der er tale om børneinitierede processer, hvor børn og voksne indgår på lige fod i at træffe beslutninger. Dette vil f.eks. være, hvis en elev eller en gruppe af elever oplever at deres udeområder ikke rummer nok rolige områder, der kan give plads til at trække sig tilbage i pauserne uden at blive overstimulerede. Eleverne tager initiativ til at undersøge problemet og komme med løsningsforslag til skoleledelsen.

Der kan også skabes reel inddragelse i voksenerinitierede beslutningsprocesser. Der skal afholdes et arrangement på skolen, og der er et fast beløb afsat. Lærere inviterer elever med ind i processen ift. at beslutte, hvilket arrangement der skal afholdes, hvornår det skal ligge, hvem der skal inviteres, og hvordan pengene skal bruges.

**Rammesat inddragelse og medbestemmelse**, hvor eleverne inddrages og høres, men har begrænset eller delt beslutningskompetence ift. fokus, udfald eller proces. Dette kan f.eks. være konsulerende inddragelse, hvor eleverne spørges til råd og fra en start informeres om, at de ikke nødvendigvis har indflydelse på de beslutninger, der træffes. Eller i situationer, hvor initiativet kommer fra personalet, men hvor beslutningskompetencerne deles med barnet.

Det vil f.eks. være, hvis klasselæreren beslutter, at klassen skal have nye pladser, og derefter inviterer alle elever til at komme med deres ønsker til hvem, de gerne vil sidde ved siden af og ideer til, hvordan de kunne placere borde og stole, så det giver det bedst mulige læringsmiljø. Ud fra dette laver klasselæreren en ny fordeling af pladserne i klassen, som de i fællesskab aftaler at afprøve i 14 dage før de i fællesskab evaluerer på, om der er behov for justeringer.

**Ikke-inddragelse** – er der hvor eleverne ikke inddrages, eller der skabes en illusion om, at de inddrages (tokenism), men uden at de har viden om indholdet, deres rolle eller deres indflydelse på de beslutninger, der træffes. Et eksempel på 'ikke-inddragelse' er i en kommune, som ønsker at etablere en ny moderne og børnevenlig legeplads for byens børn. Her bliver en gruppe børn spurgt, om de vil tegne den sjoveste og vildeste legeplads, de kan drømme om. Efterfølgende bliver børnenes tegninger indsamlet og uden yderligere information til børnene, bruges deres tegninger i designet af kommunens nye legeplads, med budskabet om, at 'børnene har designet netop denne legeplads'.



I arbejdet med elevinddragelse må vi skelne mellem de muligheder, omgivelserne tilbyder barnet for medbestemmelse, og barnets udviklingsbetingede kompetencer for at træffe beslutninger om centrale ting, der vedrører ham/hende. Det nederste niveau af stigen med ikke-inddragelse, vil oftest være utilstrækkeligt. Dog kan der være spørgsmål eller situationer, hvor inddragelse ikke er mulig, det kan f.eks. være personalets arbejdstid eller lovgivning på området. På samme måde kan der være emner, hvor beslutningskompetencen ligger udover elevens forudsætninger, og det derfor vurderes, at eleven ikke skal inddrages. Her vil det ofte være væsentligt at inddrage f.eks. forældre eller andre med indgående kendskab til eleven, der kan bidrage med barnets perspektiv. Som fagfolk kan vi også selv arbejde med et tilstræbt indefra-perspektiv, hvor man med afsæt i den viden, man har om barnet, forsøger at tage dets perspektiv og bevidst inddrage denne tilstræbte viden i beslutningsgrundlaget.

Niveauet, rammesat inddragelse og medbestemmelse, og niveau børneinitieret inddragelse og delt beslutningskompetence, arbejder med forskellige grader af initiativ og beslutningskompetence hos eleverne. Det er ikke vigtigt, at inddragelse altid er på højeste niveau, men der, hvor inddragelsesstigen er hjælpsom, er i, at vi som fagfolk er os bevidste om, hvilken grad af inddragelse og beslutningskompetence, der ligger hos eleverne, og at vi er eksplicite om dette.

### Eksempler på børneinitieret inddragelse fra praksis

Da vi satte inddragelse på dagsordenen, inviterede vi kollegaer med pædagog- og lærerbaggrund til at gå i dialog med os om, hvordan vi sammen kunne forstå begrebet inddragelse og principper fra inddragelse (jf. Hart 1992), og hvilke typer af inddragelseseksempler vores kollegaer kunne bidrage med. Sammen reflekterede vi over, hvordan inddragelse kunne øges og præciseres i udvalgte elevsamarbejder. Dialogen medførte en større åbenhed og nysgerrighed på forskellige tilgange til at øge graden af elevernes inddragelsesmuligheder (se afsnittet om praksiseksempler på inddragelse).

Fra samarbejdsprocessen med vores kollegaer og i udvikling af projektet om inddragelse har vi samlet forskellige eksempler ind, der omhandler elevinitieret initiativer. F.eks. i en gruppe, hvor nogle elever ønsker at lave noget sammen i frikvartererne, elever der kunne ønske at komme på togtur sammen, eller nogle piger, der ønskede at starte en pigegruppe, eller en elev, der ønskede at udarbejde en manual for sikkerhed, når skolens klatretårn bruges. I praksiseksemplerne giver vi konkrete eksempler på elevspecifikke ønsker om:

- En god skoledag for en gruppe elever belyst ud fra mosaikmetoden
- Manual for sikkerhed ved klatring
- Meningsbærende aktivitet for at øge skolefremmødet
- 'Mit perspektiv – udtrykt som en digital fortælling' om elevens interesser og betydningsfulde personer i hans liv
- Spørgeark og udsagnsark

I hvert eksempel handler det om at gribe elevernes egne ideer, ønsker og tanker, og støtte dem i gennemførelsen (se afsnit om praksiseksempler på inddragelse side 31).

Hvad bør vi være særligt opmærksomme på, når vi inddrager eleverne? Hart (1992) beskriver følgende principper, der skal være opfyldt forud for at børn og unge kan inddrages i beslutningsprocesser:

**Information:** Eleverne skal have viden om **intentionerne** bag inddragelsen – hvorfor bliver de spurgt? Hvem har taget **beslutning** om, at de skal spørges? Er der viden, de har brug for, for at kunne danne sig et synspunkt? *F.eks. vi ønsker at ændre vores udearealer, derfor vil skoleledelsen gerne inddrage eleverne i beslutningsprocessen, så det matcher jeres ønsker bedst muligt.*

**Mandat:** Eleverne skal vide, hvorfor de inddrages, og hvem de repræsenterer samt hvilken beslutningskompetence, de har. *F.eks. du er valgt, fordi du er medlem af elevrådet og skal repræsentere din classes holdninger og ønsker til udearealerne. Elevrådet vil have fuld beslutningskompetence i forhold til at vælge, hvordan de 50.000 kr. skal benyttes, så længe det lever op til de krav, der er til offentlige legepladser.*

**Samtykke:** Eleverne deltager først, når formålet er tydeligt for dem. For neurodivergente elever betyder dette, at de skal have viden på *den rette måde*, for at sikre, at de har et informeret udgangspunkt som muligt for at give samtykke eller afslag på at dele deres perspektiv. Her kræves en særlig sensitivitet hos fagpersoner ift. at vurdere, om eleverne bedst informeres mundtligt, skriftligt, gennem billeder/illustrationer eller måske på video, samt hvordan indholdet formuleres, så det er begribeligt, meningsfuldt og relevant for dem. Eleverne skal ligeledes vide, hvem informationerne fra deres inddragelse deles med. *F.eks. jeres forslag og ønsker vil blive delt med skoleledelsen og skolebestyrelsen samt de entreprenører, der skal lave udearealerne.* Det anbefales at der løbende indhentes samtykke fra eleven.

## KRITERIER FOR INDDRAGELSE

For at eleverne kan inddrages ud fra rette præmis, er der en række kriterier, som skal være opfyldt. De fire kriterier er her konkretiseret i et brev til skolens elevråd i forbindelse med inddragelsen i projektet, hvor formålet var at få deres perspektiver belyst.

*Klik her for at se brevet i sin fulde længde. Se uddybning på side 38.*



## BARRIERER FOR INDDRAGELSE AF NEURODIVERGENTE ELEVER

I dialogen med fagfolk om, hvad der står i vejen for medbestemmelse og inddragelse af eleverne i skolehverdagen, nævnes forskellige barrierer, hvor nogle vedrører fagfolks kompetencer og erfaringer, andre vedrører forældres holdninger og ønsker, ligesom nogle vedrører det neurodivergente udtryk og samarbejde med den specifikke elev. Af erfaringsindsamling fra 130 fagprofessionelle fra Langagerskolen i marts 2024 vedr. inddragelse af elever med neurodivergens, identificeres følgende barrierer for inddragelse, hvilket også er genkendeligt fra VISO-rådgivningsforløb og fraværsværktøjet i VISO-regi.

**Barrierer i skolen:** Noget af det, de fagprofessionelle fremhæver i deres besvarelser vedrører hhv.: *barrierer ved eleven/eleverne* fx de kan ikke holde til det, eller de kan ikke se mening i det, *usikkerhed/tvivl hos fagfolk* fx tvivl om formen på inddragelsen, antal spørgsmål, spørgsmålstyper samt øvrig kommunikation med eleven, *organisatoriske forhold* fx tid og ressourcer til forberedelse og *tvivl hos forældre og andre samarbejdspartnere* fx kan der opleves bekymring hos forældre ift. at komme til at presse og belaste den unge ud over evne, eller samarbejdspartnere kan selv have oplevet, at barnet ikke kunne give svar til rådgiver i børnesamtalen.

Yderligere beskriver fagfolk barrierer på gruppeniveau i form af dynamikker eleverne imellem, at det kan være svært for nogle elever at lytte til og anerkende hinandens perspektiver. Andre barrierer opleves i form af, at eleverne påvirker hinandens holdninger og udsagn, der bevirker, at det kan være svært at vide, om det er elevens eget ønske, eller om det skyldes et gruppepres.

Når vi ved noget om, hvad fagfolk oplever af barrierer ift. inddragelse, kan vi arbejde sammen om at sætte faciliteringsprocesser i gang, der over tid kan lette og ophæve nogle af barriererne.

## BARRIERER FOR INDDRAGELSE AF ELEVER MED NEURODIVERGENS FRA DATAINDSAMLING PÅ LANGAGERSKOLEN

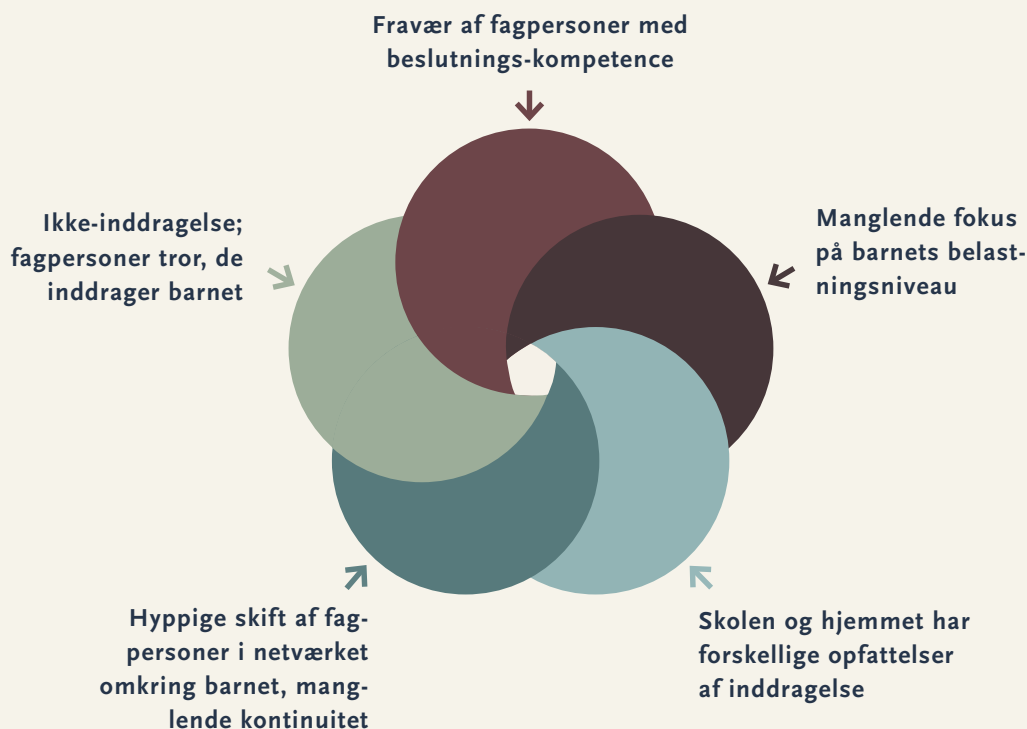


VISO er den nationale Videns og Specialrådgivnings Organisation under Social-og boligstyrelsen, hvor Langagerskolen er leverandør, og bl.a. yder specialiseret rådgivning ift. problematikker indenfor den neurodivergente gruppe (ASF og ADHD), bekymrende skolefravær, selektiv mutisme, seksualitet og kønsidentitet. Rådgivningen ydes på tværs af landet til fagprofessionelle og forældre omkring barnet i forskellige skolekontekster fx almene folkeskoler og specialtilbud.

**Barrierer i netværk:** Når vi spørger VISO-specialister i det nationale VISO-rådgivningsnetværk om barrierer ved inddragelse, fremhæves bl.a. de samarbejdsnetværk omkring et barn eller et ungt menneske, der ofte består af forældre, lærere, pædagoger, PPR-psykolog, børn og ungerådgiver, hvor deltagerne har forskellige og nogle gange modsatrettede perspektiver på, hvad inddragelse betyder, og hvordan det gribes an. I andre netværk opleves der stor udskiftning af fagpersoner, hvorved samarbejdet og kontinuiteten omkring barnet udfordres. Desuden er der eksempler på netværk, hvor deltagerne allerede er af den opfattelse, at de inddrager barnet/den unge, men hvor der er tale om ikke-inddragelse, idet den unge fx ikke har viden om egen rolle, eller hvilken indflydelse den unge har på de beslutninger, der træffes i netværket. Andre barrierer, der beskrives, er netværk, hvor der ikke indgår deltagere med beslutningskompetence fx ledelsespersoner, eller stilstand i et netværk, hvor der fx ikke kan nås til enighed om aftaler eller indsatser, og hvor ingen tager ansvar og handler. I andre tilfælde inddrages barnet, men på et niveau, der ikke tager højde for barnets modenhed, funktionsniveau, udviklingsalder, kommunikative stil eller på barnets aktuelle belastningsniveau, hvorved barnet ikke har mulighed for medbestemmelse i de beslutninger, der vedrører barnet.

De beskrevne barrierer er illustreret i figuren. Disse barrierer er vigtige at identificere, og arbejde med for at kunne skabe udvikling for inddragelsesmuligheder.

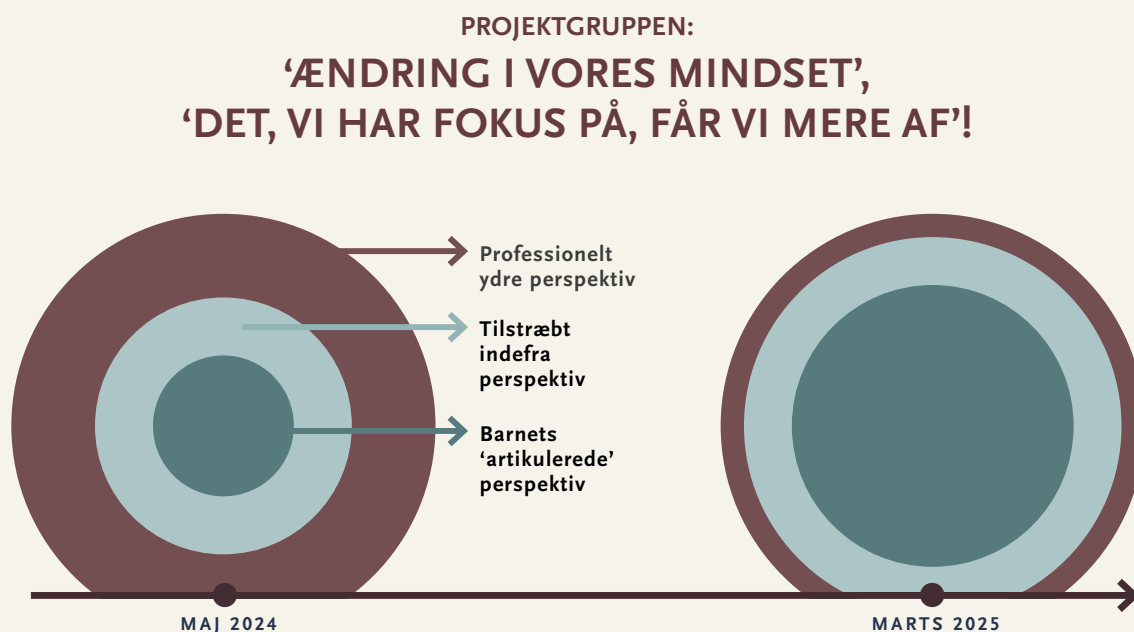
### BARRIERER FOR INDDRAGELSE I VISO-REGI



### FRA BARRIERER FOR INDDRAGELSE TIL AT FÅ ØJE PÅ MULIGHEDER FOR INDDRAGELSE I SKOLEN:

Hvad skal der til for at fagfolk får øje på muligheder for inddragelse af elever i de sammenhænge, hvor barriererne opleves? I udarbejdelse af praksiseksempler på tværs af Langagerskolen, erfarede vi, at der i samarbejdet og dialogen med hinanden gradvist blev skabt større nysgerrighed for inddragelsesaspekter. Denne proces blev understøttet af videns- og erfaringsudvekslinger via en proces med at lytte til kollegaers overvejelser, refleksioner og eksempler samt mulighed for afprøvning i praksis suppleret med faglig sparring. Processen førte til udvikling både i fagfolks egne for-forståelser og i de muligheder, der var naturlige at tænke elevinddragelse ind i skoledagen. Illustrationen viser den tilknyttede projektgruppes udvikling i løbet af det år, der blev arbejdet specifikt med materialer om inddragelse. Deltagerne erfarede, at de gradvist bevægede sig fra det, vi benævner som et tilstræbt indefra-perspektiv, til et niveau af at få elevens stemme bragt mere direkte i spil. Deltagerne udtrykte desuden, at de gradvist følte sig mere kompetente i deres tilgange, og derved fik øje på flere muligheder for at inddrage de forskellige elever, de samarbejdede med på trods af elevernes noget forskellige forudsætninger sprogligt, kognitivt og socialt. De oplevede desuden en spirende nysgerrighed hos kollegaer, hvorved opmærksomheden på inddragelse på tværs af elevgruppen blev forstørret.

Det er vores erfaringer, at elevinddragelse kan øges i en skolekontekst, dels ved at sætte det på den faglige agenda og således forstørre den faglige bevidsthed på inddragelsesmuligheder, og dels ved at få øje på barriere for inddragelse, og hvad der skal til for at nedbryde disse.



# HVORDAN UNDERSTØTTER DU ELEVINDDRAGELSE AF NEURODIVERGENTE BØRN OG UNGE?

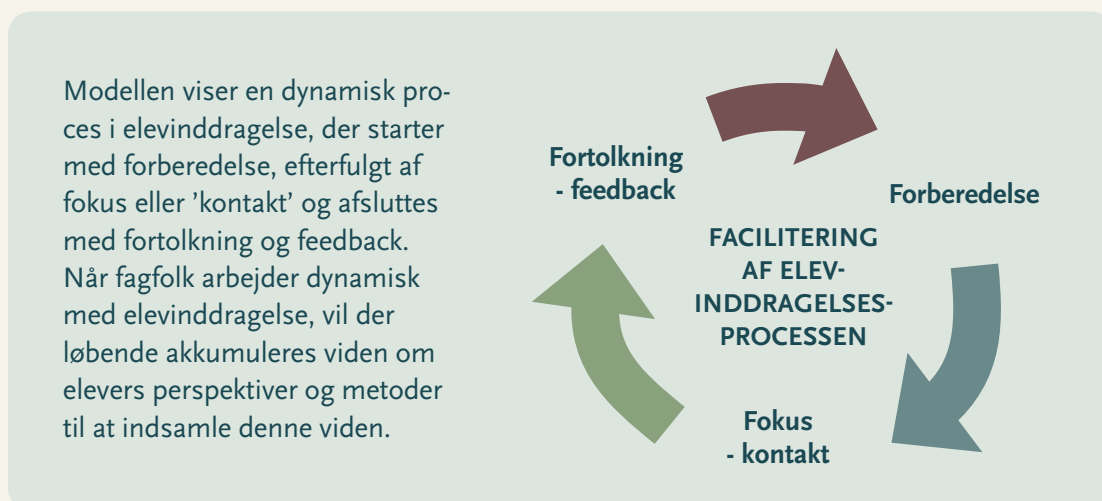
# HVORDAN UNDERSTØTTER DU ELEV-INDDRAGELSE AF NEURODIVERGENTE BØRN OG UNGE?

Elever med neurodivergente udviklingsprofiler kan være under stor belastning eller i mistrivsel. For et stigende antal elevers vedkommende kan det medføre en periode med tilbagetrækning fra skolen eller bekymrende skolefravær. Disse elever vil ofte være mindre kompetente ift. medinddragelse via mundtlig samtale. Dette kan skyldes en anderledes social-kommunikativ profil eller dårlige erfaringer med at give sin mening til kende overfor fagpersoner. Vores opgave er derfor at finde situationer og kommunikationsmåder, der vil gøre eleverne så kompetent som muligt i at dele deres perspektiver, behov og ønsker med os.

For at være så konkrete som muligt i vores anbefalinger i inddragelse af neurodivergente børn og unge, har vi her inddelt teksten i tre afsnit hhv. et afsnit om **facilitering** (*hvordan inddrage*), der fremhæver centrale opmærksomhedspunkter i processen med at inddrage eleverne samt et afsnit om **relevante fokus for inddragelse**, altså hvad der typisk inddrages i forhold til. Endelig et afsnit om **fortolkning**, altså hvordan vi sikrer, at vi forstår elevernes synspunkter korrekt og tillægger dem relevant vægt i beslutninger.

## FACILITERING OG FORBEREDELSE

Inddragelse handler om at forstå elevernes oplevelsesverden og de erfaringer, de har med sig, så vi kan inddrage dette i vores faglige forståelse af den enkelte, den enkeltes adfærd og læringsmuligheder, og handle fagligt kvalificeret ud fra dette. Inddragelse er derfor en kontinuerlig proces, der løbende udvikles sammen med eleverne og integreres i det pædagogiske arbejde snarere end en afgrænset opgave, der kan lægges på en specifik dag eller i en særlig periode af årshjulet. For at kunne facilitere inddragelsesprocesser, er det en grundpræmis, at man søger viden og forsøger at mentalisere med henblik på at 'forstå autisme og autistisk tænkning'. Fortolkningen af elevernes ønsker og behov foregår hele tiden, og når vi arbejder med elever, der kan have en anden måde at kommunikere og skabe mening på end vores egen, skal vi gøre os ekstra umage.





## Anbefalinger i mødet med eleven

I mødet med eleven, skal vi altid have personens forudsætninger for øje og have gjort os tanker om, hvilke inddragelsesmetoder, der fungerer optimalt for eleven. Måske er det endda muligt at inddrage eleven i *hvor* og *hvordan* de foretrækker at dele deres perspektiv.

## NEURODIVERGENTE ELEVERS KOMMUNIKATIVE PRÆFERENCER

Tænk, hvis alle statusbeskrivelser, PPR-indstillinger, psykolograpporter og børnefaglige undersøgelser indeholdt en konkret beskrivelse af, hvordan barnet bedst kan inddrages.

Kinlund 2022 (gengivet i VIVE 2023) præsenterer f.eks. ideen om et KommunikationsPas, der i 'jeg-form' tegner en profil af barnets og den unges foretrukne kommunikationsform samt alternativ komplementerende kommunikationsform. Jf. beskrivelsen af KommunikationsPasset, kan det være en stor hjælp i mødet mellem elev og fagperson, idet der gives informationer om den enkelt elev og dennes kommunikationsstil og kompetencer, ønsker og behov. Ved at modtage et kommunikationspas, får fagpersonen mulighed for at forberede mødet med eleven, øge egne evner til mentalisering og fokusere på den enkelte elev, idet viden om eleven bliver eksplicit og konkret (Vive 2023).

### OVERSKRIFTER OM INDHOLD I ET KOMMUNIKATIONSPAS\*:

- **Om mig** (f.eks. jeg er en dreng på 9 år med autisme)
- **Ting, jeg interesserer mig for** (f.eks. dyr, transport og miljø)
- **Sådan fortæller jeg dig noget** (f.eks. jeg taler med øjnene, siger få ord og peger)
- **Vigtigt at vide om mig, når vi skal tale sammen** (f.eks. det er rart for mig, når du bruger få ord)
- **Du kan hjælpe mig ved at** (f.eks. forberede mig på, hvad vi skal, hvor længe og hvad vi skal bagefter)
- **Vigtige personer i mit liv** (f.eks. mine forældre, bror og min hund)
- **Jeg kan godt lide** (f.eks. når du stiller ja – nej spørgsmål)
- **Jeg kan ikke lide** (f.eks. når du taler meget og stiller for mange spørgsmål)
- **Vigtig at vide mere om** (f.eks. mine sensoriske behov, min medicin, mine spisevaner).

Som redskab til at medinddrage eleven i at udforme et eget KommunikationsPas' kan der hentes inspiration fra f.eks. beskrivelsen af et KommunikationsPas og anbefalinger til at afdekning af kommunikative præferencer se: **KommunikationsPas | Social- og Boligstyrelsen**, samt i materialet Let's visualize min autisme (Lets Visualize min autisme).

(fodnote: i socialstyrelsens materiale benyttes begrebet KommunikationsPas, mens Kinlund gengivet i VIVE 2023, pt. 5.3, benytter begrebet Kommunikationskompas).

Desuden anbefales det, i mødet med eleven, at gøre sig overvejelser om følgende:

- **Placering:** Skal det foregå siddende eller i bevægelse? Overvejelser om, hvorvidt det sted, I mødes, skal være sensorisk venligt, dvs. uden forstyrrelser eller visuel støj. Hvis I sidder ned sammen, hvordan skal I placere jer i forhold til hinanden? Mange børn foretrækker, at man ikke sidder overfor hinanden, men forskudt, så man kan undlade øjenkontakt, hvis man foretrækker det. Kræv aldrig øjenkontakt af barnet. Overvej om eleven har brug for en trygheds- og tillidsperson, hvis I skal gennemføre en samtale.
- **Materialer:** Hvad er der brug for af materialer? F.eks. visuelt overblik over punkter i samtalen og mulighed for at vise, hvor langt I er i samtalen. Visualisering af spørgsmål eller svarmuligheder, billeder eller videooptagelser? Husk at eleven altid skal have mulighed for at svare ved ikke/ikke relevant på spørgsmål, behov for betænkningstid, viden om, hvor svar placeres mm.
- **Tempo:** Giv eleven tid til at tænke. Sørg for, at du ikke taler hele tiden, men at der er stilhed eller pauser, hvor eleven kan tænke over sine svar. For nogle elever, kan det være hjælpsomt at give dem længere tid til at tænke over spørgsmålene, så man fx samler op dagen efter. Giv mulighed for pauser undervejs.
- **Sammenhængsforståelse:** Hjælp eleven med at se sammenhænge over tid, så det ikke bliver fanget i en her-og-nu vurdering. Dette kan f.eks. være ved at indsamle eksempler over tid gennem fotos, billeder eller andre registreringer. Evaluering (fortid) som én måde at hjælpe til at trække på elevens erfaringer og træffe kloge beslutninger for eleven selv i nuet og i fremtiden.

Vores anbefalinger konkretiseres i afsnittet om forskellige faser i forberedelse og gennemførelse af en samtale med eleven og i den dynamiske procesmodel i 4 faser.

## RELEVANT FOKUS FOR INDDRAGELSE

Fokus for inddragelse kan være strukturelle forhold, som skoleplacering eller antal støtte-timer, men det kan også være processuelle forhold i den daglige skolegang, som f.eks. det aktuelle undervisningsindhold, form og evalueringsmetoder. Litteraturen fokuserer primært på elevinddragelse i formelle beslutningsprocesser, som læringsmål og overgange, og mindre på uformelle/indirekte områder af skolelivet, så som adgang til sociale fællesskaber, individualiserede undervisningsmetoder, sensoriske og sociale præferencer, behov for pauser eller andre tilpasninger (Zilli et al. 2020).

I denne beskrivelse har vi udvalgt fem områder ud fra praksiserfaring og den eksisterende forskning. Det er:

- Elevkarakteristika og elevpræferencer
- En god skole for mig
- Læringsmål, læringsmetoder og læringsudbytte
- Overgange
- Trivsel og velvære

## Elevkarakteristika og elevpræferencer

Elevinddragelse kan have fokus på at give viden om det neurodivergente barns unikke karakteristika og præferencer ift. deres skolegang, som f.eks. færdigheder, interesser, styrker, sensoriske og psykologiske behov. Hvilken læringsprofil har eleven? Hvordan foretrækker eleven at kommunikere? Hvad skal der til for at netop denne elev er glad og tryk? Hvis alt var muligt, hvordan ville den absolut bedste dag for barnet så se ud?

Når vi skal arbejde med individualiseret elevinddragelse, må vi tage udgangspunkt i den enkelte elevs kommunikative færdigheder og præferencer. Nogle gange er første trin i inddragelsesarbejdet derfor i samarbejde med eleven (og ofte forældrene) at afklare, hvordan eleven bedst kan give informationer om sine oplevelse og ønsker, ellers risikerer vi at inddrage på fagpersonernes præmisser fremfor på barnets. For succesfuld inddragelse, må vi bl.a. have viden om elevens verbale evner og sprogforståelse, elevens kontekst-specificitet/konkrethed og forestillingsevne, samt elevens behov for forberedelse. Se inspiration i beskrivelsen af spørgegeark/udsagnsark.

## En god skole for mig

Elevinddragelse i skolegangen kan betyde at, eleven oplever at være i kontrol over deres egen læring og har medbestemmelse ift. valg af læringsmål (*hvad skal jeg lære?*) og metoder (*hvordan skal jeg lære det?*). Faglige og sociale krav må matche elevens ressourcer og læringsforudsætninger, samt være meningsfulde og attraktive for den enkelte elev at engagere sig i for at de oplever mestring og udvikling.

Der er begrænset viden om, hvordan og i hvilket omfang neurodivergente elever inddrages i beslutninger vedr. deres skolegang (Griffin et al. 2014). En interviewundersøgelse med 243 danske børn med særlige behov, lavet af Børns vilkår, finder at 21% af børnene angiver at de sjældent eller aldrig lykkes med at lære det, de gerne vil i skolen og 28% har lavt selvværd (Børns Vilkår 2022). I en international inklusionsundersøgelse, finder de ligeledes, at børn med autisme ofte underpræsterer akademisk sammenlignet med deres IQ (Bailey & Baker, 2020). Der er meget begrænset viden om, hvordan og i hvilket omfang neurodivergente elever inddrages i beslutninger vedrørende deres skolegang (Zilli et al. 2020). Når en elev mistrives i sin skolegang eller er endt i skolefravær, igangsættes der typisk et arbejde i netværket rundt om barnet med at optimere skolegangen for barnet. Alt for ofte glemmer vi dog at inddrage eleven selv i, hvad de kunne ønske sig af deres skolegang, og hvordan deres styrker og ressourcer bedst bringes i spil. Det er aldrig elevens ansvar at finde løsninger på den situation, de er endt i, men eleven har ofte unik viden om eller egne bud på, hvilke tiltag der kunne forbedre overgangen til skole, indholdet i skoledagen mm. Samtidig giver selve inddragelsesarbejdet eleven en oplevelse af, at skolen lytter og vil eleven, og eleven får en mestringsoplevelse af at kunne skabe positive forandringer i eget liv. At bidrage til beslutningsprocesser er en færdighed, der skal læres og trænes, og her har folkeskolen en unik dannende rolle, som vi måske kunne gøre bedre i arbejdet med neurodivergente elever. Se inspiration i praksiseksemplerne om manual for sikkerhed ved klatring og 'Mit perspektiv – udtrykt som en digital fortælling'.

### HVORDAN BESKRIVER NEURODIVERGENTE VOKSNE 'DEN GODE SKOLE'

Når voksne med neurodivergens ser tilbage på deres egen skoletid, tydeliggør de nogle vigtige områder, de ville ønske, havde været i fokus i deres skoletid. De fremhæver vigtigheden af individualisering af mål, midler og udbytte i skolen. Dette ønske retter de også til de nuværende skoleelever med neurodivergens (Chazin et al., 2024). Et sådant fokus om selvbestemmelse, kalder på et kontinuerligt samarbejde mellem eleven og fagpersonerne.

Studiet gennemgår neurodivergente voksnes perspektiver på, hvad der er centralt ift. autistiske børns skolegang. De fremhæver, at barnet er den primære interesseret og deres perspektiv bør prioriteres i alle beslutninger ift. deres skolegang. Forældre er de næst-vigtigste informanter ift. træffe beslutninger om individuelle læringsmål, undervisningsmetoder og udbytte.

Der fremhæves følgende anbefalinger i studiet:

- Byg på elevens styrker og følg elevens interesser
- Respekter elevens indikatorer af tilslutning (samtykke) og modstand i læringsaktiviteter
- Undervis i færdigheder relateret til selvbestemmelse og selv-advokering (eng: self-advocacy, dvs. evnen til at tale sin egen sag, udtrykke egne behov, kende egne rettigheder og aktivt tage kontrol over eget liv).
- Sørg for at eleverne i så stort omfang som muligt indgår i læringskontekster med andre elever (ikke 1:1 med en lærer) (Chazin et al., 2024)]

### Læringsmål, læringsmetoder og læringsudbytte

Et oplagt fokus for elevinddragelse i en skolekontekst er at undersøge, om eleverne finder deres læringsmål, læringsmetoder og læringsudbytte relevant, acceptabelt og værdifuldt. På denne måde hæves undervisningspraksis op på et højere etisk niveau, hvor læringstiltag ikke kun er evidensbaserede, men også praktisk anvendelige, etisk forsvarlige og meningsfulde for elever og lærere at indgå i.

- **Relevans:** Er indholdet af undervisningen (læringsmålene) relevant og meningsfuldt for eleven?
- **Acceptabelt:** Er læringsmetoderne i overensstemmelse med elevens kompetencer, læringsstil og præferencer? Altså ikke ubehagelige/skadelige, uetiske, uforståelige eller urealistiske.
- **Værdifuldt:** Gør læringen/udbyttet en forskel for eleven? Bidrager det aktuelt og på sigt til elevens livsduelighed og har det samfundsmæssig værdi (sikrer inklusion i samfundet)?

Det, der går igen hos både voksne i den neurodivergente gruppe, der husker tilbage på deres skoletid, og hos forældre og lærere, er, at prioriteterne ift. mål, midler og udbytte er individuelle og variable (Chazin et al., 2024). Derfor er samarbejdet med eleven og fokus på elevens selvbestemmelse en vedvarende proces for at styrke elevens selvforståelse, tilhørsforhold og trivsel.

## Overgange

I en skolekontekst er der mange store overgange, f.eks. overgangen fra børnehave til skole, lærerskift, klasseskift, skift i elevsammensætninger, skoleskift, afslutning af skolegang. Inddragelse af eleverne i disse overgange er afgørende, da mange neurodivergente elever udfordres af skift i kendte kontekster.

Når det handler om formel inddragelse ved skoleskift (school transitions) viser undersøgelser, at elever med f.eks. autisme inddrages i langt mindre grad end elever med andre særlige behov (Griffin et al., 2014; Shogren & Plotner, 2012; Wei et al., 2016). At have indflydelse på eget (skole-) liv, styrker elevens oplevede ansvar og selvforvaltning.

## Trivsel og velvære

I analysenotat fra Børns Vilkår angiver 22% af børnene med særlige behov, at de er ensomme og 43% beskriver, at de er bange for at blive gjort til grin i skolen (analysenotat fra Børns Vilkår 2022). I undersøgelser af unge med autismes eget perspektiv på deres trivsel og velvære, fremhæver de fokusområder som: 1) Balancen mellem udvikling og overbelastning herunder ønsket om selvstændighed versus behovet for tryghedsskabende andre (ofte forældrene), 2) Udviklingen af positive sociale tilhørsforhold, hvor det er trygt at være sig selv, 3) Personlige kilder til glæde, som f.eks. passionerede interesser eller særlige sensoriske stimuli (Cooper et al., 2024). Hvis man vil arbejde med trivsel og velvære blandt autistiske børn og unge, kan disse fokusområder altså være relevante at undersøge sammen med eleverne for at få deres perspektiv på, hvordan de balancerer udfordringer og restitution, deres adgang til positive fællesskaber og deres individuelle kilder til glæde og velvære.

Fotheringham et al. 2023 beskriver en co-design proces, hvor autistiske skoleelever inddrages i udformningen af et peer-support program med det formål at høre til og være fuldgældigt medlem af et socialt fællesskab. Eleven oplever at være en del af et fællesskab, hvor man er accepteret og hører til som den, man er og med alt, hvad man er. Forbundethed kan være med klassekammerater eller lærere, men der refereres også til oplevelsen af tilhørsforhold til skolen. Der kan findes yderligere inspiration i film fra National Autistic Society [Can you make it to the end?](#) og [Autism Awareness Month - Autism Simulator | Operation Ouch | Science for Kids](#).

I studier af inddragelse ses, at mange inddragelsesmetoder stiller betydelige krav til elever om bl.a. forestillingsevne og kontekstforståelse, dvs. funktioner, som er nødvendige for at kunne tage stilling, træffe beslutninger og formidle egne oplevelser. Når disse funktioner ikke understøttes i inddragelsesprocesser, peger forskningen på, at børn og unges perspektiver risikerer at forblive utilgængelige, ofte udtrykt gennem ikke svar eller 'jeg ved ikke svar'.

Der er forskningsmæssig understøttelse af en række alternative inddragelsesmetoder til at sikre barnets stemme udtrykt ud fra en vifte af metoder, som bl.a. reducerer sproglige krav og gør det muligt for børn at udtrykke sig gennem flere modaliteter end talesprog alene (Tsfaye et al. 2023, Parson et al. 2023). Det kan f.eks. være via spørgeskemaer der kan besvares med tekst, billeder mm., mundtlige og skriftlige interviews, dagbøger, tegninger, tidslinjer, kunst, digitale historier (eng: digital story) mm. Eksempler på styrkebaserede inddragelsesmetode er 'Autism Voices' (Tsfaye et al. 2023), og 'Our Stories..', der er digitale fortællinger i form af korte videoer på et par minutters varighed omhandlende styrkebase- ret fortællinger af barnet/ den unge med neurodivergens (Parson et al. 2023). Historierne skabes sammen med den unge og tager udgangspunkt i betydningsfulde emner fra den unges eget liv f.eks. *Hvor trives du? Hvem betyder noget for dig? Hvad er du optaget af? Hvilke drømme har du for din fremtid?*

De digitale fortællinger tilbyder nye metoder at understøtter bevægelsen fra et professionelle ydre perspektiv til barnets artikulerede perspektiv. Fortællingerne ses som kraftfulde udtryk, der giver mulighed for indsigt i den unges drømme, forhåbninger og ønsker, som ellers kan være svære at opfange. Se inspiration i praksiseksemplet 'Mit perspektiv – udtrykt som en digital fortælling' på side 36.

## FORTOLKNING

Fortolkning er den fase i inddragelsespro- cessen, hvor fagpersonen omsætter ele- vens udtryk såvel verbalt som non-verbalt til meningsfuld viden, der kan anvendes i samarbejdet med eleven og bruges i beslut- ninger og justeringer af praksis. For neuro- divergente elever er fortolkning særligt kræ- vende, fordi disse elevers kommunikation ofte adskiller sig fra neurotypiske elevers, både i form, tempo og tydelighed. Fagper- sonen må fortolke med ydmyghed, åbenhed og transparens, så man undgår at tillægge elevernes intentioner eller følelser, som ikke stemmer overens med deres oplevelse (jf. "det dobbelte empati-problem"). Fortolkning er ikke en afsluttet handling men en løbende proces med feedback til eleven, hvor fagpersonen kontrollerer egne fortolkning: *Har jeg forstået dig rigtigt? Er det sådan, du mener det? Hvordan vil du gerne have, at der bliver handlet på det?* Når eleven løbende konsulteres, sikres det i højere grad, at eleven oplever sig forstået korrekt. Elevens perspektiv skal ikke blot høres, men vægtes og omsættes til konkrete ændringer i rammer, krav, læringsmål, læringsmeto- der eller støtte. Her er det centralt, at eleven informeres om, hvordan elevens perspektiv og ønsker har informeret og påvirket de beslutninger, der træffes, så medbestemmelsen bliver eksplicit og synliggjort. For at støtte elevens sammenhængsforståelse, kan der her være brug for visuel understøttelse.

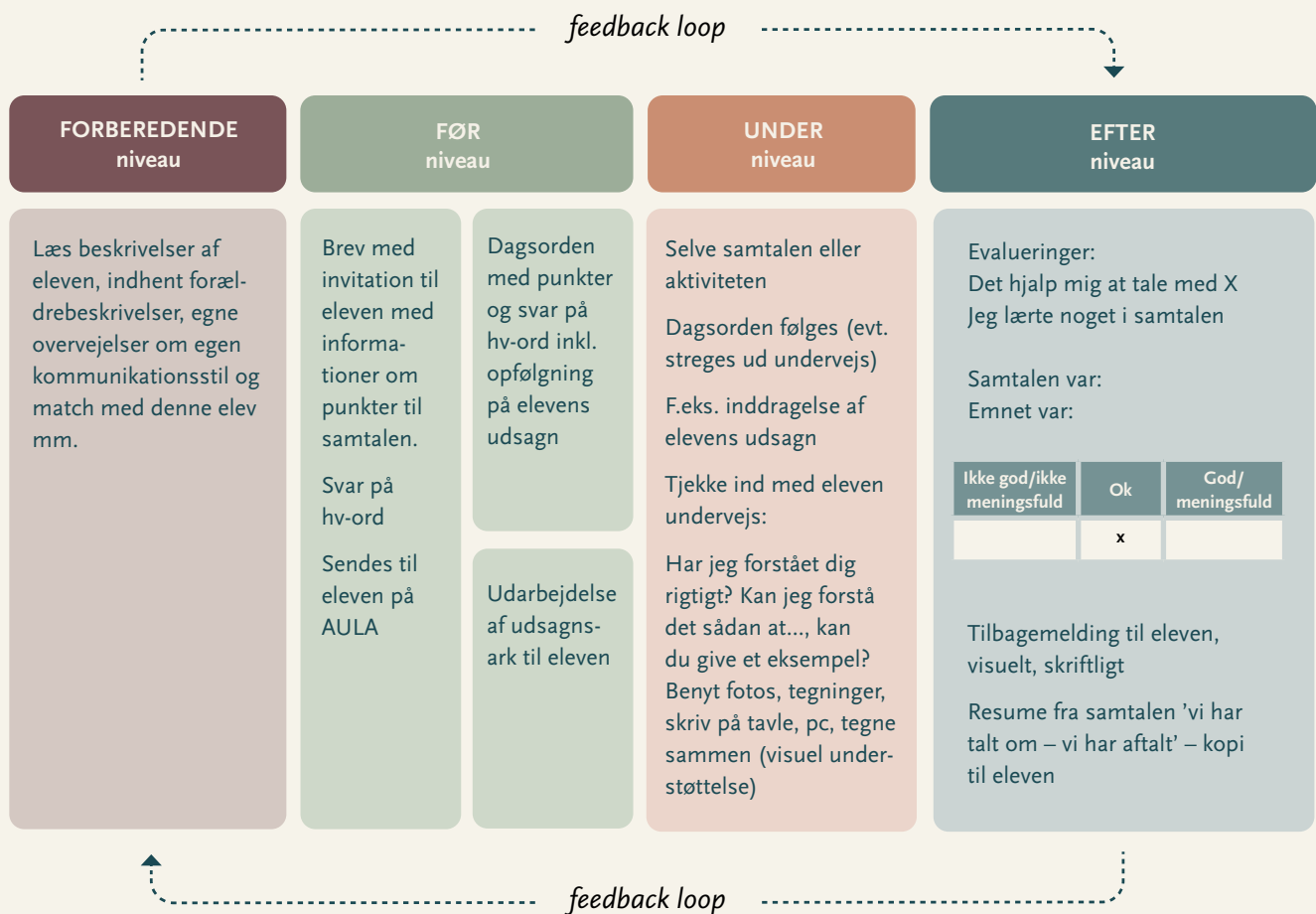
### NÅR DIREKTE INDDRAGELSE ER VANSKELIG:

Det gælder for nogle elever, at vejen til direkte inddragelse er vanskelig. Det an- befales, at fagfolk i disse sammenhæn- ge fokuser på et *tilstræbt indefra-perspek- tiv* og indsamler forældrebeskrivelser, observationer, over sit i at sætte sig i barnets sted mm.

For elever, hvor direkte inddragelse er vanskelig, enten fordi de ikke ønsker at dele deres perspektiv, eller fordi deres alder eller forudsætninger forhindrer dem i kvalificeret at blive inddraget, kalder fortolkningen af f.eks. observationsdata og forældrebeskrivelser på en vedvarende mentaliserende praksis, hvor fagpersonen aktivt søger et *tilstræbt indefra-perspektiv* og undersøger, hvad barnets adfærd, præferencer og udsagn betyder i netop hans/hendes kontekst. Dette kan ske i samarbejdet med netværket omkring barnet eller som en del af kollegial sparring eller supervision, der understøtter perspektiv-skiftet. Se model om 'det mentaliserede barn' side 28.

## Forskellige faser i forberedelsen og gennemførelsen af en aktivitet eller samtale

Der er udarbejdet en Dynamisk procesmodel i 4 faser, der understøtter de faser, der typisk er i f.eks. en samtale eller aktivitet med en elev/elevgruppe. Modellen illustrerer forberedelse, intervention og opsamling/evaluering samt et indbygget feedback-loop, hvor fagpersonens viden, fortolkninger og erfaringer med eleven, samt elevens svar, udtryk og respons, benyttes i den videre samtale eller det videre samarbejde. I modellen gives der eksempler på indhold i hver fase. Modellen kan både bruges til samtaler med elever, til aktiviteter og projektundervisning.



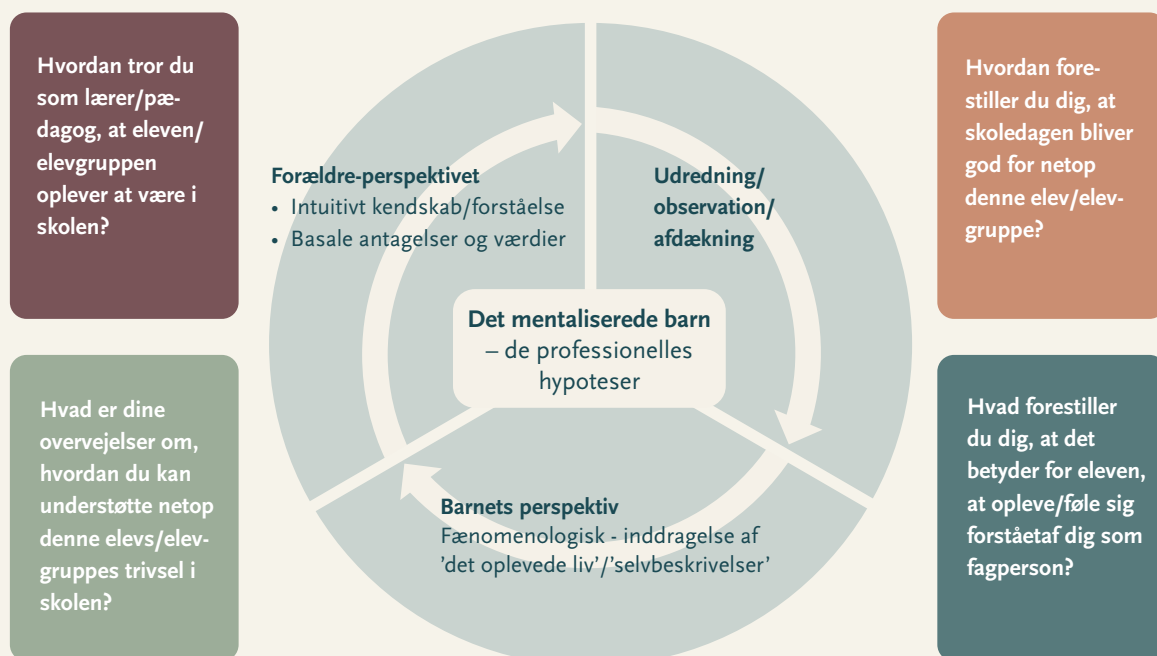
Klik her for at hente en tom skabelon med de 4 faser



**FORBEREDENDE niveau:** Vedrører fagpersonens undersøgelse af og overvejelser om, hvilke forudsætninger, eleven har. Dette kan f.eks. være elevens kognitive niveau, kommunikationsstil og hvordan kommunikationen med eleven bedst tilrettelægges. Derfor kan det være elevens præferencer, interesser og motivation, som forberedelse til samtale, aktivitet eller andet med eleven/elevgruppen. Fagpersonen kan indhente informationer om eleven i bl.a. beskrivelser i Pædagogisk Psykologisk Vurdering (PPV), funktionsbeskrivelser, statusbeskrivelser. Hvis der er udarbejdet et KommunikationsPas, og en isbjergsanalyse, vil dette være informativt som indledende forberedelse i en afdækning af elevens forudsætninger (link [Inspirationskatalog: Selektiv mutisme – hvordan møder vi den? | Social- og Boligstyrelsen](#))

For at opnå den tilpassede grad af inddragelse i undervisning og aktiviteter, anbefales det, at fagprofessionelle er særligt opmærksomme på deres egne forforståelser og deres evne til at mentalisere netop denne elev. Det er vores erfaring, at fagfolks egne forforståelser af eleven/elevgruppen i særdeleshed kan spærre for nysgerrighed, hvorved det anbefales at anlægge et dobbeltperspektiv. (jf. beskrivelse af det dobbelte empatiproblem side 10).

Modellen 'det mentaliserede barn' hjælper os til at træne vores forestillingsevne og derved kunne foretage et perspektivskifte om, hvordan eleven muligvis kan føle sig forstået, opleve sammenholdet i klassen, relationen til dig som fagperson og din forestilling om elevens trivsel. Med andre ord understøtter modellen øvelsen i, at vi som fagfolk træner vores evner i at sætte os i barnets sted.



*Inspirationskatalog – Selektiv mutisme – Socialstyrelsen*



Der kan findes mere specifik inspiration i materialet om Selektiv mutisme (2023) ([Inspirationskatalog - Selektiv mutisme - Socialstyrelsen](#)), hvor der er udarbejdet modeller, som understøtter mentalisering hos de fagprofessionelle. Yderligere inspiration til at arbejde med egne forforståelser og mentaliseringevne er f.eks. perspektivskifte af Ljungmann (Systemisk Narrativt Forum 2018).

**FØR niveau:** På dette niveau udarbejder fagpersonen en konkret forberedelse til det første møde på en måde, hvor eleven forberedes på de, hv-spørgsmål, der er betydningsfulde for eleven fx hvad der kommer til at ske, hvad der forventes, hvilken rolle eleven har, og hvad elevens svar benyttes til, således det er tydeligt og konkret. Jf. Harts principper for inddragelse, er det desuden vigtigt, at eleven giver sit samtykke og informeres om muligheden for at kunne trække sig. Eksempler på forberedelse af elever ses i nedenstående breve, der er udarbejdet af en fagperson fra projektgruppen.

Her ses 2 eksempler på forskellige måder at forberede elever på. Formålet er at informere eleverne om intentionen med aktiviteten/samtalen, og hvad deres perspektiv benyttes til, samt at ekspliciterer elevens samtykke/mulighed for at trække sig.



[klik her for at se brevene i fuld størrelse.](#)

**UNDER niveau:** På dette niveau foregår samarbejdet med eleven/elevgruppen. Da eleven har fået informationer om formål, mening og forventninger til samarbejdet, sikres en fælles forståelse ved at gentage disse. Den aftalte dagsorden sætter rammen for samarbejdet med en fleksibilitet, der tilpasses eleven undervejs, ligesom der skabes overblik undervejs. I samarbejdet med neurodivergente elever anbefales det at være særlig opmærksom på tempoet i samtalen og at tilpasse dette til elevens mentale tempo og behov for pauser.

Samtalen veksler således mellem elevens og fagpersonens perspektiver. Fagpersonen undersøger løbende egen forståelse af elevens udtalelser og kommunikation, spejler og tydeliggør samt understreger det væsentlige, eleven har sagt. Fagpersonen tjekker løbende ind hos eleven både eksplicit ved f.eks. at spørge; *har jeg forstået dig rigtigt? Kan jeg forstå det sådan, at...?* Desuden kan der spørges ind til elevens tanker og overvejelser undervejs: *hvilke tanker får du om det, der bliver sagt?* Fagpersonen bruger aktivt egne iagttagelser af elevens mikrosignaler i samtalen ved at spørge ind til det, der iagttages f.eks.: *jeg lægger mærke til at du bliver stille, jeg ser en tåre på din kind, har du lyst til at sige noget om det, hvad betyder det?*

I al samarbejde mellem elev/elevgruppe og fagpersoner, anbefales det at arbejde visuelt understøttende ved f.eks. at benytte fotoer, tegninger, skrive på whiteboard, Chromebooks, på papir, ved at benytte tegnesamtaler (Vermeulen og Meijer 2023). Den visuelle understøttelse kan bl.a. være med til at fremhæve centrale pointer for eleven, fastholde opmærksomheden på det væsentlige i konteksten og understøtte hukommelsen.

**EFTER niveau:** Dette niveau vedrører afrunding af den konkrete samtale med eleven. Her evalueres der med afsæt i f.eks. elevens oplevelse af samtalen, samarbejdet eller om eleven oplevede sig forstået. Evalueringen er i så høj grad som muligt tilpasset den enkelte elev og til det, der giver mening for eleven. Der kan desuden udarbejdes et konkret notat, som eleven kan få med sig efter samtalen, dette til støtte for elevens hukommelse og eksekutive forudsætninger samt til brobygning til en eventuel næste samtale. Hvis evalueringen er på gruppeniveau, er det vigtigt at undersøge, hvad der kan give mening for den samlede gruppe at evaluere på.

Feedback-loopet i procesmodellen med 4 faser illustrerer, at samtaler, aktiviteter og samarbejde mellem elever og fagpersoner kan ses som dynamiske processer, der kan understøtte fagpersonen i at have øje for sammenhænge i alle aspekter af inddragelse. Det er vores erfaring, at fagpersonens eget overblik er afgørende for, at eleven kan opleve sammenhæng.

Metoder til inddragelse kan være mangfoldige og bl.a. foregå skriftligt, mundtligt, ved interviews, samtaler mm. For at sikre en optimal inddragelsesproces for neurodivergente elever, kræver det tid af fagpersonen til forberedelse, gennemførelse og evaluering. Denne proces gentages i samarbejder, der strækker sig over tid.

# PRAKSISEKSEMPLER PÅ INDDRAGELSE

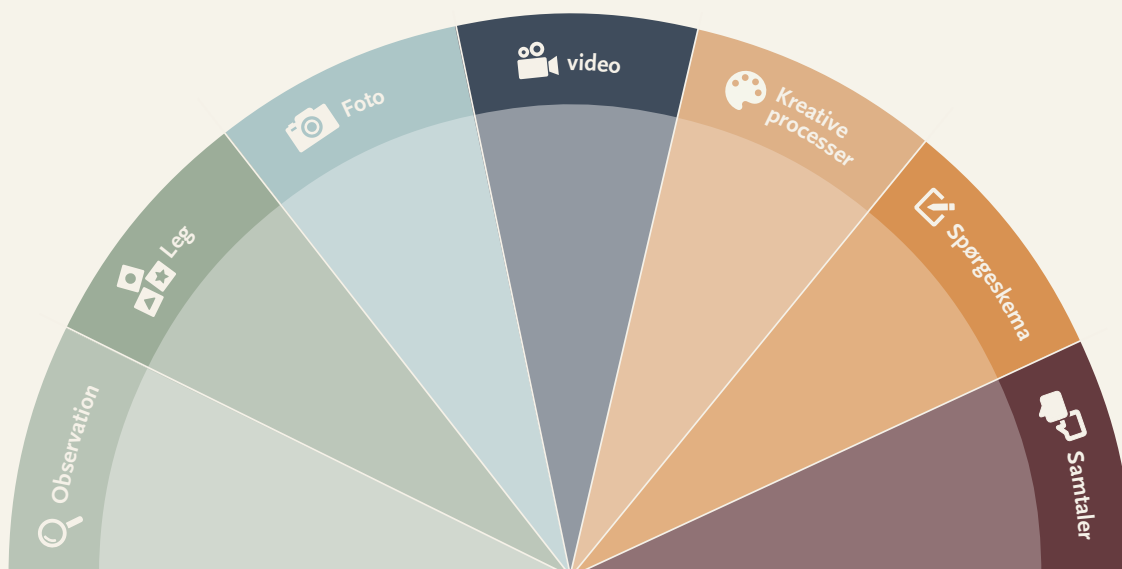
# PRAKSISEKSEMPLER PÅ INDDRAGELSE

I det følgende beskrives 5-6 praksiseksempler om inddragelse, som projektgruppen har udviklet i samarbejde med elever på tværs af Langagerskolen.

## EN GOD SKOLEDAG FOR EN GRUPPE ELEVER BELYST UD FRA MOSAIKMETODEN

Et eksempel på en metode, der arbejder dynamisk og sammenhængende med inddragelse i en systematisk analyseproces er mosaikmetoden af Alison Clark, der er inspireret af bl.a. Reggio Emilia tilgangen (Clark 2005). I mosaikmetoden er det bagvedliggende børnesyn karakteriseret ved at have et perspektiv på børn som deltagende sociale aktører, der aktivt og med understøttelse af en fagperson er i stand til at bidrage med egne perspektiver på meningsfulde oplevelser i deres hverdag. Dette fordrer pædagogiske læringsmiljøer, hvor fagprofessionelle arbejder dynamisk med metoder til udvikling af en systematisk evalueringskultur, der fremmer evnen til at lytte nysgerrigt, åbent og empatisk til børnenes fortællinger. Derforuden fordrer det en kontinuerlig implementering af disse i det pædagogiske læringsmiljø (Clark 2011, EVA 2020). Mosaikmetaforen afspejler et billede af, at mange små dele bidrager til et samlet større billede eller børnemosaikker, der er børnenes perspektiver på børneverdener. Metoderne varierer fra observationer, interviews med børn alene eller i grupper til empatisk nysgerrighed og børneinvolvering.

En tilgang med et **børnesyn**, der betragter børn som **deltagende sociale aktører**, der når de understøttes, er i stand til at bidrage med **egne perspektiver** på **selvoplevede og meningsfulde ting i deres livsverden**



*Mosaik-vifte med metoder illustrerer de mange måder, hvorpå fagfolk kan indsamle mosaikkerne.*

Mosaik-metoden fremmer således inddragelse af barnets stemme i barnets livsverden og de fagprofessionelles evner til at lytte til og lytte bagom barnets udtryk for både at få større indsigt i barnet og for at øge barnets egen indsigt, kompetencer og dannelse i en demokratisk socialiseringsproces. Metoden inviterer børn til at udtrykke, hvad der er betydningsfuldt for dem ved at tilbyde dem mange udtryksmåder, hvorved de anerkendes i deres mange forskellige udtryksmåder.

Eksempler på udtryksmåder for barnet er via:

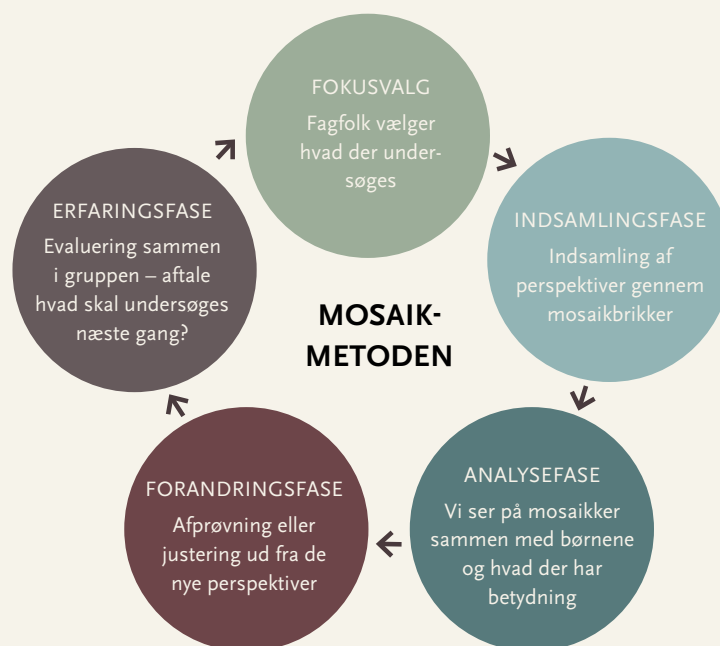
- Samtaler- verbalt
- Tegninger og andre kreative udtryksformer
- Fotos, video
- Børneledet ture
- Børneledet lege/ rolleleg mm.
- Barnets skattekasse (indeholdende ting, der betyder noget for barnet)

Mosaikmetoden giver fagfolk mulighed for at få øje på, hvad der er betydningsfuldt for det enkelte barn og den samlede børnegruppe. Tilgangen giver desuden adgang til at øge fagprofessionelles evner til at lytte empatisk, nysgerrigt og ikke-dømmende med henblik på at udvide eksisterende for-forståelser og evne til mentalisering (jf. modellen om det mentaliserede barn side 28). Derforuden at integrere børnenes ideer i det pædagogiske læringsmiljø som en kontinuerlig proces på en måde, hvor det også bliver tydeligt for børnene, at deres ideer er synlige, fysisk til stede og får betydning.

#### FØLGENDE MODEL ILLUSTRERER PROCESSEN I MOSAIK-METODEN

**Fokusvalg** handler om, hvilket fokus, der vælges. Dernæst benyttes forskellige metoder til at **indsamle forskellige perspektiver** eller mosaikbrikker. **Analysefasen** handler om at arbejde med det indsamlede materiale, og hvad det giver af overvejelser om børneperspektiver samt at perspektivere det sammen med børnegruppen. **Forandringsfasen** er en perspektivering sammen med børnene af, hvilke af de nye indsigter, der sættes i værk, som kan føre til meningsfulde justeringer i deres hverdag. Den sidste fase, **erfaringsfasen**, er en evaluerende fase, hvor forløbet betragtes og evalueres sammen med børnene, før et nyt forløb sættes i gang).

Mosaikmetoden kan med fordel inspirere skole- og læringskontekster til at fremme elevinddragelse for neurodivergente børn og unge med henblik på at implementere inddragelse som en fortløbende og dynamisk proces i et skolemiljø, der understøtter en neuro-bekræftende tilgang. ([link til praksisbeskrivelse og download mosaikmodellen her](#)).



## EN GOD SKOLEDAG ANALYSERET UD FRA MOSAIKMETODEN

I dette praksiseksempel er mosaikmetoden benyttet med en elevgruppe på 3 elever i 5.kl. om emnet, en god skoledag. Jf. definitionen af inddragelse er eksempel på et niveau med rammesat inddragelse og medbestemmelse.

**Fokusvalg:** den første fase handler om at frembringe perspektiver fra eleverne på, hvad der er en god skoledag for dem. Dette fokus er valgt ud fra elevernes fortællinger om deres erfaringer med at gå i klasse sammen og hvad de sætter pris på hver især. Eleverne forberedes via brev, hvor de får informationer om formål med at samle deres perspektiver, hvem der har ønsket deres deltagelse og hvorfor samt hvad deres rolle er. Desuden giver de deres samtykke til at deltage i praksisprojektet. Alle tre elever siger ja, inden projektet fortsætter.

**Indsamlingsfase:** der indsamles perspektiver på 'mosaikbrikker' ud fra fotoer, tegninger, piktogrammer, Book Creator\*, samt skriftlige og verbale svar. Først indsamler og producerer eleverne deres individuelle bud på, hvad der indgår i en god skoledag for dem. Deres mosaikker samles på deres egen planche. I processen observerer fagfolkene, hvad der har betydning for den enkelte elev ift. en god skoledag og den enkeltes valg af udtryksmåde.

**Analysefasen:** Dernæst ser eleverne på hinandens plancher sammen og taler om, hvad der ens og hvad der er forskelligt på deres plancher. Fagfolkene observerer, at eleverne spørger nysgerrigt ind til hinandens valg ift. den gode skoledag. Efterfølgende får

de til opgave at samarbejde om at samle de mosaikker, de har til fælles på en fælles planche.

Sammen med børnene reflekterer fagpersonerne over informationerne på den fælles planche, og hvad der er betydningsfuldt for dem som gruppe. Dette giver nye indsigter i elevernes perspektiver og er det med til at udvide deres for-forståelser af disse tre elever og skabe øget nysgerrighed på inddragelse.

**Forandringsfasen:** dialog med eleverne om, hvad fagpersonerne har fået øje på, som værende betydningsfuldt for eleverne på den fælles planche. Eleverne giver deres feedback på disse beskrivelser. Dernæst inviteres eleverne til at prioritere to ideer, der kan justere skoledagen, 1) mere bevægelse i skoletiden, og 2) mere tid til at være sammen i skolen, for at understøtte elevgruppens fælles bud på den gode skoledag.

**Erfaringsopsamlingsfasen:** sammen evaluerer fagpersoner og elever, hvad de har erfaret, hvad det har betydet for eleverne at deres ideer er blevet integreret i skoledagen, hvilken indsigt fagfolk har fået i netop disse tre elever. Dette fører til en samtale om, hvad de er nysgerrige på at undersøge næste gang de benytter mosaikmetoden.

## MANUAL FOR SIKKERHED VED KLATRING

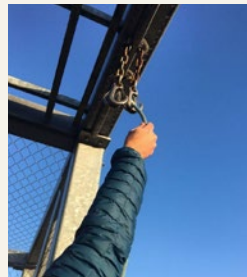
Hvordan griber fagprofessionelle elevernes motivation for læring med henblik på at understøtte den enkelte elevs medbestemmelse? I dette praksiseksempel følger fagpersonen elevens initiativ og motivation for at udarbejde en konkret sikkerhedsmanual til skolens klatretårn. Det er centralt i al elevinddragelse af elever med neurodivergens, at fagpersoner indledningsvist og kontinuerligt har øje for elevens forudsætninger og tager afsæt i, hvad der interesserer, motiverer og giver mening for netop denne elev. I dette praksiseksempel observeres elevens motivation for skolens klatretårn og specifikt for, at sikkerheden er korrekt varetaget. Eleven udtrykker i sin ageren og med ord, at han har et ønske om at udarbejde en manual til selvstændigt at kunne klargøre sikkerheden ved klatring. Eleven initierer ideerne og disse understøttes af den fagprofessionelle, hvorved beslutningskompetencerne deles. (se beskrivelsen i sin fulde længde og manualen [her](#)).



Klargøring af klatrevæg



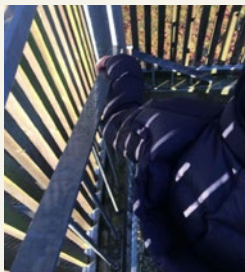
Tag rebet med op og åben lågen



Rebet sættes i yderste topankere



Fire rebet ned



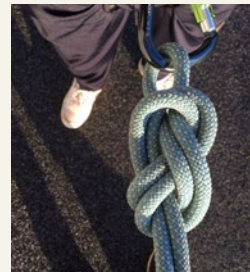
Hold godt fast når I går ned. Trappen kan være glat



Bind lågen fast



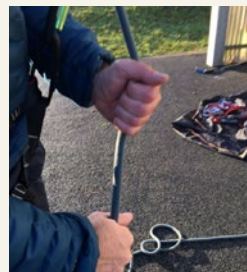
Klargør det udstyr du skal bruge



Bind dobbelt 8-talsknob



- Husk rigtig opsætning af bremse og karabin
- Evt. vend bremsen, hvis du har brug for mere eller mindre friktion



- Husk:
- Altid to hænder på bremserebet
  - Fokus på den der klatre
  - Sikkehed er gratis, det koster bare lidt ekstra tid!



## MENINGSBÆRENDE AKTIVITET FOR AT ØGE SKOLEFREMMØDET

Dette praksis eksempel understøtter motivation og meningsdannelse for en elev i overgangen fra skolefravær tilbage til skole. Der er specifik fokus på elevens motivation for at bage kage og vurdere kagernes kvalitet. Forud for denne aktivitet og på baggrund af et flere-årigt skolefravær, har der været et tæt skolehjemssamarbejde og inddragelse på et niveau af 'tilstræbt indefra-perspektiv' (jf. definition af inddragelse side 11), hvor forældrene har delt deres perspektiver og erfaringer. Skole-hjem-samarbejdet har i den indledende periode bl.a. vedrørt forældrenes formodede forklaringer på årsager til skolefraværet for at undgå, at den nye skole vil komme til at gentage de forhold, der fremkaldte elevens angst. (se beskrivelsen i sin fulde længde her).

## 'MIT PERSPEKTIV – UDTRYKT SOM EN DIGITAL FORTÆLLING' – OM ELEVENS INTERESSER OG BETYDNINGSFULDE PERSONER I HANS LIV

Et eksempel på 'mit perspektiv – udtrykt som en digital fortælling' er udarbejdet af en elev på Langagerskolen på 11 år sammen med en fagperson. Emnerne i den digitale fortælling er bl.a. elevens interesser og betydningsfulde personer i hans liv. I dette indefra-perspektiv har eleven, sammen med fagpersonen, valgt at vise en sammenhængende fortælling om, hvad der har betydning for ham om hans læring og trivsel, og hvad han ønsker, at andre mennesker ved om ham. For denne elev betyder det meget at læring foregår udenfor og at kunne bidrage med sine kompetencer til samskabelse af et projekt. (se den digitale fortælling her).

## SPØRGEARK OG UDSAGNSARK

I projektet er der udviklet fem forskellige typer af spørgeark som inspiration til fagfolk til at inddrage elever med neurodivergens. De omhandler elevernes trivsel, oplevelse af inddragelse og tilhørsforhold til skolen. Det er vores udgangspunkt, at alle elever har ret til at blive hørt og inddraget vedr. det, der har betydning for dem i skolen. Inddragelse er med til at understøtte elevernes trivsel, selvforståelse og tilknytning til skolen. Som fagperson kan man have intentioner om at inddrage alle elever, men være i tvivl om, hvordan inddragelsen kan gribes an ift. forskellige læringsstile blandt eleverne.

### SPØRGEARK MED UDSAGN OM 'MINE OPLEVELSER I SKOLEN'

#### Informationer til eleven

Spørgearkene handler om at finde ud af, hvordan det opleves og føles for den enkelte elev at være i skolen.

Spørgearkene giver dig mulighed for at udtrykke dine ønsker og oplevelser i skolen. Dine svar giver din lærer/pædagog en større viden om dig. Dine svar kan bruges af din lærer/pædagog til at få fornyet viden om dine ønsker, og hvordan du oplever at være i skolen. Sammen kan I undersøge og aftale, hvad der er muligt at ændre i skolehverdagen.

Udfyld Spørgearket så godt du kan. Du må du gerne holde pauser imellem spørgsmålene.

Du kan altid spørge din lærer/pædagog om hjælp, hvis du er i tvivl om noget. Du kan ikke svare forkert. Det er frivilligt at deltage. Før du går i gang med at besvare spørgearket, kan du aftale med din lærer/pædagog, hvem der må se dine svar og om de skal være anonyme.

Dine svar er virkelig brugbare for at hjælpe personalet med at skabe en god skoledag for dig og andre elever.

Tak for din deltagelse.



Spørgearkene varierer i deres form og giver blandt andet mulighed for afkrydsning, ja-nej spørgsmål og åbne spørgsmål med mulighed for uddybende besvarelser. Arkene med udsagn tilbyder forskellige ideer, som eleven kan vurdere, hvorvidt disse passer på vedkommende eller ej.

Spørgearkene er afprøvet i praksis med feedback fra en gruppe elever. Noget af den feedback, vi har fået er at udvide antal svarmulighederne og at konkretisere nogle af spørgsmålene yderligere.

Formålet er at undersøge elevers individuelle oplevelse af at have medbestemmelse og blive inddraget i skolesammenhænge. Når dette er vigtigt, hænger det sammen med de forskelligartede forudsætninger, der kan forekomme i gruppen af elever med neurodivergens, og som kan være meget forskellige fra neurotypiske elever ift. sanseoplevelser, socialt og kommunikativt, ligesom der er store forskelle i grader af fleksibilitet og forestillingsevne.

Den neurodivergente gruppe er bl.a. kendetegnet ved at have lettere adgang til allerede erfarede oplevelser og viden i fortiden end til forestilling om noget fremtidigt, der ikke er sket endnu. Således synes forestillingsevnen at være stærkest i relation til egne oplevede erfaringer og egen-viden. Materialet er derfor udviklet med henblik på at få elevens perspektiv belyst, baseret på egen intuitive vurdering af egne oplevelser.

**(Find inspiration og se beskrivelsen i fuld længde og download arkene her).**

## **INFORMATIONSBREV OG SPØRGESKEMA TIL ELEVRÅDET OM, HVORDAN DE FØLER SIG INDDRAGET I SKOLEN**

I projektet har vi undersøgt, hvordan det er muligt at inddrage elever på tværs af Langager-skolen og få deres perspektiver på medbestemmelse. Det har derfor været nærliggende at indbyde skolens elevråd til at deltage i afprøvning af udvalgte materialer og indsamle deres perspektiver på, hvordan de oplever sig inddraget i skolen.

Der er i den forbindelse udarbejdet et informationsbrev, hvor kriterierne fra inddragelse danner baggrund for den udarbejdede tekst (se afsnit om kriterier for inddragelse side 15). Dette giver mulighed for at indsamle perspektiver fra eleverne om, hvordan de hver især oplever at føle sig inddraget i skolen, hvilke ideer de har til alternative måder at blive lyttet til og at kunne tilkendegive deres synspunkter med mulighed for at øge deres medbestemmelse i skolen.

For elevrådet var det frivilligt at deltage i dette projekt, og på baggrund af informationerne i brevet besluttede de, hvorvidt de ønskede at deltage eller ej.

### SPØRGSMÅL I BREVET TIL ELEVRÅDET

| SPØRGSMÅL                                                                                          | ALDRIG                   | NOGLE GANGE              | TIT                      | ALTID                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jeg oplever, at lærerne/pædagogerne tror, de ved, hvad jeg har brug for                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg oplever, at lærerne/pædagogerne glemmer at spørge mig om, hvad jeg gerne vil                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg oplever, at lærerne/pædagogerne spørge mig om, hvad jeg gerne uden at spørge mig               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg bliver spurgt om, hvordan undervisningen skal være, for at den er bedst for mig                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lærerne/pædagogerne spørger mig om, hvordan jeg ønsker at mine pauser skal være                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hvis jeg siger nej til noget i skolen, bliver mit nej accepteret                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren/pædagogen spørger ind til, hvorfor jeg siger nej                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg bliver spurgt om, hvilke aktiviteter (tegne, fodbold, gåtur, krea) jeg gerne vil lave i skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg har ideer til, hvordan elever på Langagerskolen kan blive inddraget                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Evalueringen fra elevrådet var, at det var ok at svare på spørgsmålene, at nogle af spørgsmålene var svære at svare på, ligesom de havde ideer til andre formuleringer.

**I brevet blev elevrådet desuden spurgt om ideer til alternative måder at blive inddraget på i skolen og kom med følgende ideer:**

- At læreren inviterer til, at eleverne kommer med forslag i klassens time
- At man kan komme med forslag til, hvad man skal lave og evt. stemme om det
- En fysisk postkasse til forslag fra elever

Det anbefales, at fagprofessionelle løbende indsamler elevernes ideer og kontinuerligt har fokus på inddragelse i skolekonteksten.

# OPSAMLING

## OPSAMLING

I denne artikel har vi givet en praksisnær beskrivelse af, hvordan fagprofessionelle kan styrke elevinddragelse for neurodivergente elever. Udgangspunktet er, at alle børn har ret til at blive hørt (FN's Børnekonvention), men neurodivergente elever inddrages ofte ikke i samme grad som neurotypiske elever, fordi der er en række barrierer i miljøerne omkring dem og i forhold til dem. Vores udgangspunkt er, at alle børn og unge, uanset neurotype, skal ses som kompetente og vigtige i de beslutninger, der træffes omkring dem.

Beskrivelsen ønsker at understøtte en mere neuro-bekræftende tilgang, hvor skolen tilpasses eleven og ikke omvendt, og hvor selvbestemmelse ses som central for elevernes skoletrivsel. Dette kalder på særlige kompetencer hos fagpersoner ift. at være ydmyge, nysgerrige og mentaliserende samt at tilbyde fleksible og individuelt tilpassede kommunikationsformer. Vi har introduceret Laura Lundy's inddragelsesmodel som teoretisk forståelsesramme for, hvordan intentionerne i Børnekonventionen kan gøres konkrete. I samarbejdet med neurodivergente elever kan dette sammenfattes i en procesmodel, hvor inddragelse ses som en dynamisk proces i fire faser: 1) Forberedende niveauet (forstå elevens forudsætninger). 2) Før niveauet (forberedelse, samtykke, tydelighed om formål). 3) Under niveauet (tryghed, tempo, materialer, kommunikationsformer). 4) Efter niveauet (fortolkning, feedback, justering). Teksten giver eksempler fra praksis, og illustrerer en række forskellige metoder som mosaik-metoden, visuelt understøttet inddragelse, spørgeskemaer mm. Med denne beskrivelse med praksisnære eksempler håber vi at kunne inspirere andre til at øge inddragelsen af neurodivergente elever, for når først vi bliver opmærksomme på potentialet i reelt at forstå elevernes oplevelser og perspektiver, er det erfaringen, at det har en række positive påvirkninger for elevernes skoletrivsel, samt for udformningen af vores uddannelsesinstitutioner.

God fornøjelse i arbejdet med at understøtte det pædagogiske og psykologiske arbejde med at udvide inddragelsesmuligheder for alle elever, uanset neurotype.

## REFERENCER

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bailey, J., & Baker, S. T. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 291–307.
- Børns Vilkår. (2022). *Børn med særlige behov trives dårligere i skolen: Analysenotat*. Børns Vilkår. [https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2022/03/Analysenotat\\_-\\_Børn-med-saerlige-behov\\_-\\_Faerdigt.pdf](https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2022/03/Analysenotat_-_Børn-med-saerlige-behov_-_Faerdigt.pdf)
- Chazin, K. T., Ledford, J. R., Wilson-Moses, J. M., Rajaraman, A., & Juárez, A. P. (2024). Centering Autistic Perspectives: Social Acceptability of Goals, Learning Contexts, and Procedures for Young Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06242-4>
- Clark A. et al. (2005): Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives, Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, pp. 29–49.
- Cooper, K., Kumarendran, S., & Barona, M. (2024). A systematic review and meta-synthesis on perspectives of autistic young people and their parents on psychological well-being. *Clinical Psychology Review*, 109, 102411. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102411>
- EVA 2020: Børnemosaikker – Et inspirationsmateriale til pædagogisk arbejde med børneperspektiver © 2020 Danmarks Evalueringsinstitut
- Fotheringham, F. (2023): Co-designing a neurodivergent student-led peer support programme for neurodivergent young people in mainstream high schools, SAGE
- Griffin, M. et al (2014). Involvement in Transition Planning Meetings Among High School Students With Autism Spectrum Disorders, *The Journal of Special Education*.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Johnston, L., Maciver, D., Rutherford, M., Gray, A., Curnow, E., & Utley, I. (2024). A brief neuro-affirming resource to support school absences for autistic learners: Development and program description. *Frontiers in Education*, 9, 1358354. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1358354>

- Ljungmann, I. (2018): En enkel bevægelse med stor effekt – perspektivskifte som metode. *Systemisk Narrativt Forum*, nr. 4.
- Lovell, B., Newman, A., & Wetherell, M. A. (2023). Seeing it my way: A perspective taking intervention alleviates psychological distress in caregivers of autistic children. *Research in Developmental Disabilities*, 133, 104396. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104396>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Metoder til at inddrage børn med autisme og ADHD i myndighedssagsbehandling: Vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv.* (2023). VIVE.
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Parson S. et al. (2023): 'Our Stories...': Co-Constructing Digital Storytelling Methodologies for Supporting the Transitions of Autistic Children - Study, SAGE and Open Access pages (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).
- Schendel, D. E., & Thorsteinsson, E. (2018). Cumulative incidence of autism into adulthood for birth cohorts in Denmark, 1980-2012. *Jama*, 320(17), 1811–1813.
- Tesfaye, R., Courchesne, V., Yusuf, A., Savion-Lemieux, T., Singh, I., Shikako-Thomas, K., Mirenda, P., Waddell, C., Smith, I. M., Nicholas, D., Szatmari, P., Bennett, T., Duku, E., Georgiades, S., Kerns, C., Vaillancourt, T., Zaidman-Zait, A., Zwaigenbaum, L., & Elsabbagh, M. (2019). Assuming ability of youth with autism: Synthesis of methods capturing the first-person perspectives of children and youth with disabilities. *Autism*, 23(8), 1882–1896. <https://doi.org/10.1177/1362361319831487>
- Tesfaye, R., Courchesne V., Mirenda P., Mitchell W., Nicholas D., Singh I., Zwaigenbaum L., Elsabbagh M.: (2023). Autism voices: Perspectives of the needs, challenges, and hopes for the future of autistic youth *Autism*, Vol. 27(4) 1142–1156 DOI: 10.1177/13623613221132108
- Wei et al., 2016: The Effect of Transition Planning Participation and Goal-Setting on College Enrollment Among Youth with Autism Spectrum Disorders, *Sage Journals*
- Zilli C. et al. (2020): Keys to engagement: A case study exploring the participation of autistic pupils in educational decision-making at school. *British Journal of Educational Psychology*

## HVIS DU VIL VIDE MERE

KommunikationsPas | Social- og Boligstyrelsen, SBST anbefalinger til afdækning af kommunikative præferencer

Lets Visualize - et konkret og visuelt understøttet samtalemateriale

[www.autism.org.uk](http://www.autism.org.uk)

Inspirationskatalog – Selektiv mutisme - Socialstyrelsen

[https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=rMzIEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA239&ots=2xmMqDPvfr&sig=QL8FLOBMwZoGGjCflw3u3eC4hyQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.dk/books?hl=da&lr=&id=rMzIEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA239&ots=2xmMqDPvfr&sig=QL8FLOBMwZoGGjCflw3u3eC4hyQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

<https://www.boerneraadet.dk/vi-arbejder-for/boernekonventionen/forkortet-udgave-af-fns-boernekonvention/#:~:text=Artikel%2013%20%2D%20Frihed%20til%20at,s%C3%B8ge%2C%20modtage%20og%20videregive%20information>

Tegnesamtaler – Samtalestøttende tegneserier med børn og unge af Peter Vermeulen og Jason Meijer 2023.

DIGITAL STORYTELLING: <https://iamdigitalstories.co.uk/resources.html>  
Moving into adult life with digital stories | SEN Magazine

Videnscenteret om børneinddragelse og udsatte børns liv | Social- og Boligstyrelsen

Velkommen til Retten til egen historie – Læs mere om projektet

Den neurobekræftende skole: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1358354/full>

Film fra National Autistic Society Can you make it to the end?

## DIGITAL KOMMUNIKATION MED BØRN OG UNGE I UDSATTE POSITIONER

<https://www.sbst.dk/udgivelser/2023/digital-kommunikation-med-boern-og-unge-i-udsatte-positioner>