

Inklusion i praksis

-Et oplevelsesperspektiv

Speciale, Psykologi, Aalborg universitet. 29.05.15



Rapportens samlede antal tegn

(med mellemrum og fodnoter):329932

Svarende til antal normalsider: 137,47

Louise Thomine Houmann- Studienummer: 20104133

Janni Nibuhr Thomsen- Studienummer: 20104220

Vejleder: Tanja Miller

Abstract

This paper explores teachers', students' and counsellors' experiences of inclusion in Danish schools, and explores further how these experiences affect the work of the school psychologist. This topic is interesting to explore because it is highly relevant. Because it was decided by law in 2012 that 96 % of all Danish children must be included in normal classes by 2015. This sets a great task for the teachers and counsellors, to make this work, and it affects the students who needs to be included. For that reason this paper sets out to investigate the experience regarding the topic inclusion from these three groups point of view. We find it important that the groups themselves tell about these experiences, especially because it seems like inclusion does not work. It is our thought that the groups themselves can tell us the reason why.

To get a view on the topic of inclusion, and to find out what inclusion is, the paper starts out with a state of the art, which briefly presents some of the earlier founds in research from the three groups' point of views. After this the paper presents different definitions of inclusion. The paper further tries to sum up some of the differences and similarities on these definitions, to draw a picture of how different the phenomena of inclusion can be understood in the literature. The paper also uses other theories that can be seen as suitable for explaining what is going on internally between the groups and between the groups and the school psychologist.

To explore the topic from the three groups' point of views the qualitative method was used. Five interviews were made with six respondents; this because the counsellors choose to do their interview together. To analyse the five interviews the IPA method was used. From these analysis, themes appeared from every group. Subsequently the themes from every group that was under one overall theme, which was Inclusion, was used further in the paper to investigate the participants' experience of inclusion. In the interpretation of these themes, the theories of inclusion, the other theories and research on the field of inclusion were

used. The analysis also contains a theme, which covers the work of and cooperation with the school psychologist.

These analyses lead to the discussion of the paper. The first part of the discussion deals with the understanding of the different groups of what inclusion is, and how these understandings differ from each other. The next discussion deals with the teachers' and counsellors' understanding of how inclusion should be practiced, further it is discussed if the methods they use can be called inclusion from the point of view of the theories. The third discussion deals with the role of the school psychologist and what he or she can do to support inclusion and the three groups. The last discussion deals with the methods used in this paper.

Indholdsfortegnelse

Indledning	6
<i>Problemformulering</i>	8
<i>Projektets disposition</i>	8
Metode	9
<i>Socialkonstruktionisme</i>	10
<i>Kvalitativ metode</i>	11
<i>Fænomenologi</i>	13
<i>Hermeneutik</i>	15
<i>Interview</i>	16
Det semistrukturerede interview	17
Interview med børn.....	17
<i>Projektets informanter og interviews</i>	18
Hvervning	18
Præsentation af informanter og rammer for interviews	19
<i>Transskription</i>	21
<i>IPA</i>	22
<i>Etiske overvejelser</i>	23
Etiske overvejelser i arbejdet med børn.....	25
Tidligere forskning på inklusionsområdet	25
<i>Inklusion - hvorfor?</i>	26
<i>Elever</i>	26
<i>Lærere og inklusion</i>	27
<i>Vejledere og støtte</i>	28
Teori	29
<i>Disposition</i>	29
<i>Tine Basse Fisker</i>	29
Inklusion i ideologi og praksis	29
Forebygge, foregribe og indgribe	30
Tre typer af pædagogik	31
Social inklusion.....	32
<i>Peter Farrel</i>	32
<i>Susan Tetter</i>	34
Inklusionens tre paradokser	35
Inklusionens fire dilemmaer.....	37
God inkluderende praksis	37

<i>Mel Ainscow – Manchesterdefinitionen</i>	38
<i>Lars Qvortrup</i>	40
<i>Teoriopsamling</i>	43
<i>Etienne Wenger</i>	46
Læring i praksisfællesskaber	46
Praksisfællesskaber.....	47
<i>Bronwyn Davies og Rom Harré</i>	49
Positionering	49
Analyse	51
<i>Vejlederne</i>	52
Hvad er inklusion?	52
Eksklusion med inklusion som mål.....	61
Vejlederne læring og praksisfællesskaber	69
Opsamling.....	71
<i>Analyse af lærernes perspektiv på inklusion</i>	71
Inklusion.....	71
Social inklusion.....	78
Faglig inklusion.....	81
Lærernes betragtninger anskuet ud fra Wenger.....	86
<i>Børnene</i>	88
Normalklasse.....	89
Fællesskaber og sociale relationer	94
Specialklasse	97
Børn, læring og praksisfællesskaber.....	101
Opsamling.....	103
<i>Psykologens rolle</i>	103
Samarbejdet med psykologer	104
Ønsket om konkrete råd	107
Opsamling.....	110
Diskussion	111
<i>Hvad er inklusion</i>	111
Det faglige perspektiv	111
Det sociale perspektiv	114
Opsamling.....	116
Børnenes stemme.....	117
Deltagernes samlede inklusionsforståelse	119

<i>Praktiske tiltag i forhold til inklusion</i>	120
Lærernes inklusionstiltag.....	121
Vejledernes inklusionstiltag.....	123
Lærernes og drengenes faglige forventninger.....	125
Klasses systemets begrænsninger.....	127
Opsamling.....	128
<i>Psykologens rolle</i>	129
Konsultativ praksis versus ekspertrollen.....	129
Positionering.....	131
Hvad kan psykologerne hjælpe med?.....	133
At fremme læring og mening hos lærerne.....	135
Opsamling.....	137
Opmærksomhedspunkter for PPR psykologen i inkluderende arbejde.....	137
<i>Metodediskussion</i>	139
Konklusion og perspektivering	143
Referenceliste.....	146
Pensumopgørelse.....	151

Bilagsmappe vedlagt indeholdende

Bilag 1 (a, b, c) Samtykkeerklæringer

Bilag 2 (a, b) Interviewguides

Bilag 3 (a, b, c, d, e) Transskriptioner

Bilag 4 (a, b, c, d, e) IPA

Indledning

Begrebet inklusion opstod i slutningen af 80'erne som en reaktion mod brugen af begrebet integration i 70'erne og 80'erne. Inklusionen markerede med sin fremkomst et skift i paradigmet fra, at børn skulle tilpasse sig et allerede eksisterende system, hvorimod systemet i inklusion skal tilpasses de aktuelle børn, der befinder sig i det (Fisker, 2014, p. 90f). Umiddelbart kan det skabe undren, at inklusion har været kendt og brugt så længe - særligt når der tænkes på, hvor lidt interesse der har været omkring det tidligere, og hvordan implementeringen af det har udviklet sig frem til nu. I den forbindelse kan det fremhæves, at inklusion for alvor er kommet frem igennem de sidste få år og her er blevet et mere og mere omtalt emne, særligt i medierne. Intensiveringen af dette kom, da inklusion blev en realitet for de danske folkeskoler i 2012, hvor der blev sat et konkret mål fra regeringens side om, at 96 % af alle børn skal være inkluderet i almindelige klasser i år 2015. De 96 % drejer sig konkret om cirka 10.000 børn, der altså nu - eller i hvert fald inden årets udgang - skal være flyttet fra specialklasser til almindelige klasser i folkeskolen (dr.dk, reference c).

Begrebet inklusion er igennem tiden, siden dets fremkomst i slutningen af 80'erne, blevet behandlet af en del forskellige teoretikere, og der synes at være relativt mange forskellige tolkninger, perspektiver og opfattelser af, hvordan inklusion egentlig skal forstås. Med lovgivningen er der kommet et konkret mål om antallet af børn, der i fremtiden skal have deres skolegang i en almindelig klasse frem for de specialtilbud, de tidligere har befundet sig i. Spørgsmålet er, om det, at flytte disse børn, er nok til, at målet om inklusion kan siges at være opfyldt. Dette kommer an på, hvordan inklusion anskues. Hvis der benyttes en kvantitativ definition af inklusion, hvor fokus ligger på selve børnenes fysiske placering, er flytningen nok, men det er det ikke med et mere kvalitativt fokus, der tager udgangspunkt i børnenes egen oplevelse af, om de er inkluderet eller ej (Qvortrup, 2012, p. 7f). Mange andre teoretikere vil formentlig også svare nej til spørgsmålet om børnenes placering. Inklusion handler for dem om andet og mere end blot, hvor børnene befinder sig - men hvad? Mange taler om social inklusion, tilhørsforhold til fællesskaber og det at opleve sig inkluderet. Det kan dog overvejes, om fællesskaber er nok - har inklusion ikke også en faglig dimension, eller må denne vige for børnenes tilhørsforhold og oplevelsen af disse? Og hvis dette er tilfældet, bør det overvejes, om den faglige dimension overhovedet kan fjernes, når det er

lærere, der står med opgaven? Det er projektets hypotese, at der er uklarhed omkring, hvilke kriterier der definerer inklusion, da inklusion har været undervejs siden 80'erne og stadig er et omdiskuteret område. Der er i projektet gjort overvejelser om, hvorvidt de forskellige aktører, der er en del af inklusion, derfor oplever og forstår inklusion på forskellige måder.

Der synes umiddelbart at være to særligt vigtige parter i inklusion; nemlig lærerne og børnene. Lærerne, fordi det som sagt er dem, der står med den store opgave, det kan antages at være at få inklusion til at fungere, og børnene, fordi det er dem, der skal trives i det - og endda gerne trives bedre og lære mere, end de gjorde, inden de blev inkluderet i det almene læringsmiljø. Derudover har skolerne iværksat kompetenceudvikling blandt en del af deres eget personale i forbindelse med inklusion, og nogle lærere bliver dermed videreuddannet til f.eks. inklusionsvejledere. Disse synes også at være vigtige parter, idet de skal være i stand til at hjælpe lærerne med at gøre inklusion til virkelighed på den bedst mulige måde og samtidig hjælpe eleverne med at få den bedst mulige oplevelse i processen.

Det tidligere beskrevne store fokus i medierne har ligeledes taget sit udgangspunkt i både børnene og lærerne, og det har været præget af både positive og negative historier om inklusion, og hvordan den fungerer i de danske folkeskoler. Det synes umiddelbart at være sådan, at størstedelen af børnene selv mener, de trives og er inkluderede, mens en stor del af lærerne finder det stigende antal af børn, der skal inkluderes, frustrerende og tilnærmelsesvis umuligt at arbejde med ud fra de værktøjer, de er i besiddelse af (dr.dk/nyheder, reference a, b). På trods af positive udmeldinger fra børnene selv synes inklusion generelt at være et meget udkældt emne, siden det for alvor blev kendt blandt den almindelige befolkning med lovgivningen i 2012, og det er særligt blevet fremhævet som en spareøvelse fra regeringens side. Netop denne lovgivning, og det faktum at implementering af den skal være færdig i dette år, gør emnet yderst relevant at undersøge, og det kan videre anses som relevant at overveje, hvordan inklusion har påvirket de parter, der er indblandet i den, og hvad deres oplevelse er af forløbet, samt hvad de mener, de har brug for, hvis inklusionen skal lykkes.

Det kan i den forbindelse overvejes, hvilken rolle folkeskolens støttefunktion PPR og de psykologer, der er beskæftiget der, kan eller bør spille i forbindelse med inklusion.

PPR er en instans, der i sig selv har gennemgået stor forandring til en mere konsultativ og systemisk tænkning frem for den mere individfokuserede tankegang, der tidligere har domineret (Strand, 2005, p.697; p. 700f). Denne forandring synes at ligge godt i tråd med inklusionstanken, der umiddelbart tager det samme udgangspunkt. Det interessante er, om det smitter af på samarbejdet mellem PPR og skolerne, og om PPRs samarbejdsparter føler, de får den rådgivning og sparring, som de har brug for i forbindelse med inklusion. Det synes interessant at undersøge, hvad parternes perspektiv er på PPRs rolle og indsats sammenlignet med det, de får. Vinklen, der omhandler psykologens rolle i inklusion, øger videre aktualiteten af opgaven, idet den således kan være med til at give nogle perspektiver på, hvordan psykologer kan støtte og forstå samarbejdsparterne; nemlig lærere, inklusionsvejledere og elever, og derigennem gøre inklusion til en god og positiv realitet. Ovenstående indledning leder frem til dette speciales problemformulering:

Problemformulering

- **Hvordan oplever vejledere, lærere og børn inklusion i praksis, og hvilke udfordringer stiller det PPR-psykologen overfor?**

Projektets disposition

Da det er de forskellige aktøres oplevelse af inklusion i praksis, der er interessen bag dette projekt, vil metoden, der anvendes til at undersøge dette, være et oplevelsesorienteret interview med anvendelse af fænomenologien. Fænomenologi, interview og implikationer ved dette vil derfor redegøres for i metodeafsnittet. Dernæst følger en kort gennemgang af tidligere empiri inden for inklusionsområdet samt et teori afsnit. Dette vil tage udgangspunkt i forskellige teoretiske inklusionsdefinitioner. Derudover gøres der også rede for læring i praksisfællesskaber og positionering, da disse anvendes som redskaber i projektet til at forstå respondenternes udtalelser. I analyseafsnittet analyseres daten fra projektet. I første omgang analyseres det teorifrit, hvor informanternes udsagn er det bærende element i tråd med fænomenologien, hvorefter der i analysen vil fortolkes ved hjælp af teori og empiri samt projektets analysestrategier. Analyseafsnittene behandler vejledernes, lærernes og børnenes opfattelse af inklusion separat samt analyserer psykologens rolle. Dernæst følger en diskussion, der sammen-

ligner, hvordan de forskellige aktører samt teori og empiri forstår og definerer inklusion, og hvilke vægtninger de forskellige parter gør sig. Derudover uddybes lærernes og vejledernes syn på konkrete inklusionstiltag. Disse tiltag bliver videre relateret til projektets teoriafsnit og tidligere forskning. Specialet indeholder ligeledes en diskussion af psykologens rolle i inklusion, der både omhandler, hvorvidt psykologen bør være ekspert eller konsulent, og videre hvilke konkrete tiltag psykologerne kan være behjælpelige med i inklusion. Afslutningsvis diskuteres de anvendte metoder i specialet samt de styrker og svagheder, der har været ved disse. Specialet afsluttes med en konklusionen og perspektivering.

Metode

Specialets erkendelsesinteresse er oplevelsen af inklusion. Der ønskes viden om, hvordan børn, lærere og vejledere oplever inklusion i hverdagen. Formålet med at opnå viden om selve *oplevelsen* af inklusion er at undersøge, hvordan de mennesker, der påvirkes af inklusionsindsatser i deres hverdag - enten som ansatte eller som elever, oplever dette.

Projektet befinder sig inden for humanvidenskaberne, som ifølge Vanessa Sonne-Ragans har den erkendelsesteoretiske interesse at fortolke, og formålet er at forstå og fortolke en genstand situeret i en historisk kontekst. Den metode, der anvendes til dette formål inden for humanvidenskaberne, er kvalitativ, og målet med den er at opnå forståelse, refleksion og fortolkning inden for et givent område (Sonne-Ragans, 2012, p. 111).

I dette metodeafsnit vil der følge afsnit om socialkonstruktionisme, kvalitative metoder og om fænomenologi, som er den videnskabsteoretiske retning, opgaven vil følge sammen med hermeneutik. Dernæst vil der redegøres for det semistrukturerede interview, hvilket er den metode, specialet benytter til dataindsamling. Der vil også være afsnit, der omhandler selve denne proces, og hvordan specialets interviews er blevet transskriberet. Efter dette vil IPA-metoden, som er den fænomenologisk psykologiske metode til databehandling, gennemgås. Metodeafsnittet afsluttes med etiske overvejelser.

Socialkonstruktionisme

Denne afhandling er fundereret i den socialkonstruktionistiske tradition. Denne hovedretning opstod i 1980'erne, og sproget er det grundlæggende element i denne (Christensen, 2011, p. 71). Individet konstruerer sin egen identitet via sproget, og derfor bliver relationen mellem mennesker og den kommunikation, der foregår, central for individets psykologi, da relationen og kommunikationen er konstruktionsprocesser. Identitet er derfor en proces og kontekstafhængig, hvilket betyder, at et menneske ikke er på samme måde i relation til forskellige mennesker (ibid. p. 72).

Vivien Burr fremhæver fire nøglekarakteristika ved socialkonstruktionismen. Den første er en kritisk indstilling over for selvfølgelig viden. Hermed fremhæver hun, at viden kun bliver tilgængeligt for mennesket gennem dets kategoriseringer, og disse kategoriseringer er ikke et spejlbillede af den virkelige verden, men et produkt af den måde, mennesket kategoriserer på (Burr, 1995, jf. Jørgensen & Phillips, 2013, p. 13). I specialet bliver det derfor interessant, hvordan inklusion opleves af informanter, der deltager i interviewene, og hvordan de kategoriserer inklusion. Darren Langdridge påpeger, at der inden for det fænomenologiske paradigme, som anvendes i dette projekt, søges viden om menneskets oplevelse, frem for om en virkelig verden, som mennesket kan vide noget om. Måden, denne oplevelse indhentes på, er subjektiv og involverende (Langdridge, 2007, p. 4). Fænomenologi vil beskrives udførligt i et senere metodeafsnit.

Den anden nøglekarakteristik er historisk og kulturel specificitet. Dette eksemplificeres med, at menneskets repræsentationer af viden og verden altid er kontingente, da de er historisk og kulturelt indlejrede (Burr, jf. Jørgensen & Phillips, p. 14). Den tredje karakteristika er ifølge Burr sammenhængen mellem viden og sociale processer. Det pointeres, at viden skabes i sociale interaktioner, og i disse interaktioner findes der både en fælles forståelse af sandhed samtidig med, at der foregår en kamp om, hvad der er sandt, og hvad der er falskt. Den fjerde og sidste karakteristika, Burr fremhæver, er sammenhængen mellem viden og social handling. Dette bevirker, at det verdensbillede, et menneske har, medfører, at nogle handlinger fremstår som naturlige valg, mens andre fremstår som utænkelige. Disse vil ikke være det samme for et menneske, der har et andet verdensbillede (ibid.). Relateret til inklusion bliver det relevant at undersøge de tre forskellige gruppers oplevelse af inklusion og undersøge, hvad de be-

tragter som naturlige og utænkelige valg, da det kan være forskelligt, ud fra hvilken verdensforståelse informanterne har.

Kvalitativ metode

Som nævnt ovenfor er projektet funderet inden for den humanistiskorienterede psykologi inden for humanvidenskaberne, da formålet med projektet er at forstå og fortolke informanternes oplevelse af inklusion i skolen. Genstandsfeltet inden for den humanorienterede psykologi er subjektiviteten, det særligt menneskelige, mennesket og dets kultur samt erkendelse (Christensen, 2011, p. 131), og de kvalitative metoder anvendes til dette formål. Derfor vil følgende afsnit behandle den kvalitative metode.

I et historisk perspektiv har den kvantitative metode domineret inden for det psykologiske felt. Ifølge Benny Karpatschof kom der et oprør mod den kvantitative metode i 1960'erne, men først i 1970'erne begyndte de kvalitative metoder at udvikle sig som et modspil til de kvantitative, og endnu et årti senere, i 1980'erne, begyndte den kvalitative metode for alvor at vinde frem inden for psykologien, og dermed er denne relativt ny (Karpatschof, 2010, pp. 410-412).

Den kvalitative metode beskæftiger sig med *hvordan* på forskellige måder - eksempelvis hvordan opleves eller siges noget (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 17). Den kvalitative undersøgelsesform tilhører den ideografiske disciplin (Karpatschof, 2010, p. 423), hvilket betyder, at den undersøger subjektivitet og førstehåndsperspektiv. Dette er modsvarende den nometiske disciplin, som de kvantitative metoder hører under, som søger lovmæssigheder og generaliseringer (Christensen, 2011, p. 131). Det subjektive, der undersøges, betragtes som noget unikt og analyseres ifølge Karpatschof som en totalitet. Forskningen er subjektiv, da den relation, forskeren indgår i med informanten, kan påvirke forskningen (Karpatschof, 2010, p. 418f).

Inden for den kvantitative metode anses en undersøgelse for at være god, hvis den har høj *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhed*, men det kan problematiseres at overføre disse termer til kvalitativ forskning, da denne foregår på andre præmisser end den kvantitative, og Norman Denzin, Yvonna Lincoln og Michael Giardina påpeger, at anvendelsen af disse begreber inden for den kvalitative forskning er det samme som at underkende denne type forskning (Denzin, Lincoln & Giardina, 2006, jf. Tanggaard og Brinkmann, 2010, p. 490). I den kvalitative forskning er præmisserne intersubjektivitet mellem forsker og deltager, der anvendes ofte få informanter, og det er det sær-

ligt menneskelige, der er genstandsfeltet. Tove Thagaard giver et bud på tre termer, der kan anvendes som alternativ inden for den kvalitative metode til at kvalitetssikre frem for de tre ovenstående. Disse tre begreber er *troværdighed*, *bekræftbarhed* og *overførbarhed*, som erstatter henholdsvis reliabilitet, validitet og generaliserbarhed fra den kvantitative metode (Thagaard, 1998, p. 169).

Troværdighedsbegrebet indebærer transparens i fremgangsmåderne i opgaven. Det betyder også, at forskeren skal fremstille sin relation til interviewpersonen, den information, der er blevet givet, samt påvirkninger i undersøgelsessituationen, så disse tydeliggøres for læseren. Det kan eksempelvis være, om forskeren har fået overfladisk eller åben information fra informanten, eller om denne har været i en underordnet position i forhold til informanten og derfor ikke har fået stillet uddybende spørgsmål etc. (ibid., pp. 179-181).

Bekræftbarhedsbegrebet henviser til tolkningen af resultater. De fortolkninger, der fremkommer, skal kunne dokumenteres i data. Forskeren skal være kritisk over for de tolkninger, der er fremkommet i projektet. Dette kan gøres ved at forsøge at finde alternative forklaringer på et fænomen fremfor dem, der er fremkommet i specialet, for derved at se, om resultaterne er mere meningsgivende end de alternative forklaringer. Videre kan det højne bekræftbarheden, at de tilfælde, hvor den generelle fortolkning ikke gælder, undersøges, da det kan specificere i hvilke tilfælde, tolkningen gælder og ikke gælder. Derudover er det også vigtigt, at de resultater, der opnås, kan bekræftes af andre projekter (ibid., p.181f). Bekræftbarheden kan på den ene side øges, hvis forskeren har godt kendskab til det miljø, der undersøges, da forskeren dermed også kan drage egne erfaringer ind i fortolkningen. Dog kan dette på den anden side også mindske bekræftbarheden, da det kan gøre forskeren mindre åben for de ting, der ikke svarer til egne erfaringer (ibid., p.182f). I dette projekt tages der udgangspunkt i at sætte sig så meget ud over egne erfaringer og antagelser som muligt for at få kendskab til informanternes særlige oplevelse. Dette er et af kendetegnene for den fænomenologiske tilgang, som vil gennemgås i det efterfølgende afsnit.

Thagaards sidste begreb overførbarhed omhandler, at den viden, der fremkommer af fortolkningen i det enkelte projekt, skal kunne overføres mere generelt til andre situationer. Tolkningen skal dermed have en relevans ud over det enkelte projekts ramme (ibid., p. 184). Thagaard påpeger, at tolkningen, projektet kommer frem til, skal vække genklang hos læsere med viden inden for emnet - enten på baggrund af en generel for-

ståelse af fortolkningen eller på baggrund af grundprincipperne i fortolkningen. Samtidig skal det dog bidrage med noget ny viden ud over den, de allerede har (ibid., p. 186f).

Fænomenologi

Inden for den humanorienterede psykologi tages der blandt andet udgangspunkt i den filosofiske tilgang fænomenologi (Christensen, 2011, p135). Fænomenologisk psykologi kan ikke defineres som én slags psykologi, men kan derimod betragtes som et paraplybegreb for flere forskellige tilgange, der vægter de divergerende fænomenologiske koncepter forskelligt. Fællesnævnerne for disse tilgange er, at fokus er rettet mod oplevelse og intentionalitet samt sammenhængen mellem den måde, verden fremkommer i bevidstheden, og den måde, som mennesket oplever den på (Langdridge, 2007 p. 11).

Fænomenologisk psykologi udspringer af den filosofiske fænomenologi, der begyndte med Edmund Husserl i det tidlige 1900-tal. I følge Husserl var fænomenologien en tilbagevenden til tingene i dem selv (ibid., p. 4). I den fænomenologiske psykologi undersøges det, hvordan mennesket oplever, og hvordan det opfatter det, der fremkommer i dets bevidsthed (ibid., p. 10). Menneskets oplevelse og opfattelse af sin livsverden er derfor central for fænomenologisk psykologi og er også dens *epistemologi* (ibid., p. 4). Epistemologibegrebet omhandler, hvordan viden defineres (Sullivan, Gibson & Riley 2012 p. 14), og inden for den fænomenologiske psykologi får forskeren derfor adgang til viden gennem subjekternes opfattelse og oplevelse af ting.

Da det er menneskers oplevelser og opfattelser af deres livsverden, der er interessant for den fænomenologiske psykologi, er metodologien til indsamling af data ofte førstepersonsbeskrivelser af oplevelser. Dette betyder, at der er en interesse i menneskers subjektive oplevelser og opfattelser af deres verden - og ikke modsat en søgen efter en objektiv virkelig verden. Inden for den fænomenologiske psykologi erkendes det, at subjektets opfattelse og oplevelse er påvirkelig, og at oplevelsen eller opfattelsen derfor kunne have været en anden afhængig af humør, tid osv. (ibid. p. 4f). Dette er også den fænomenologiske psykologis *ontologi*. Ontologi omhandler, hvad der defineres som eksisterende og virkelig (Sullivan et al., 2012 p. 14). Det vil dermed sige, at den

fænomenologiske psykologi ikke søger den objektive virkelighed, men søger den subjektive opfattelse og dermed den virkelighed, som subjektet oplever. Når disse beskrivelser indhentes, er forskeren bevidst om, at han eller hun selv påvirker data både ved indsamling, men også ved behandling (Langdridge, 2007, p. 4f). Den data, der indhentes, baserer sig på detaljerige og konkrete oplevelser. Formålet med disse detaljerige og konkrete oplevelser eller opfattelser er, at forskeren kan forstå disse på en ny eller anderledes måde, som kan tilvejebringe viden, der på det generelle plan kan gøre en forskel for andre (ibid., p. 9).

Et videnskabeligt grundlagsproblem, som også ses i psykologien, er en modstilling mellem subjekt og objekt. Inden for humanvidenskaberne, hvor dette speciale placerer sig, omhandler denne problematik, blandt mange andre, adskillelsen mellem bevidsthed og omverden (Sonne-Ragens, 2012, p. 138f). Problemstillingen er netop relevant at udforske inden for den fænomenologiske psykologi, da Langdridge peger på, at den fænomenologiske psykologi tager afstand fra den almene psykologis forståelse af en adskillelse mellem bevidsthed og omverden som henholdsvis subjekt og objekt. Derimod opfattes det i den fænomenologiske psykologi som en korrelation imellem dem. Denne korrelation kaldes for *intentionalitet*. Intentionalitetetsbegrebet kan forklares som, at menneskers bevidsthed altid er rettet mod noget i verden. Subjektet er bevidst om noget. Inden for denne relation mellem bevidsthed og verden kaldes det, der opleves, for *noema*, og hvordan det opleves kaldes for *noesis* (Langdridge, 2007, pp. 13-15).

Langdridge påpeger også, at den fænomenologiske psykologi adskiller sig fra almenpsykologien i forståelsen af bevidstheden som noget indre. Inden for fænomenologisk psykologi opfattes bevidstheden derimod som noget offentligt, og som beskrevet ovenfor er det forholdet mellem personens bevidsthed og den verden, personen lever i, der fokuseres på. Der fokuseres også på intersubjektivitet - altså forholdet mellem mennesker (ibid., p. 14).

Da den fænomenologiske psykologi er interesseret i andre menneskers særlige detaljerede oplevelse af noget, er det væsentligt, at forskeren sætter sine egne antagelser og dagligdagsviden til side. Termen for dette er *epoché* og betyder at sætte sin viden i parentes. Pointen er, at hvis disse antagelser ikke sættes i parentes, så vil forskeren på baggrund af egen erfaring, tage for givet, hvordan noget opleves, hvilket kan medføre,

at forskeren overser væsentlige detaljer i den særlige oplevelse, som informanten har (ibid., p. 17).

Når data er indsamlet og skal beskrives, skal disse beskrives horisontalt og ikke vertikalt. Med dette menes det, at forskeren i starten af sin gennemlæsning af data skal tillægge alle emner lige stor betydning fremfor at ordne dem i rang. Senere i analysen, når de forskellige dele af en oplevelse er undersøgt, kan der forsøges at lave et meningshierarki. Når dette er lavet, skal det verificeres ved endnu en gang at undersøge data for at finde frem til, om det er meningsgivende i konteksten (ibid., p. 19).

Hermeneutik

Fænomenologi kan deles op i to retninger; den deskriptive og den fortolkende. Den deskriptive er overordnet af den opfattelse, at mening kan beskrives præcis, som den præsenterer sig selv, og at deskription er en afgørende faktor for at kunne tage hensyn til variationen i fænomener. Modsat dette er den fortolkende del af fænomenologien af den opfattelse, at mening er unik og ikke kan beskrives, og at fortolkning er vigtig, hvis forskningen skal komme ud over data. Yderligere forskelle ligger f.eks. i validiteten i forskningen, der kan peges på, at deskriptive forskere ofte selv validerer deres projekter, hvorimod fortolkende forskere ofte henvender sig til kollegaer. Overordnet synes den fortolkende fænomenologi at være den dominerende, men også den deskriptive benyttes fortsat på en lang række emner (Langdridge, 2007, p. 122). Allerede meget tidligt anerkendte fænomenologien vigtigheden af hermeneutikken og dennes fokus på fortolkning (ibid., p. 44). Den hermeneutiske tilgang kan anses som værende placeret i den fortolkende del af fænomenologien og har dermed fokus på fortolkninger og hermeneutik (ibid., p. 55). Den hermeneutiske fænomenologi er ikke en konkret metode, men nærmere en mindre familie af flere metoder. Specialets analysemetode IPA er løbende blevet positioneret på to måder som en metode, der har fokus på kognition og som en metode, der er placeret inden for den hermeneutiske fænomenologi (ibid., p. 108). I den forbindelse er det specialets metodiske valg at have et hermeneutisk og fortolkende fokus. Den tilgang, IPA, som er specialets metode, gør brug af til fortolkning af data, er dobbelthermeneutisk. Dette vil sige, at mennesker danner mening ud af deres fænomenologiske oplevelser, og forskere forsøger at danne mening

ud fra andre mennesker, der forsøger at danne mening ud fra deres egne oplevelser (Gibson & Hugh-Jones, 2012, p. 131).

Interview

Det følgende afsnit vil omhandle den kvalitative metode interview. Afsnittet vil både afdække nogle generelle elementer ved at interviewe, det semistrukturerede interview og det at interviewe børn. Dette, fordi specialet benytter sig af det semistrukturerede interview samt børn som informanter, hvilket stiller nogle specifikke krav til det at interviewe.

Det ønskværdige at få ud af et kvalitativt forskningsinterview er at kunne forstå verden ud fra interviewpersonens synspunkter og udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 17). Forskningsinterviewet er desuden en videns producerende aktivitet, der kan tilvejebringe overbevisende beskrivelser af den kvalitative menneskelige verden (ibid., p. 65). Strukturen i denne form for interview nærmer sig en hverdagsamtale, men det bør alligevel ikke betragtes som en åben og fri dialog mellem ligestillede parter. Selvom et fænomenologisk interview ikke umiddelbart forbindes med en ujævn magtbalance, er der også her nogle klare asymmetriske forhold mellem forsker og interviewperson (ibid., pp. 41; 51). Denne asymmetri kommer f.eks. til udtryk ved det faktum, at det er forskeren, der har den definerende rolle i forhold til emnet, hvilke spørgsmål der bliver stillet og hvilke af interviewpersonens svar, der skal følges op på. Videre er et interview primært en envejsdialog, hvor forskerens rolle er at spørge, og interviewpersonens rolle er at svare. Forskeren har desuden monopol på at fortolke de ting, som interviewpersonen fortæller og dermed også monopol på at berette, hvad interviewpersonen mener (ibid., p. 51f). På trods af den skæve magtrelation er et forskningsinterview alligevel at betragte som en interpersonel relation. Det er en samtale mellem to parter om et emne af fælles interesse. Dermed kan den viden, der skabes i et interview, betragtes som skabt mellem to parters synspunkter om det givne emne (ibid., p. 143).

Det semistrukturerede interview

Det semistrukturerede interview indeholder direkte spørgsmål, men samtidig giver den mere løse struktur plads til, at både interviewer og interviewperson kan komme ind på emner, der ikke tidligere har været præsenteret. På den anden side er det også muligt at springe over spørgsmål, der ikke synes at være relevante for den givne interviewperson. Dette giver mulighed for en balance imellem emner rejst af intervieweren ud fra teori og emner rejst af interviewdeltager, der kan give intervieweren et indblik i, hvad der er vigtigt for deltageren. Dermed er det også muligt for forskerne at opdage emner, de ikke selv havde overvejet (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 143). Det anses som yderst vigtigt, at intervieweren arbejder med sine spørgsmål i lyset af den samtale, der opstår med interviewpersonen. Det er f.eks. nødvendigt at holde øje med, om det næste spørgsmål allerede er besvaret. Det er vigtigt at finde frem til en række nøgle-spørgsmål, der kan udforske emnet i en bred ramme, og som kan danne den overordnede struktur for interviewet (Langdridge, 2007, pp. 65-67). Videre er det vigtigt at strukturere interviewguiden så logisk som muligt således, at spørgsmålene kommer naturligt. Derudover bør stukturen være sådan, at de mere generelle spørgsmål inden for hvert tema kommer før de mere specifikke. Dette giver interviewpersonen mulighed for i begyndelsen at fokusere på, hvad der er vigtigt for dem fremfor, hvad der er vigtigt for intervieweren. De mere specifikke spørgsmål vil ofte blive besvaret i andre mere åbne svar såfremt interviewpersonen er snaksaglig, og de vil dermed blive unødvendige. Spørgsmålene bør videre være klare og simple, således at de ikke kræver en forklaring. Derudover bør de ikke være værdiladede. Fagsprog bør ligeledes undlades med mindre interviewpersonen er kendt med dette (ibid., p. 67). Disse betragtninger er der taget udgangspunkt i under udformningen af dette speciales interviewguider. Disse er vedlagt som bilag 2.

Interview med børn

At interviewe børn kan give dem mulighed for at give udtryk for deres opfattelser af verden og oplevelser. I et interview med børn er det vigtigt at være opmærksom på, at de kan være afvisende over for at tale med fremmede – særligt, hvis samtalen omhandler noget ubehageligt. Videre er børn yderst modtagelige over for ledende spørgsmål, og de kan dermed give upålidelige eller direkte misvisende oplysninger om emnet. I et

interview med børn får den ujævne magtbalance en yderligere markant betydning, end den gør, når det er voksne, der interviewes. Det er vigtigt, at interviewerens kan etablere en kontakt til barnet, der ikke gør, at han eller hun bliver forbundet med en lærer. Denne association vil nemlig skabe en forestilling om, at der kun er ét rigtigt svar på det spørgsmål, der stilles (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 166f). Videre er det vigtigt at overveje de spørgsmål, der stilles i interviews med børn. Primært skal de være alderssvarende, og de komplikationer, der kan være ved at interviewe voksne, kan yderligere kompliceres. Der bør derfor være en særlig opmærksomhed på, at spørgsmålene ikke bliver for lange og komplekse samt, at der ikke stilles mere end ét spørgsmål ad gangen. Det er vigtigt at overveje, at det, at fortage interviewet i barnets naturlige omgivelser, kan gøre samtalen lettere (ibid., p. 166).

Projektets informanter og interviews

De følgende afsnit vil omhandle de interviews, der er foretaget i forbindelse med dette speciale. Afsnittet vil beskrive, hvordan specialets informanter er blevet hvervet, hvem de er, og hvilke rammer interviewene er foregået under - dette for at skabe gennemsigtighed i forhold til specialets empiriske fundament.

Hvervning

Projektets informanter er delt op i tre grupper og repræsenterer dermed tre forskellige opfattelser og erfaringer med projektets emne, inklusion. Disse tre grupper består af vejledere, folkeskolelærere og børn, der er blevet inkluderet. De tre grupper repræsenterer samtidig hver sin skole, der er lokaliseret tre forskellige steder i Nordjylland. Dette primært for ikke at ligge en alt for stor belastning på den samme skole ved at bede dem finde repræsentanter fra alle tre grupper. Samtidig har det ikke været muligt på de to første skoler at finde børn, der passer på projektets kriterier i forhold til et interview. Det er dog vigtigt at fremhæve, at repræsentationen fra tre forskellige skoler kan have en betydning for de enkeltes oplevelse og perspektiv på emnet. Dette er dermed vigtigt at have for øje, når resultaterne analyseres og fortolkes. På den anden side kan det også anses som positivt, at informationerne kommer fra flere forskellige steder. Dermed repræsenteres flere synspunkter, holdninger og måder at håndtere emnet

på end bare en enkelt skoles. Samtidig tager projektet udgangspunkt i fænomenologi og er dermed interesseret i den enkeltes oplevelse. Det kan dermed overvejes, om deres tilknytning til skole og kommune er af betydning i forhold til besvarelse af specialets problemformulering. Det ønskelige for projektet er at få et billede af, hvordan de forskellige grupper oplever og forstår inklusion, og hvilke forskelle og ligheder der kan være i disse oplevelser af det samme begreb, som de er fælles om at være påvirket af i deres dagligdag. Dermed har det også været ønskværdigt for projektet at undersøge forskellige gruppers oplevelser. Valget er faldet på vejlederne og lærerne, fordi det er dem, der skal udføre det inkluderende arbejde, og dermed kan de anses som vigtige faktorer for, at dette kan lykkes på en hensigtsmæssig måde. Børnene er vigtige, idet det er dem, der skal inkluderes, og dermed også dem, der kan fortælle, om inklusion virker efter hensigten. Videre har børn, jævnfør FN's børnekonvention artikel 12, retten til frit at udtrykke deres synspunkter om alle forhold, der vedrører dem (Jørgensen, 2000, p. 11), og dermed skal de også spørges.

Størstedelen af specialets informanter er hvervet igennem mails, der er blevet sendt rundt til skolerne i en bestemt kommune. I første omgang blev vejlederne hvervet. Egentlig lød forespørgslen på lærer, og tanken var, at disse to både kunne svare som lærere og som deres anden funktion. Da interviewet blev foretaget, viste det sig, at de primært havde virke i deres specialfunktion. Derfor blev to lærere hvervet fra en anden skole, der også ligger i en anden kommune, igennem et privat bekendtskab. Børnene er ligeledes hvervet ved at sende mails ud til alle skoler i den kommune, hvor den første skole ligger. Her responderede en skole, der havde to elever, der passede på efterspørgslen, som gerne ville fortælle, og hvor forældrene også gerne ville give samtykke til dette.

Præsentation af informanter og rammer for interviews

Den første af specialets informantgrupper består af en lærer og en pædagog, der af skolen er blevet tildelt en vejlederfunktion. De to vil i projektet blive omtalt som Maria og Thomas. Maria er kompetencekoordinator, og Thomas er inklusionsvejleder. De vil sammen blive omtalt som vejlederne. Deres vejlederfunktioner kan antages at påvirke deres synspunkter i en retning, der adskiller dem fra de almindelige folkeskole-

lærere, hvorfor disse udgør en gruppe for sig selv. Maria og Thomas' arbejde består blandt andet af at råde og vejlede deres kollegaer i inklusions- og trivselsspørgsmål. De træder dermed sporadisk ind i disse situationer og er ikke en konstant del af inklusionen. Derimod er de udenforstående vejledere med ekstra viden og ressourcer. Thomas er pædagog og midt i 30'erne. Han har været uddannet i lidt over otte år og har i alle årene været ansat på den pågældende skole. Han beskæftiger sig primært med indskolingen, men har også lidt med de større klasser at gøre. Thomas har været vejleder i lidt over to år. Maria er lærer og 60 år gammel. Hun har været lærer i 30 år og ansat på den pågældende skole i ni år. Alle ni år har hun fungeret som vejleder. Interviewet med Thomas og Maria blev foretaget sidst i januar. De valgte selv, at de ønskede at blive interviewet sammen. Dette har specialet dog valgt ikke at fortsætte med for at kunne få et bedre og mere dybtgående billede af de enkelte interviewpersoners opfattelser og oplevelser af og med inklusion. Interviewet blev foretaget på den skole, som interviewpersonerne arbejder på. Interviewet varede 55 minutter og blev foretaget uden pause. Interviewet sluttede meget brat, da interviewpersonerne pludselig skulle videre. Der var dermed ikke tid til en ordentlig afrunding.

Den anden gruppe består af to folkeskolelærere. Den første er Søren, der er 38 år, og som har været lærer i otte år. Søren har været ansat på den pågældende skole i halvdelen af år. Han underviser primært 7.-9. klasse. Inden Søren startede på sin nuværende arbejdsplads, har han arbejdet på en efterskole. Den anden lærer er Andreas, der er 32 år, og som har været lærer i omkring seks år. Andreas har været ansat på skolen i et halvt år. Han underviser 4.-6. klasse. Inden Andreas startede på den nuværende skole, har han været ansat fem år på en friskole. Interviewet med Søren blev foretaget i slutningen af februar i et mødelokale på den skole, hvor Søren og Andreas begge arbejder. Interviewet varede cirka 70 minutter og blev foretaget uden pause. Interviewet med Andreas blev foretaget samme dag som med Søren. Dette interview blev foretaget hjemme hos Andreas om aftenen. Interviewet varede cirka 60 minutter og blev foretaget uden pause.

Den tredje gruppe består af to drenge, der går i den samme 9. klasse. Begge drengene er flyttet fra skolens specialklasse og over i det almene klassetilbud. Jonas er 17 år og har gået fast i almindelig klasse siden syvende. Jonas kom til Danmark fra England, da han var fem år, og han er halvt englænder. Han kom i specialklasse umiddelbart efter, han startede i skole. Peter er 16 år og har gået fast i det almene klassetilbud i et års tid.

Inden da har han været forsøgt sluset ind i en almindelig klasse året før uden held. Peter har som Jonas altid gået i specialklasse inden indslusningen. Peter bor hos en plejefamilie. Interviewene med drengene blev foretaget i slutningen af marts måned. Interviewene blev foretaget på drengenes skole i et mødelokale. Interviewene lå sidst på formiddagen og varede mellem 25 og 30 minutter. De blev foretaget uden pause.

Transskription

For at sikre transparens i behandling af data er interviewene transskriberet i deres fulde længde. Alle ord - også fyldord som øh og hmm - er gengivet samt pauser og deres varighed. Da samtaler er flydende, og der ofte er overlap i, hvem der taler samt afbrydelser med videre, er dette også forsøgt gengivet. Derudover er interviewer og observatørs anerkendende lyde gengivet. Dette er valgt for at give så præcist et billede af interviewet som muligt. Da intervieweren/forskeren inden for den fænomenologiske psykologi anses for at kunne påvirke indsamling og behandling af data, er der i dette projekt valgt at fokusere på at gøre det tydeligt - både efter hvilke principper der transskriberes, og hvilken rolle interviewer og observatør har under interviewet. Følgende fremgår de retningslinjer, der har været anvendt under transskriptionen af interviewene.

Anvendt simpel standard for transskription:

- [...] ... egen kommunikations regulering
- [-] kortere pause (under 3 sek.). [-3] ved længere pause. Angives i sekunder
- STORE BOGSTAVER: angiver emfatisk tryk. Mindre tryk angives med *kursiv*.
- mmm: anerkendende tilbagekobling (med positiv lyd)
- nnn: anerkendende tilbagekobling (med negativ lyd)
- ?uklar passage?
- Ik'/ikke: responsanmodning/negation
- / : angiver at taleren afbryder sin egen sætning og reformulere sig. /. [Efterfulgt af stort begyndelsesbogstav.] : angiver, at taleren afbryder sin egen sætning og begynder på en ny sætning.

Da denne gengivelse af interviewene kan besvære læsningen, er der i specialet valgt i nogle tilfælde at redigere i tekstuddragene. I disse tilfælde er det redigerede efterfulgt

af (red.). Læseren henvises med linjetal til transskriptionsbilagene, hvis det uredigere citat ønskes.

IPA

I det følgende vil projektets analysemetode IPA blive præsenteret. IPA har sit fokus på oplevelser og den mening, disse oplevelser har for individet. Den har en ideografisk tilgang til forskning, og formålet er at få en fyldestgørende beskrivelse af individuelle cases. IPA benyttes generelt til casestudier eller en lille mængde af empiri. Dette skyldes, at formålet med IPA ikke er at lave generaliseringer på samme måde, som det ønskes med f.eks. et spørgeskema. Dette gør dog ikke tilgangen mindre detaljeret (Gibson & Hugh-Jones, 2012, p. 130). IPA laves typisk på semistrukturerede en-til-en interviews, der også som udgangspunkt benyttes i dette projekt. Fokuset i IPA er fænomenologi og fortolkning. Metoden tager et varsomt kig på forholdet mellem, hvad der fortælles i interviewet og deltagerens faktiske oplevelse. Dog med den tilgang, at disse oplevelser er virkelige, og at der kan komme mening ud af dem igennem en proces af varsom analyse. Dette understreger forskerens aktive rolle i at tolke deltagerens oplevelser. IPA tager i den forbindelse udgangspunkt i to aspekter: Det første er, at mennesker danner mening ud af fænomenologiske oplevelser, og det andet, at forskere søger at danne mening ud af andre mennesker, der søger at danne mening af deres egne oplevelser. Denne tosidede tilgang til tolkningen er, som tidligere skrevet, også kendt som dobbelthermeneutik (ibid.). Ved IPA går forskeren ikke ind i processen med en forudbestemt hypotese, men med et mere generelt spørgsmål, de ønsker at undersøge. Metoden er induktiv og dermed forankret i empirien frem for teorien (Langdridge, 2007, p. 107f). Udvælgelsen af deltagere i et studie, der gør brug af IPA som analysemetode, vil ofte være meget målrettet, og gruppen vil ofte være homogen. Der ønskes detaljeret information fra en specifik gruppe om et specifikt emne (ibid., p. 110). Disse kriterier gør sig også gældende for specialets tre grupper.

Der gøres i IPA brug af en tematisk analysemetode. Der bruges lang tid på at arbejde sig igennem transskriptionerne og lytte til båndoptagelsen for at kunne identificere de store temaer. Processen er delt op i fire stadier. Det første stadie omhandler at læse og genlæse transskriptionen og skrive kommentarer i venstre side om passagens betydning. Denne proces kan gentages for at sikre, at forskeren har fanget meningen med teksten. I andet stadie noteres begyndende temaer i højre side, og indledende noter

omdannes til mere meningsgivende udsagn, der reflekterer en bredere mening i det givne tekststykke. I tredje stadie listes temaerne på papir i kronologisk rækkefølge. Forskeren søger nu at finde ligheder mellem temaerne og ændrer rækkefølgen på dem, så den bliver mere analytisk og teoretisk. Nogle temaer vil smelte sammen, mens andre vil kræve en yderligere opdeling. I den sidste fase laver forskeren en liste med temaerne i en sammenhængende rækkefølge. Temaerne navngives og linkes til den originale tekst igennem referencer til specifikke udtalelser. I dette stadie vil nogle temaer formegentlig bortfalde, fordi de ikke passer ind i de overordnede temaer, eller fordi de ikke giver noget til analysen (ibid., p. 110f). Når denne proces er gjort for den første case, gøres det samme ved den næste. Dette kan enten gøres ved at starte ved det første trin, eller ved at bruge listen af temaer fra den tidligere case som rettesnor. Gøres det sidste, er det vigtigt at rette den oprindelige liste til, efterhånden som analysen af de næste interviews skrider frem. Til sidst skal forskeren have en liste af temaer, der repræsenterer alle interviewene. Det er vigtigt at være fleksibel i processen, idet det vil være nødvendigt at ændre eller slette temaer, der synes vigtige i en case, men ikke i andre (ibid., p. 111). En gennemgang af IPA'erne på alle specialets interviews er vedlagt som bilag. Ovenstående fire steps er i den forbindelse benyttet (Bilag 4).

Etiske overvejelser

Det følgende afsnit vil omhandle de etiske overvejelser, der er blevet gjort i forbindelse med dette speciale. Disse overvejelser vil primært relatere sig til de interviews, der er blevet foretaget, og som er specialets empiriske fundament. Der vil videre være et separat afsnit, der omhandler de overvejelser, der er ved at have børn som informanter.

Etiske problemstillinger i forbindelse med interviews binder sig primært til det, at menneskers private liv bliver udforsket, og at beskrivelserne efterfølgende lægges offentligt frem. De etiske spørgsmål bør være en del af hele undersøgelsen, og der bør tages hensyn til disse helt fra begyndelsen (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 80f). De etiske problemstillinger ved interviews kan imødekommes ved at være opmærksom på dem igennem hele processen. Forskningsprocessen kan inddeles i syv faser, der alle har etiske spørgsmål at tage stilling til. Indledningsvis skal en undersøgelse ikke alene betragtes i forhold til dens videnskabelige værdi, men også ses i forhold til, om den viden, der produceres, forbedrer den menneskelige situation, som udforskes (ibid., p.

81). I dette projekt kan der argumenteres for, at den viden, der søges, kan forbedre den situation, der undersøges, hvilket er inklusion.

I anden fase, projektets design, bør der tages hensyn til deltagernes fortrolighed og de konsekvenser, der kan være for interviewpersonerne ved at deltage. Videre bør deres informerede samtykke indhentes. Samtidig bør der i selve interviewsituationen tages hensyn til de personlige konsekvenser, der kan være ved at deltage, f.eks. stress (ibid.). Der er i forbindelse med projektet blevet udformet en samtykkeerklæring både til de voksne deltagere (bilag 1a og 1 b) og til børnenes forældre (bilag 1 c). De udfyldte samtykkeerklæringer er ikke vedlagt for at sikre informanternes anonymitet. Samtykkeerklæringen sikrer interviewdeltagernes informerede samtykke og lover dem fortrolighed og anonymitet. Dermed mindskes også interviewpersonernes konsekvenser ved at deltage. I de tilfælde, hvor der er blevet interviewet børn, er forældrenes samtykke blevet indhentet således, at de på deres børns vegne kan tage stilling til anonymitet og fortrolighed.

I transskriptionen skal fortroligheden bevares, og der bør stilles spørgsmålstegn ved, om teksten er loyal over for interviewpersonernes mundtlige udsagn (Kvale & Brinkmann, 2010, p. 80f). I projektet er fortroligheden i transskriptionen søgt bevaret, idet alle navne er anonymiseret inklusiv dem, der nævnes af interviewpersonerne. Videre er også skolerne og kommunerne anonymiseret. I forhold til forskellen mellem mundtlige udsagn og tekst går f.eks. tonefald tabt, når tale laves om til tekst. Derfor kan det være nødvendigt at lytte til båndoptagelsen for at få den rette kontekst, når materialet analyseres således, at der ikke sker en fejlfortolkning af interviewpersonernes udsagn. I den fase, der hedder analyse, bør det overvejes i forhold til etikken, hvor dybt et udsagn kan fortolkes, og om interviewpersonerne skal have indflydelse (ibid.). Specialets interviews er fuldt transskriberet således, at også lyde og reformuleringer er medtaget. Der er således ikke sorteret noget fra, og det er forsøgt at gøre teksten så nær båndoptagelsen som muligt.

I anden sidste fase er det forskerens ansvar at rapportere viden, der er så sikret og verificeret som muligt. Der bør her tages højde for, hvor kritiske spørgsmål der kan stilles til en interviewperson (ibid.). I forhold til dette projekt kan der her argumenteres for, at kritiske spørgsmål ikke umiddelbart hører sig hjemme i et fænomenologisk interview om personers opfattelse af deres egen livsverden. Der kan derimod argumenteres for, at verificeringen ligger i hvilke grupper, de fundende data kan overføres til. I sid-

ste fase bør fortroligheden sikres, når en rapport offentliggøres, og der bør tages stilling til, om den har konsekvenser for interviewpersonerne og de grupper, de tilhører (ibid.). Projektet værner i den forbindelse om interviewpersonernes fortrolighed, og alle navne er, som tidligere skrevet, anonymiserede. Derudover er interviewpersonerne, der var inde sammen, blevet gjort opmærksom på, at de også har tavshedspligt om de informationer, de modtager under interviewet fra hinanden, hvilket de ligeledes har skrevet under på.

Etiske overvejelser i arbejdet med børn

De ovenstående etiske overvejelser gælder naturligvis også, når der arbejdes med børn, men samtidig er der alligevel nogle forskelle i håndteringen af de krav, der er beskrevet ovenfor, når der arbejdes med børn. F.eks. kan børn ikke helt frit bestemme, om de vil deltage i en undersøgelse. Der skal nemlig først hentes tilladelse hos børnenes forældre, og først derefter kan barnet selv spørges (Christensen, 2000, p. 276f). Der kan videre stilles spørgsmålstejn ved, om børnene forstår de informationer, de får om det, der skal foregå. Videre stilles der krav om, at deltagerne skal kunne trække sig under interviewet, og der kan stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt et barn formår dette, selvom det er det, det har lyst til. Forskeren kan konkret sige til barnet, at det gerne må sige: "Det ved jeg ikke" eller "Det vil jeg ikke svare på" til de spørgsmål, der bliver stillet i et interview (ibid., p. 277). I dette speciale er børnene relativt gamle, og der kan derfor argumenteres for, at de har en vis forståelse for de ting, de har fået at vide, der skal foregå - både ud fra det, de har fået fortalt af deres forældre, og ud fra den introduktion, de fik af forskerne, inden interviewet gik i gang. Videre fik specialets informanter også information om, at de ikke behøvede at svare på de spørgsmål, de blev stillet, og de kunne også vælge helt at stoppe interviewet.

Tidligere forskning på inklusionsområdet

Da vi i projektet er interesseret i at undersøge, hvordan inklusion opleves af både børn, lærere og vejledere, vil forskning inden for dette område fremhæves. Både international og dansk forskning vil indgå i redegørelsen som et led i kvalificeringen af vores undersøgelse.

Inklusion - hvorfor?

Peter Farrel fremhæver, at der primært er to typer af argumenter for inklusion; socio-politiske argumenter og empiriske argumenter (Farrel 1997a, Lindsay 1997, jf. Farrel 2000, p. 154). Det socio-politiske argument betragter inklusion som en menneskeret, og derfor anses det som en menneskeret, at alle elever undervises i den almindelige skole. Dette argument kan dog ifølge Farrel være problematisk, da det er en oversimplificering, at alle børn vil få en god uddannelse og få mødt deres behov i en almindelig skole. De empiriske argumenter er de undersøgelser, der taler for inklusion, hvilket bliver gennemgået i det følgende (Farrel, 2000. p. 154).

Elever

Dansk Clearinghouse rapport *viden om inklusion* slutter på baggrund af et review af relevant forskning, at der er en relation mellem, hvordan elever fagligt klarer sig i skolen, deres trivsel samt deres forhold til klassekammeraterne, og at dette er i sammenhæng med elevernes alder. Ifølge rapporten klarer de yngre elever med specielle behov sig bedst i almenklasse, mens de, når de får større indsigt i deres kognitive færdigheder, ikke trives i lige så høj grad (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 17). Modsat dette finder Thomas Szulevicz et al., at børn i alderen 12-16 år i høj grad trivedes ved inkludering fra special- til normalklasse. Det pointeres dog også her, at eleverne er opmærksomme på deres vanskeligheder og på at passe ind. Samtidig fremhæves det, at børnene oplever bedre faglighed i normal- frem for specialklasse (Szulevicz et al., 2014, pp. 55-57). Farrel fremhæver, at det kan tyde på, at børn med specielle behov udvikles socialt af inklusion, men at dette bliver på bekostning af det faglige (Farrel, 2000, p. 157). Det viser sig også, at børnenes faglige udvikling er påvirkelig, af hvordan lærerne, der underviser dem, forholder sig til inklusion - har de en negativ holdning til inklusion, kan det både påvirke elevernes faglige udbytte samt stigmatisere dem over for klassekammeraterne (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 20). Endnu et fund om faglighed er Brahm Norwich og Narcie Kellys artikel, hvor de finder, at en stor del af eleverne med specielle behov i deres undersøgelse foretrækker at få ekstra støtte i undervisningen - eksempelvis ved nogle gange at blive taget ud af undervisningen (Norwich & Kelly, 2004, p. 62). Clearinghouse påpeger på baggrund af flere undersø-

geler, at fund om faglig udvikling hos elever med særlige behov er modstridende (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 42).

Farrel påpeger, at undersøgelser viser, at børn med specielle behovs adfærd kan blive mere alderssvarende ved inklusion i almindelig klasse (Karsten et al., 2001; Norwich, 2000 jf. Farrel, 2004. p. 10). Clearinghouse rapport peger yderligere på, at det ikke kun er den sociale udvikling hos børnene med specielle behov, der forbedres i almenklassen, men at resultater peger på, at inklusion kan have en positiv effekt på alle eleverne i klassens faglige og sociale udvikling (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 43).

Lærere og inklusion

Farrel fremhæver, at lærere generelt er positive, når det drejer sig om inklusion som idé - især når det omhandler børn med fysiske og sensoriske problemer, men når inklusionen bliver en realitet, og de skal have et barn inkluderet i deres klasse, er de ikke nær så positive (Lindsay 1997, jf. Farrel, 2000, p. 158). Derimod får de en negativ holdning til inklusion og oplever et højt stressniveau ved at skulle have et inkluderet barn i deres klasse (Ward et al. 1994, Forlin, 1995 jf. Farrel 2000, p. 158). Dette negative syn på inklusion er problematisk, da det ifølge Clearinghouse' rapport viser sig, at lærere med en negativ holdning til inklusion også påvirker inkluderede elever med særlige behovs faglige udbytte negativt, hvilket også kan medføre, at eleverne risikerer at blive stigmatiserede blandt de andre elever i klassen (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 20).

Esther Chinner og Maria Cardona finder i deres undersøgelse, at lærere generelt er for inklusion, men at deres positive holdning bliver mindre, hvis der ikke er gode forhold, når der skal inkluderes, eksempelvis undervisning i inklusion, støtte, eller hvis de oplever de er under tidspres, hvilket flere andre studier også fremhæver (Chiner & Cardona, 2013, p. 536f; Timmons & Horne, 2009 p. 284, Avramidis & Norwich, 2002, p. 142). Det viser sig dog, at flere ressourcer og mere støtte kan ændre lærernes holdning til inklusion i en mere positiv retning (Avramidis & Norwich, 2002, p.142). Mange lærere er godt uddannet inden for deres fag, men har ikke uddannelse inden for undervisning af børn med særlige behov (Schumm & Vaughn jf. Chiner & Cardona, 2013 p. 538). Anthony van Reusen, Alan Soho og Kimberly Barker fremhæver, at lærere, der netop har uddannelse inden for specialundervisning eller erfaring med undervisning af

børn med særlige behov, er mere positive over for inklusion end dem, der ikke havde (Van Reusen, Soho & Barker, 2001, p. 7). Det samme fund gør sig gældende hos andre undersøgelser. Elias Avramidis og Efrosini Kalyva påpeger, at det derfor er nødvendigt med meget træning i et langtidsperspektiv, så lærerens holdning til inklusion ændres (Avramidis & Kalyva, 2007, p. 367; Chinner & Cardona 2013, p. 539; Avramidis & Norwich, 2002, p. 134). Ifølge Rapporten fra Dansk Clearinghouse har adgangen til ressourcepersoner som eksempelvis ledere, psykologer, konsulenter og forældre en afgørende rolle for lærerens kompetencefølelse og for at kunne udvikle målsætninger og undervise børn med særlige behov (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 42).

Vejledere og støtte

Norman Fox & James Ysseldyke (1997) påpeger, at et afgørende element, for hvorvidt inklusion bliver en succes eller fiasko, afhænger af, om der er tilgængelig ekspertise, som kan støtte i klassen. Derudover skal de, der støtter, kunne arbejde sammen med læreren i et team. Videre skal der anvendes passende metoder til at hjælpe børn med særlige vanskeligheders læring (Fox & Ysseldyke, jf. Farrel, 2000, p. 159). Farrel peger på, at personale, der er ansat til at støtte, skal balancere mellem på den ene side at opmuntre børnene med særlige behov til social interaktion med de andre børn i klassen og på den anden side hjælpe dem med deres læring (Farrel, 1997a jf. Farrel, 2000 p. 159).

Flere studier peger på, at to-lærer-ordning eller lærerassistenter har en positiv indvirkning på inklusion. Dette gælder, hvis lærerassistenten eller den ene af de to lærere har uddannelse inden for specialområdet. Har de ikke denne viden, kan det derimod have en negativ indvirkning at have denne støtte i klassen, da de kan have en stigmatiserende rolle over for børnene med specielle behov (Dyssegaard & Larsen, 2013p. 42f).

Dette afsnit har søgt at gennemgå nyere forskning inden for inklusionsområdet, som både berører forskning om børn, lærere og vejledere samt øvrige lignende støttefunktioner. Disse tre grupper er interessante for projektets problemformulering, da deres oplevelse af inklusion ønskes at undersøges.

Teori

Disposition

Dette teori-afsnit indeholder forskellige perspektiver på inklusion og definition af begrebet fra relevante aktører. Disse opsamles afslutningsvis i en model, der kan skabe et overblik over ligheder og forskelle imellem dem. Efterfølgende vil teori, der synes relevant i henhold til analyse og diskussion af projektets data, blive præsenteret. Det præsenterede teori er udvalgt på baggrund af besvarelse af problemformuleringen.

Tine Basse Fisker

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for Tine Basse Fiskers perspektiv på inklusion. Dette, fordi Fisker har en ph.d. i pædagogisk psykologi og i gennem 10 år har forsket i det felt, der omhandler børn med særlige behov og pædagogiske tilgange i arbejdet med dem (Fisker, 2014). Derfor findes hendes synspunkter og definitioner relevante at inddrage i dette speciale.

Inklusion i ideologi og praksis

Da inklusionsbegrebet blev udviklet i slutningen af 1980'erne markerede det et reelt paradigmeskifte i den pædagogiske praksis. Fokus skifter her fra det enkelte barn, til de dynamikker og organiseringer, der er i fællesskabet. En af de centrale pointer i dette begreb er en stræben efter ikke-eksklusion. Hermed skal rammer og betingelser organiseres således, at børnene ikke udstødes i første omgang. Det er ikke børnene, der skal passe ind i rammerne, men derimod rammerne, der skal tilpasses de aktuelle børn i institutionen. Dermed bliver det fællesskabets ansvar at kunne rumme den mangfoldighed, der opstår, når forskellige individer skal være en del af det samme fællesskab (Fisker, 2014, p. 91). I forbindelse med inklusion opstår der, hvad der ifølge Fisker kan kaldes, et spændingsfelt mellem ideologi og praksis. Dette skyldes, at ideologisk set omhandler inklusion alle, men rent pragmatisk møder inklusionen sine grænser, når det ikke længere er muligt at tilbyde det enkelte barn en reel plads i fællesskabet. Ifølge Fisker tages der i inklusion ikke udgangspunkt i fejl og mangler hos det enkelte barn, fordi der er fokus på at tilrettelægge rammer og betingelser, således at børn kan indgå uden at skulle udpeges som anderledes. Alligevel er virkeligheden, at nogen

børn kræver en anderledes og måske større indsats end andre børn (ibid., p. 92). Grundlæggende kan det siges, at det, at arbejde inkluderende, ifølge Fisker, betyder, at der skabes mulighed for, at alle børn kan deltage med de forudsætninger, de bringer ind i fællesskabet. Dermed er differentiering et nøgleord i det inkluderende arbejde. Dette betyder, at det er nødvendigt at udføre det pædagogiske arbejde forskelligt, således at det er tilpasset de enkelte børns behov. Det er vigtigt ikke at fastlåse den pædagogiske praksis, og videre er det vigtigt at have for øje, at jo mere et barn kan gøre forkert, fordi der f.eks. kun er en måde at gøre det rigtigt på, jo større bliver chancen for, at barnet vil føle sig forkert, og barnet ekskluderes (ibid., pp. 176-178). Videre er inklusion et dilemmafyldt emne at arbejde med. Dette skyldes særligt den konstante vægten mellem hensynet til fællesskabet og hensynet til den enkelte. Dette kan blive særligt frustrerende, når hensynet til den enkelte fylder så meget, at det er på bekostning af fællesskabet. Dette er ifølge Fisker et uløseligt dilemma og en selvmodsigelse, men der er alligevel noget, der peger på, at jo mere forebyggende der arbejdes, altså i større grupper, jo mindre opleves dette dilemma (ibid., p. 99f).

Forebygge, foregribe og indgribe

Den forebyggende indsats er ifølge Fisker kendetegnet ved, at der arbejdes med hele børnegruppen eller flertallet i den. Der kan her være tale om anti-mobbe-arbejde, udvikling af fællesskaber, trivselsstrategier med mere. Der er her tale om almene indsatser, der er karakteriseret ved at være rettet mod at opbygge et godt socialt miljø. Foregribende indsatser retter sig derimod mod en bestemt gruppe af børn dog uden udpegning af enkelte. Der kan i denne kategori være tale om danskundervisning til tosprogede elever eller særlige indsatser for børn af udsatte familier. I den sidste indsats, den indgribende, er der, ifølge Fisker, tale om specialiserede indsatser rettet mod et specifikt barn. Der kan f.eks. være tale om særlige støttetimer, der tildeles et enkelt barn. Indsatserne kan være rettet mod både adfærd, trivsel og udvikling. Den indgribende indsats kan ikke foretages uden at udpege det enkelte barn og vil ofte være resultat af alvorlig bekymring for barnet (Fisker, 2014, p. 100). En af årsagerne til, at inkluderende arbejde kan virke uoverskueligt kan, ifølge Fisker, være, at det forebyggende arbejde ikke er et indgroet element i den pædagogiske praksis, der eksisterer, eller i støttesystemet til denne pædagogiske praksis, nemlig i PPR regi. Inkluderende arbejde ender ofte med at være indgribende frem for forebyggende. Frem for at tage sig af

problemerne før de opstår, udføres der brandslukning, når barnet er kommet i alvorlige vanskeligheder (ibid., p. 102).

Tre typer af pædagogik

De tre typer af pædagogik er, ifølge Fisker, den skærmende, den skubbende og den dialektiske pædagogiske grundforståelse. Et af de helt grundlæggende elementer i arbejdet med udviklingen af den inkluderende praksis er arbejdet med de pædagogiske betingelser (Fisker, 2014, p. 118).

Den skærmende grundforståelse har, ifølge Fisker, sine rødder i den såkaldte essentialistiske grundforståelse og forstår dermed barnets udvikling som primært biologisk baseret. Barnets læring, adfærd og udvikling foregår i relation til omgivelserne, men ses primært som en biologisk betinget modningsproces, hvor barnet i høj grad er determineret af medfødte biologiske betingelser. Dysfunktioner eller afvigende udvikling bliver betragtet som biologisk betinget, og hermed vil den også blive betragtet som relativt statisk. Denne kan måske udvikle sig en smule med alderen, men dybest set menes det ikke, at den kan påvirkes. Hermed handler denne pædagogiske grundforståelse mere eller mindre om udelukkende at undgå, at barnet kommer i affekt, bliver forvirret, oprevet eller oplever kaos. Fokus er på at sørge for, at barnet får en god dag og en god barndom. Ønsket er dog at udvikle barnets selvhjælpsfærdigheder, men barnet presses ikke til at lære noget, som det gør modstand imod (ibid., p. 120).

Den skubbende grundforståelse tager, ifølge Fisker, sit udgangspunkt i en socialt orienteret og relationistisk udviklingsforståelse. Denne tilgang har en antagelse om, at barnet fødes med en social rettethed, og at udvikling og læring herefter afhænger af den dialogiske interaktion med omverdenen. Selve relationen og den sociale interaktion anses som værende motoren, der driver udviklingen. Dermed anses barnet som værende formbart alt efter hvilke sociale omgivelser og påvirkninger, det udsættes for i løbet af sin barndom. Hermed vil også særlige behov blive set i lyset af sociale kontekster. Denne tilgang kommer til udtryk i pædagogikken ved, at barnet deltager i så mange sociale relationer som muligt med fokus på, at barnet først og fremmest er barn - og først herefter et barn med særlige behov (ibid., p. 123f).

Den dialektiske grundforståelse søger, ifølge Fisker, at samle trådene fra de to foregående. Her forstås barnets udvikling som dialektisk, og som foregående i en konstant vekselvirkning mellem barnets medfødte indre forudsætninger og de sociale miljøer, det indgår i. Hermed anerkendes det altså, at barnet fødes med en række individuelle forudsætninger, men hvordan, disse udfoldes gennem udviklingen, er afhængigt af det sociale miljø, som barnet vokser op i. De medfødte elementer kan være af kognitiv, emotionel, social eller motorisk karakter og angiver et udgangspunkt for barnets udvikling. Dette kan være mere eller mindre sårbart i forhold til andre børns. Et barns udvikling er dermed en dynamisk interaktion imellem dets adfærd og andres reaktioner på denne (ibid., p. 125f). I denne optik giver det, ifølge Fisker, kun i meget få tilfælde mening at ekskludere børn til specialforanstaltninger. Dette skyldes, at den læring, der foregår mellem andre børn i de almene miljøer, er afgørende for børnenes udvikling. I denne optik må eksklusion kun ske efter nøje overvejelser, og når alt andet er forsøgt uden held (ibid., p. 128).

Social inklusion

Når der tales om inklusion kan der ifølge Fisker tales om horisontale og vertikale relationer. De horisontale relationer er barn-til-barn-relationer, som er utroligt vigtige i det inkluderende arbejde og noget af det, der bruges mest tid på at tale om, idet børn skal inkluderes med andre børn. Desværre overses denne relation ofte i praksis, fordi fagpersoner har rigeligt at gøre med at håndtere deres egen relation til børn i vanskeligheder. Denne relation imellem børn og voksne er den vertikale, og den er fundamental for et barns udvikling. Videre har forskning vist, at noget af det, der virker mest inkluderende, er, når voksne deltager i børnenes aktiviteter. Særligt når børn er i socialt udsatte situationer, er voksendeltagelse et af de parametre, der kan betyde forskellen på marginal deltagelse i fællesskabet og eksklusion (Fisker, 2014, p. 208).

Peter Farrel

Inden for forskningen findes der, som det også fremgik af ovenstående, flere forskelligartede definitioner af inklusion, hvilket kan skabe forvirring, når begrebet anvendes (Farrel & Ainscow 2002, jf. Farrel, 2004, p.6). Dette afsnit vil søge at redegøre for Peter Farrels definition af inklusion. Denne er udvalgt på baggrund af, at Farrel er professor i uddannelsespsykologi og specielle behov. Han har desuden været præsi-

dent for den internationale forening for skolepsykologer. Dermed har hans definition på inklusion en dominerende position inden for det uddannelsespsykologiske felt, som han er anerkendt indenfor, og derfor anvendes den også i denne opgave.

Ifølge Farrel blev inklusion i skolen for alvor fremmet inden for lovgivningen med *Salamanca erklæringen* tilbage i 1994 og den amerikanske *education for all* erklæring (Farrel, 2004, p. 5). Farrel udpeger en af barriererne, skolerne i de forskellige lande møder, når de skal inkludere som værende, at skolerne i stigende grad oplever et pres mod bedre akademiske præstationer. Dette, mener han, kan medføre, at skolerne bliver varsomme med at inkludere børn med specielle uddannelsesbehov, der dermed kan trække skolens samlede akademiske præstation ned (ibid. p. 6).

I Farrels inklusionsdefinition er børn inkluderede, når de er fuldt ud integrerede i almen skolen. Med dette mener han, at eleverne skal bydes velkomne af både lærere og elever og høre til i skolen samt deltage fuldt ud (ibid. p. 7). Han henviser til kollegaer på Manchester Universitet, der konceptualiserer elevens inklusion til at indeholde 4 punkter, som er henholdsvis tilstedeværelse, accept, deltagelse og opnåelse. Inklusion omfatter, ifølge Farrel, alle elever (ibid. p. 8.).

Tilstedeværelsesaspektet henviser til, at eleven er en del af den almene skole og tager del i den almene undervisning. Accept omhandler, hvorvidt de andre parter accepterer eleven. Det vil sige, at læreren og eleverne acceptere eleven fuldt ud som et aktivt medlem og dermed som en del af deres klasse. Deltagelse omhandler, at eleven deltager aktivt i skoleaktiviteter, og opnåelse, at eleven udvikler et positivt selvbillede (ibid.). Derudover henviser han til Keith Ballard (1999), der fremhæver, at inklusion er værdsættelse af forskelligheder frem for at forsøge at tilpasse eleverne (ibid. p. 7). Dette tilstedeværelsesprincip i Farrels inklusionsdefinition minder i høj grad om det, Fisker kalder vertikale og horisontale relationer, der også for hende spiller en stor rolle i det inkluderende arbejde (Fisker, 2014, p. 208).

Den ovenstående inklusionsdefinition kan eksemplificeres i et af de projekter, han og hans kollegaer på daværende tidspunkt var en del af. Projektet omhandlede inklusion af børn med Downs syndrom, og det viste sig, at børnene var bedst inkluderet, når de blev accepteret som et fuldgyldigt medlem af klassen af både lærer og børn, og i den sammenhæng udviklede de sig både akademisk og indgik også i de forskellige sociale sammenhænge, hvilket også formegentlig kan påvirke barnets selvbillede positivt.

Læreren var her engageret i at tilrettelægge barnets undervisning og vejlede støttelæreren i, hvad barnet skulle lære samt det direkte arbejde med barnet. Der ses hermed, at både tilstedeværelses-, accepts-, deltagelses- og opnåelseskriterierne er opfyldt i dette eksempel. I de klasser, hvor barnet derimod arbejdede alene med støttelærer og ikke på samme måde blev budt velkommen af læreren, var barnet også isoleret socialt (Farrel, 2004. p. 16). Dette eksempel kan også illustrere vigtigheden i, at læreren aktivt indgår i inklusionsprocessen, hvilket også understreges af Fisker i hendes femhævelse af de vertikale relationer og vigtigheden af, at voksne deltager i børns relationer, for at inklusion kan lykkes (Fisker, 2014, p. 208). Dette er en af begrundelserne for, at der i dette projekt ønskes lærernes oplevelse af inklusion.

På trods af at inklusion er et komplekst begreb peger Farrel på, at en faktor for, om inklusion lykkes på tværs af flere studier, omhandler, om der gives ekstra støtte eller ej. Det viser sig, at de steder, hvor der har været støtte af god kvalitet, har det været muligt at inkludere børn med markante vanskeligheder succesfuldt (Davis & Hopwood, 2002; Hollanders, 2002; Lynas, 2002; Parkinson, 2002. jf. Farell, 2004, p. 10). Farrel henviser også til, at det tyder på, at inklusion kan fremme elever med specielle uddannelsesbehovs opførsel, så denne bliver mere alderssvarende, når de befinder sig i de almene skoler (Karsten et al., 2001; Norwich, 2000 jf. Farell, 2004, p. 10). I England anvendes hjælpelærere ofte som støtteforanstaltning, da det er en budgetvenlig løsning. Farrel pointerer nødvendigheden i, at hjælpelærerne får undervisning i, hvordan de effektivt kan hjælpe alle børn. Derudover peger han på, at inklusionsfremmende tiltag også kan ske på systemniveau, og fremhæver løsningen *Safe and Friendly Schools*, hvor skoler deltager i et program for at gøre deres skole mere tryk og venlig for alle eleverne (Farell, 2004, p.13).

Susan Tetler

Susan Tetler er professor med særlig opgave i inkluderende specialpædagogik ved Danmarks Pædagogiske Universitet og leder af forskningsprogrammet social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv (<http://pure.au.dk/>). Grundet Tetlers store arbejde med inklusion er hendes betragtninger taget med i dette speciale.

Tetler mener, at inklusion og inklusion har begrænsninger afhængig af, hvordan skolerne forstår den opgave, de har fået stillet. Der er for Tetler to forståelsesmuligheder.

I den ene forstår skolen opgaven som et spørgsmål om at tilpasse de enkelte børn til det allerede etablerede system, og dermed afhænger succesen af det enkelte barn og dets tilpasningsdygtighed. Barnets funktionsnedsættelse, og dens art eller grad, er derfor også grænsesættende for, om inklusion er en mulighed (Tetler, 2004, p. 81f). I den anden tilgang forstår skolen det som et spørgsmål om at udvikle skolekulturen således, at den accepterer og anerkender alle de skolesøgende børn i kommunen. Her er det altså skolens rummelighed og fleksibilitet, der sætter rammen for, om inklusion er en mulighed. I denne tilgang har alle et ansvar for, at det lykkes, og den kræver en revidering af mange forhold på skolen - dette være sig f.eks. arbejdsform, organisation og efteruddannelse (ibid.). Det fremhæves videre af Tetler, at de seneste 30 år, hvor der i Danmark har været arbejdet med inklusion, har været mere fokus på at placere eleverne frem for egentlig at inkludere dem, fordi eleverne har skullet tilpasse sig de allerede etablerede principper i skolen. Tetler mener, at der bør anlægges et mere pragmatisk perspektiv på inklusion (Tetler, 1998, p. 131). Videre er der for Tetler et vis fokus på skolen og klasseværelset, når det omhandler inklusion. For hende var det tidligere brugte begreb integration lig med, at eleven skulle passe ind, hvorimod fokuset i inklusion, ifølge Tetler, omhandler skolens læseplaner og klasseværelser samt ændringer i disse, for at de bedre kan favne elevernes forskelligheder (ibid., p. 132). Videre fremhæver Tetler også Farells forståelse af, hvilke aspekter der bør gøre sig gældende i inklusion: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede, hvilket yderligere bekræfter, at opbevaring af elever ikke er nok, når der tales om inklusion, det er også nødvendigt, at personale og øvrige elever byder de inkluderede elever velkomne som fuldgyltige medlemmer af læringsfællesskabet (Tetler & Baltzer, 2009, p. 61f). Netop omtalen af det at være fuldgyltigt medlem af fællesskabet omtaler Fisker ligeledes i sine betragtninger (Fisker, 2014, p. 92), og det synes ligeledes at være noget af det samme, Farell omtaler i sine fire aspekter af inklusion (Farell, 2004, p. 8).

Inklusionens tre paradokser

Tetler fremhæver tre paradokser, der ifølge hende har en stor påvirkning på udviklingen af en mere rummelig skole: 1. Hvad vi siger, vi vil, kontra hvad vi rent faktisk gør, 2. Normalitet kontra diversitet og 3. Egenskabsforklaringer kontra relationelle forklaringer (Tetler, 2004, p. 84). Det første paradoks omhandler det faktum, at vi i Dan-

mark igennem 1990'erne har tilsluttet os en række internationale hensigtserklæringer og implementeret dem i vores lovgivning. Disse erklæringer bygger på en opfattelse af, at børn med særlige uddannelsesbehov skal have adgang til almindelige skoler, og at disse skoler skal være i stand til at imødekomme de behov, som børnene har.. Her er et nøglebegreb, ifølge Tetler, deltagelse (ibid.). Tetler mener, at der i Danmark er en række gode hensigter om rummelighed og ligebehandling, men virkeligheden er, at flere og flere børn placeres i tilbud uden for de almindelige rammer for undervisning. Dermed har disse børn et skoleliv, der løber parallelt med de læringsfællesskaber som det egentlig menes, at de bør tilhøre, såfremt de skal kunne blive medborgere i Danmark (ibid., p. 86). Det andet paradoks, som Tetler fremhæver, er, at folkeskolen er en enhedsskole, og dermed også forpligtiget på at være et mødested for elever med forskellig baggrund, og hvor alle skal have de bedste muligheder for udvikling og vækst. Dette gør det nødvendigt at lære at respektere og håndtere hinandens forskelligheder (ibid., p. 86f). Netop denne idé ligger til grund for organiseringen af de teams af lærere, de enkelte klasser eller grupper af klasser har. Lærerne kan enten sammensættes i homogene grupper, hvor deres kompetencer har en tendens til at overlappes hinanden, eller i mere heterogene grupper, hvor der formes en bred vifte af kompetencer. Netop dette princip synes at vinde indpas på de danske folkeskoler. Paradokset kommer her i forhold til børnene. Der synes fortsat at være en udpræget tendens til at se børnenes forskelligheder som besværlige og som en hindring for fællesskabets udviklingsmuligheder. Børnene opfattes som ansvarlige for deres egen læring, og såfremt de ikke lærer noget, er det, fordi der er noget galt inden i dem (ibid., p. 87f). Tetler fremhæver, at der i lovgivningen tales om undervisningsdifferentiering, mens det, der foregår på skolerne, ifølge hende, er elevdifferentiering. Dette skyldes, at de elever, der ikke kan leve op til skolens normer, hvad enten det er fagligt eller adfærdsmæssigt, placeres i særlige foranstaltninger. Videre fremhæver Tetler, at opfattelsen af, hvad der er normalt, og hvad der kan rummes i den almene undervisning, bliver mere og mere snævert, og løsningerne består ofte af segregerede foranstaltninger, der kan være svære for eleven at vende tilbage fra (ibid., p. 88). Det sidste paradoks, som Tetler fremhæver, omhandler, hvordan et barns vanskeligheder forstås og ikke mindst forklares. Der er, ifølge Tetler, en tendens hos lærerne til at se børns vanskeligheder som noget iboende, hvorimod forældrene synes at være mere delt i deres opfattelse af vanskelighederne. Her ser nogle forældre deres barns vanskeligheder som en biologisk defekt, hvorimod andre ser vanskelighederne som noget, der opstår i mødet mellem barn og skole. Pro-

blematikken her er, ifølge Tetler, at der er for stort et fokus på de individbundende forklaringer, blandt andet fordi disse ofte er med til at åbne døren for tildeling af eventuelle ressourcer. Dette fokus er dog, ifølge Tetler, med til at fjerne fokuset på skolens andel i de oplevede vanskeligheder, og hvilke ændringer der skal sættes i værk for, at de enkelte børn bedre kan udvikle sig. Ifølge Tetler kræver udviklingen af den rummelige skole et brud med den måde, der hidtil er blevet tænkt skole og læringsprincipper på. Det er vigtigt at fremhæve, at børn har forskellige tilgange til læring, men også forskellige måder at udtrykke de ting, de har lært på. Det er derfor vigtigt, at folkeskolen også indrettes til andre børn end dem, der er verbalt-sproglige eller logisk-matematiske (ibid., p. 88f). Tiltag skal, ifølge Tetler, være meget mere relationsfokuserede. Dette skyldes, at al adfærd læres igennem interaktion med omgivelserne. Det er derfor vigtigt at have fokus på de muligheder, som det enkelte barn har i dets hverdag for at kunne deltage aktivt og meningsfuldt (ibid., p. 89).

Inklusionens fire dilemmaer

Ud over disse tre paradokser fremhæves der af Tetler også fire dilemmaer ved inklusion i de danske klasseværelser. Disse dilemmaer er: 1. At kunne håndtere elevernes forskelligheder, hvilket indbefatter at kunne balancere imellem elever med særlige behov og resten af klassen. 2. At kunne håndtere de professionelles forskelligheder, hvilket særligt kommer til udtryk i forskelligheden blandt speciallærer og almindelig lærer. 3. At kunne håndtere de innovative processer i inklusion, som kommer til udtryk i form af forskellen imellem at undervise på traditionel vis og at have en mere innovativ tilgang til undervisningen, og 4. At kunne fremme social gensidighed, hvilket indbefatter forskellen i subjekt baseret undervisning, og elevbaseret undervisning. Disse dilemmaer vidner om, at inklusion langt fra er simpelt at arbejde med, men at det udfordrer de principper og antagelser, vi har om skolen. Derudover er der ingen simple løsninger på dem, men en større opmærksomhed på deres tilstedeværelse kan give lærerne mulighed for at udvikle bedre strategier til at leve med dem (Tetler, 1998, p. 133).

God inkluderende praksis

Tetler argumenterer for, at der anlægges et mere systemisk perspektiv på de vanskeligheder børn kan have, der kan forhindre læring. Det er dermed nødvendigt, at flere

arenaer spiller sammen – dette være sig den samfundsmæssige arena, den lokalsamfundsmæssige arena, den institutionelle arena, den enkelte klasse og den enkelte elev (Tetler, 2004, p. 90). I dette afsnit vil kun de to sidste beskrives kort grundet deres relevans for projektet. I de enkelte klasser er det lærernes opgave at differentiere undervisningen – både hvad angår mål, indhold, arbejdsform og tid. Dilemmaet her er således at give mulighed for, at den enkelte elev kan udfolde sig og samtidig tage hensyn til fællesskabet (ibid., p. 92). Dette er et af de dilemmaer, som også Fisker er inde på i sine perspektiver på inklusion – nemlig det at være i stand til at balancere imellem det enkelte barn og fællesskabet (Fisker, 2014, p. 99f). Dette kræver ikke enten/eller-løsninger ifølge Tetler (Tetler, 2004, p. 92). Videre fremhæver Tetler en undersøgelse fra 2001, der har analyseret sig frem til fire træk, der kendetegner en god inkluderende praksis. Disse træk er: tillid, stilladsbygning, anden-regulering og selvregulering. Her omhandler tillid lærerens anerkendende og respektfulde holdning til eleverne, og stilladsbygning omhandler den måde, hvorpå læreren tilrettelægger et positivt læringsmiljø og støtter elevens læring og udvikling. Anden regulering betyder, at i en undervisningssituation er det læreren, der har mest kontrol og styring, og selvregulering omhandler, når eleverne er selvstændige og selv tager mere ansvar (ibid., p. 94). På trods af, at Tetler omtaler udvikling af rummelighed og fleksibilitet i systemet, underkender hun dog ikke den enkeltes ansvar i forhold til det. Her tænkes f.eks. på barnets motivation som en afgørende faktor for udfaldet. Fire dimensioner er her vigtige for elevernes oplevelse af deres skolekvalitet: tid, kontrol over egen skolegang, relationer til andre og arbejdet med skolefagene (ibid.).

Mel Ainscow – Manchesterdefinitionen

Manchesterdefinitionen er et skolemateriale, der indeholder en inklusionsdefinition. Denne definition er udarbejdet af Professor Mel Ainscow, der er anerkendt i feltet. Ainscow er professor i uddannelse og med-direktør i Centre for Equity på Manchester universitet. Definitionen fremgår af Manchester Standard-materialet, som bruges til at evaluere skolernes forbedringer i at blive mere inkluderende skoler. Fokusset er på eleverne, deres tilstedeværelse, deltagelse og præstationer (Ainscow 2004, p. 11). Manchester-definitionen danner baggrund for Ministeret for børn og undervisnings tilgang til inklusionsarbejdet og er derfor særligt relevant at inddrage i dette projekt. (Qvortrup, 2012.p. 7) Den danske teoretiker Rasmus Alenkjær er i hans bøger også

inspireret af Ainscows Manchester definition (Alenkær 2008, p. 25). Definitionen lyder således:

”Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools. This requires all schools and settings to place an emphasis on improving their approaches to those who are at greater risk of marginalisation, exclusion and underachievement. It is an opportunity to improve learning and teaching in a way which is of benefit to us all, as the school community learns to live with, and learn from, diversity and the uniqueness of each individual” (Ainscow et al., 2007, p. 7; Alenkær, 2010. p. 47).

Som det fremgår af ovenstående citat fremhæver Ainscow, at inklusion er en vedvarende proces, da der altid skal arbejdes mod bedre måder at respondere på den forskellighed, der er på skolerne. Denne forskellighed skal der læres at leve med, men der skal også tages ved lære af den for at kunne blive ved med at udvikle en mere inkluderende skole. Dette, peger Ainscow på, medfører, at forskelligheder bliver anset som værende positivt, da det giver en læringsmulighed både blandt børn og voksne. Dette fremhæves også i den sidste del af citatet. Videre fremhæver Ainscow, at inklusion kræver alle elevers tilstedeværelse, deltagelse og præstation (Ainscow, 2005, p. 9). Her kan der fremhæves to elementer. Det første er, at definitionen peger på, at børn skal være til stede, deltage og lære/præstere. Tilstedeværelsen omhandler, hvor børnene bliver uddannet, samt hvor meget de deltager. Deltagelsesaspektet omhandler, ifølge Ainscow, kvaliteten af elevernes oplevelse, mens de er til stede og elevernes syn på dem selv, og lærings-/præstationsaspektet omhandler, hvad børnene lærer af deres læseplan og er derfor ikke kun rettet mod, hvor godt børnene præsterer i tests og eksaminer (ibid.). Dette fremhæves også af Tetler, der mener, at skolen skal indrettes til andre end de bogligt stærke elever, f.eks. igennem elevernes individuelle læseplaner (Tetler, 1998, p. 132; 2004, p. 88f). Det andet element i den fremhævede linje er, at inklusionsdefinitionen omhandler *alle* elever – ikke kun dem med specielle behov. Ainscow påpeger andetsteds, at der er påbegyndt en international udvikling, hvor inklusion ikke kun omhandler børn med særlige behov, men i stedet omhandler at støtte al forskellighed, der er blandt alle elever (UNESCO, 2001 jf Ainscow, 2007 p.3).

Ainscow fremhæver også i definitionen, at tilstedeværelse, deltagelse og præstation skal ske i den lokale kontekst. I artiklen påpeges det også, at de forskellige autoriteter inden for uddannelsesområdet, på trods af at følge den samme inklusionsdefinition, også har punkter, der er unikke, da det er forskellige kontekster (Ainscow, 2005, p. 9). Dette er yderst relevant i forhold til denne afhandlings data, da dette er indhentet under to forskellige kommuner, der derfor kan have særligt unikke forståelser, der adskiller sig fra hinanden. Den sidste del af citatet, der vil fremhæves omhandler, at alle skoler skal forbedre deres indsats rettet mod de børn og unge, der er i særlig risiko for at blive ekskluderet eller marginaliseret eller klare sig dårligt i skolen. Disse elever skal skolen have rettet sin opmærksomhed mod og sørge for, at de også er til stede, deltager og får lært noget (ibid.), hvilket igen retter sig mod tilstedeværelse, deltagelse og præstation i begyndelsen af definitionen.

Tilstedeværelse, deltagelse og præstation er også de punkter, som Farrel vægter i hans inklusionsdefinition (Farrel, 2004, p. 8). Dog anvender Farrel fire og ikke tre punkter, og Farrels begreb accept fremgår ikke direkte som en del af Ainscows definition. Det kan dog argumenteres med, at der på sin vis er en del af acceptbegrebet til stede i Ainscows definition, da det i den sidste del fremgår, at skolen skal lære at leve med og lære af forskellighed. På samme vis anvender begge teoretikere præstationsbegrebet, men definerer det forskelligt. Ifølge Ainscows definition er præstation mere fokuseret på læring, mens Farrel fokuserer på, at eleverne tilegner sig et positivt selvbillede.

Lars Qvortrup

Lars Qvortrups inklusionsdefinition er udarbejdet senere end Manchester-definitionen, der er udgangspunkt for Ministeriet for børn og undervisnings arbejde med inklusion (Qvortrup, 2012.p. 7). Qvortrups inklusionsdefinition er med i dette projekt, da den belyser Manchester-definitionen kritisk og tilføjer nye punkter. Qvortrup har kritiseret Manchester-definitionen på tre områder, som vil redegøres for følgende, og han har videre udarbejdet en anden inklusionsdefinition i et matrix.

Ifølge Qvortrup er det som udgangspunkt godt, at Manchester-definitionen indeholder den fysiske inklusion - det vil sige, at børnene er til stede og den sociale inklusion; at de deltager i fællesskabet, men det, der ifølge Qvortrup er en mangel i definitionen, er den psykiske inklusion. Med dette mener han barnets oplevelse af at være inkluderet.

Han argumenterer for, at børn først er succesfuldt inkluderet, når dette område også er opfyldt (ibid. p. 8). Derudover sætter han spørgsmålstegn ved, hvorvidt præstation i Manchester-definitionen hører til i en inklusionsdefinition, eller om det nærmere er en effekt af succesfuld inkludering. Han betragter inklusionssucces og læringsudbytte som to adskilte dimensioner, der skal måles separat, men er tæt forbundne. Derudover pointerer han, at det ikke kun er de børn, der inkluderes i en klasse, der skal have et godt læringsudbytte, men derimod alle elever, hvilket også fremgår af Salamanca-erklæringen. Qvortrup fremhæver, at skolen og dagtilbuddet skal fremme elevernes læring og udvikling, og at forudsætningen for dette er, at så mange elever som muligt inkluderes i fællesskaberne (ibid.).

Det tredje og sidste kritikpunkt, han stiller over for Manchester-definitionen, er dens fokus på lokale folkeskoler, da han betragter det som simplificeret kun at betragte folkeskolen i dens helhed og ikke alle de forskellige fællesskaber, som barnet kan inkluderes i eller ekskluderes fra (ibid. p. 10). Disse tre betragtninger på, hvad Manchester-definitionen mangler, anvendes derfor i Qvortrups egen inklusionsdefinition.

Denne består af et matrix i to dimensioner. Den ene dimension omhandler graden af inklusion inden for tre forskellige inklusionsdimensioner, mens den anden omhandler de forskellige fællesskaber, som barnet kan være en del af (ibid.). Disse fællesskaber er formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber, voksen-/barn-fællesskaber, andre voksenorganiserede fællesskaber, selvorganiserede fællesskaber samt barn-/barn-fællesskaber (ibid. p. 11). Voksen-/barn-fællesskaber og barn-/barn-fællesskaber kan sammenlignes med det, Fisker kalder vertikale og horisontale fællesskaber (Fisker, 2014, p. 208). Disse forskellige former for fællesskaber er ikke adskilte, men sammenflettede på kryds og tværs (Qvortrup, 2012, p. 12). De formelle professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber er eksempelvis undervisning. Voksen-/barn-fællesskaber kan være, når barnet genkendes eller anerkendes af en lærer. De andre voksenorganiserede fællesskaber kan være sportsklubber, forældrearrangerede fødselsdage og lignende. De selvorganiserende fællesskaber er venne- og venindegrupper samt Facebook og leg, mens det sidste fællesskab er mellem to børn, eksempelvis bedste venner og kærester (ibid. p. 11f).

	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk(oplevet) inklusion
Formelle, Professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-/barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Uformelle voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til organisationen)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til organisationen)			
Barn-/barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			

Ifølge Qvortrup bidrager dette Matrix til en mere nuanceret vurdering af, på hvilke områder et barn er inkluderet i stedet for, det bliver til et spørgsmål om inkluderet versus ikke inkluderet (ibid. p. 14).

Teoriopsamling

Model 2

	Tine Basse Fisker	Peter Farrel	Susan Tetler	Mel Aiscow Manchester-definitionen	Lars Qvortrup
Inklusionsprincipper	Tilstedeværelse Social inklusion, Deltagelse Forbyggende arbejde	Tilstedeværelse Deltagelse Accept Udvikling af positivt selvbillede	Tilstedeværelse Deltagelse Accept Udvikling af positivt selvbillede	Tilstedeværelse Deltagelse læring, præstation	Fysisk inklusion-tilstedeværelse Social inklusion-deltagelse Psykisk inklusion-oplevet inklusion
Skolens rolle i inklusion	Rammerne i institutionen skal tilpasses barnet	Mere støtte i klasserne, også ændringer på system-niveau hele skolen	Ændring af skole, læseplaner, klasseværelse, så det passer til eleverne	Skolen skal forbedres, så den kan acceptere og lære af børnenes forskelligheder	Skolen og dagtilbuddet skal fremme elevernes læring og udvikling, og at forudsætningen for dette er, at så mange elever som muligt inkluderes i fællesskaberne
Betragtninger om skolen	Der er horisontale og	Skolen, klasseværelset og	Inkluderende praksis:	Børn skal gå i den lokale	5 fællesskaber i og med tilknytning til skolen:

	vertikale relationer Barn- barn, voksen- barn	skoleaktiviteter skal barnet inkluderes i.	<ul style="list-style-type: none"> - Tillid - Stilladsbygning - Andenregulering - Selvregulering <p>Barnet skal også være motiveret.</p> <p>Læringsfællesskaber</p>	skole	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formelle professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber 2) Voksen-/barn-fællesskaber 3) Andre voksenorganiserede fællesskaber 4) Selvorganiserede fællesskaber <p>Barn-/barn-fællesskaber</p>
Tilgang til inklusion	De børn, skolen kan tilbyde en plads i fællesskabet, inkluderes	Alle børn skal inkluderes	Skolen sætter rammen for, hvor mange der kan inkluderes.	Alle børn skal inkluderes	Det er ikke enten eller, men hvilke områder barnet er inkluderet på, der undersøges, og at så mange børn som muligt inkluderes

Som det fremgår af modellen, er der bred enighed om, at deltagelse og tilstedeværelse er en del af inklusionsprincipperne. Der, hvor de adskiller sig, er eksempelvis, da Farrel med Tetler som tilhænger peger på lærere og elevers accept af eleven som et grundprincip og det, at eleven skal udvikle et positivt selvbillede. I Farrels definition kalder han dette punkt for præstation og fremhæver, at barnet skal lære og udvikle et positive selvbillede. Ainscows præstationsbegreb er derimod direkte omhandlende læring, og dermed skal alle elever have udbytte af at gå i skole. Tetler fremhæver dog også læring i sin betragtning på inklusion og fremhæver her som Ainscow individuelle læseplaner, og en skole, der ikke kun er tilrettelægt de boglige elever. Qvortrup er direkte imod anvendelsen af præstation, da det, ifølge ham, ikke er et grundprincip i inklusionsbegrebet, men dog stadig er yderst relevant i skoleregi, og også tæt forbundet med inklusion. Qvortrup bringer i stedet et andet begreb på banen, som omhandler, at eleverne skal føle sig inkluderet for at være det, hvilket han er den eneste, der påpeger. Alle teoretikerne påpeger, at det generelt er skolens rolle at få inkluderet eleverne, men de vægter forskellige elementer i skolen, eksempelvis fællesskaber, læseplaner og skolen som organisation. Når det kommer til, hvordan inklusion defineres i skolen, er der forskel på, hvad de forskellige teoretikere vægter. Fisker vægter, at barnet er inkluderet i fællesskaberne og nævner barn-barn- og barn-voksen-fællesskaber. Også Qvortrup mener, at inklusion ikke bare kan defineres som noget, der skal ske på skolen, men derimod i fællesskaberne, hvor han optegner fem fællesskaber, som eleven kan være inkluderet i eller ekskluderet fra. Farrel påpeger, at inklusion sker i klassen ved hjælp af læseplanerne, og at inklusionstiltag også kan foregå på skolen som helhed, mens Ainscow i sin inklusionsdefinition fokuserer på, at inklusion skal foregå på den lokale skole. Tetler fremhæver ligeledes skolens vigtighed, idet hun mener, at inklusionen afhænger af, hvordan skolen forstår sin opgave - enten som at udvikle skolekulturen, så den kan rumme de inkluderede børn eller som at få børnene til at passe ned i den allerede eksisterende kultur.

I Farrel og Ainscows definitioner gælder inklusion alle børn uden undtagelse. Tetler og Fisker påpeger, at idealet er inklusion for alle, men det afhænger af, om skolen kan tilbyde eleven en plads i fællesskabet eller har rammerne til det. De fremhæver begge det paradoks ved inklusion, der omhandler vægningen imellem det enkelte barn og fællesskabet. Qvortrup mener også, at så mange børn som muligt skal inkluderes, men

stiller spørgsmålstegn ved, om inklusion i almenklassen altid er den rigtige løsning, eksempelvis hvis barnet ikke oplever sig inkluderet.

Etienne Wenger

I det følgende afsnit vil Etienne Wegners teori om læring i praksisfællesskaber blive gennemgået. Der vil særligt være fokus på to af Wengers modeller, hvor den ene omhandler optimal læring, og den anden omhandler dannelsen af mening. Der vil blive redegjort for Wengers teori, idet den formentlig vil kunne hjælpe til at forstå de holdninger og oplevelser, som specialalets informanter har med inklusion.

Læring i praksisfællesskaber

Fokusset i Wengers teori er på læring som social deltagelse. Deltagelse betyder her ikke bare i lokale begivenheder med engagement i visse aktiviteter med visse mennesker, men derimod en mere omfattende proces, der omhandler det at blive en aktiv deltager i den praksis af sociale fællesskaber og at konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber. Deltagelse i fællesskaber som f.eks. et team på arbejdet former ikke bare, hvad mennesker gør men også, hvem de er og den måde, de fortolker det, de selv gør (Wenger, 1998, p. 4). Teorien skal derfor kunne favne de komponenter, der er nødvendige for at kunne karakterisere social deltagelse som en proces af læring og af at vide. Wenger peger i den forbindelse på fire vigtige komponenter, som er: *Mening, praksis, fællesskab* og *identitet*. Mening beskriver han som en måde at tale om eller ændre muligheder individuelt eller kollektivt for at kunne opleve livet og verden som meningsfuld. Praksis er en måde at tale om den delte historie og de sociale ressourcer, rammer og perspektiver, der kan bevare flere forskellige engagementer i handling. Fællesskaber beskriver Wenger som en måde at tale om den sociale konfiguration, der definerer vores virksomheder som værd at følge, og at deltagelse er genkendeligt som kompetent. Den sidste, identitet, beskrives som en måde at tale om, hvordan læring ændrer den person, et menneske er og skaber en personlig historie i relation til menneskets fællesskaber (ibid., p. 4f).



FIGURE ONE: COMPONENTS OF A SOCIAL THEORY OF LEARNING: AN INITIAL INVENTORY. SOURCE: ETIENNE WENGER.

Wenger illustrerer sine tanker igennem ovenstående model, der viser, hvordan de fire komponenter, han fremhæver, påvirker læringen.

Praksisfællesskaber

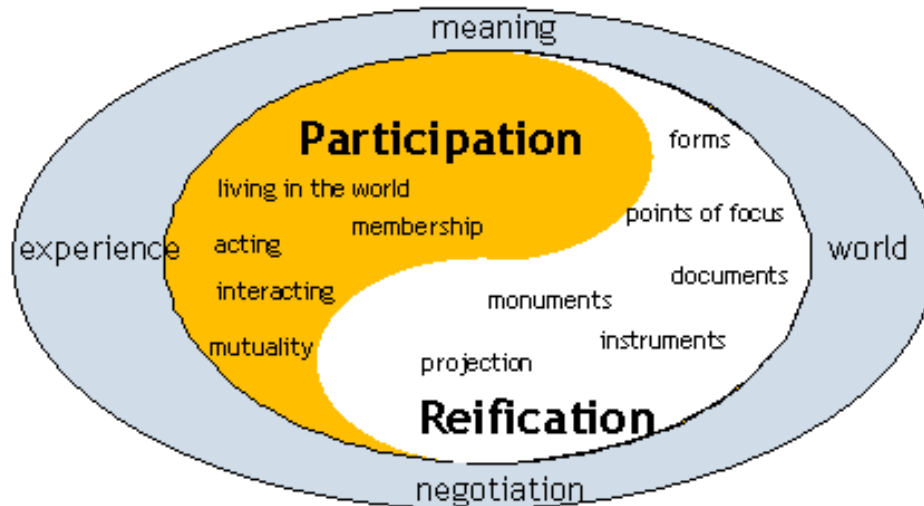
Wenger argumenterer for, at alle mennesker tilhører, hvad han kalder praksisfællesskaber. Dette være sig f.eks. i skolen – både i klasseværelset og ude i skolegården. I den forbindelse er det videre Wengers opfattelse, på trods af skolens læseplaner, formaninger og disciplin, at det er den læring, der involverer et medlemskab i et sådan praksisfællesskab, som kan ændre mest på et menneske (Wenger, 1998, p. 6). Disse praksisfællesskaber spiller, ifølge Wenger, den rolle i forbindelse med læring på individ plan, at læring er et spørgsmål om at engagere sig i, og bidrage til, praksissen i disse fællesskaber. For fællesskaber betyder det, at læring er et spørgsmål om at forfinne praksissen og sikre nye generationer af medlemmer (ibid., p. 7). Wenger argumenterer for, at selvom læring ofte er noget, mennesket forbinder med klasseværelser, lærere, grundbøger og lektier, er det også en del af hverdagslivet igennem deltagelse i fællesskaber og organisationer (ibid., p. 8). Wenger fremhæver, hvordan læring i dag får en del opmærksomhed, hvilket, han mener, er med rette grundet den meget komplekse verden, mennesket lever i. Samtidig mener han dog, at det mere er menneskers opfattelse af læring, der har behov for markant opmærksomhed, når mennesker som i dag vælger at blande sig i læringen i den grad, de gør. Der udvikles nationale læseplaner, træningsprogrammer og komplekse skolesystemer for at skabe og kræve læring

og tage styringen over den (ibid., p. 9). Ud fra Wengers opfattelse af læring, fremhæver han, at det, der skal til i skoleregi, er opfindsomme måder at engagere elever i meningsfulde praksisser, der giver adgang til ressourcer, som styrker deres deltagelse og åbner deres horisont således, at de kan indgå i læringsbaner, de kan identificere sig med. Videre argumenterer han for at få eleverne til at diskutere og involvere sig i handlinger og refleksioner, der gør en forskel for de fællesskaber, de sætter pris på (ibid., p. 10).

I Wengers opfattelse af *mening* benytter han sig af de to begreber *deltagelse* og *tingsliggørelse*. Deltagelse forstår Wenger som det at have, tage del i eller dele med andre mennesker, og både handling og tilslutning knytter sig til deltagelse. Wenger bruger videre begrebet til at beskrive den sociale oplevelse af at leve i en verden med medlemsskaber i sociale fællesskaber og aktiv involvering i sociale virksomheder (ibid., p. 55). Deltagelse anser Wenger som både værende personlig og social, og det er en yderst kompleks proces, der både indbefatter hele menneskets person og det sociale, og videre kombineres det at gøre, tale, føle og høre til. Det involverer videre hele vores person – inklusiv vores krop, sind, følelsesliv og sociale relationer. Videre fremhæver Wenger, at deltagelse kan karakteriseres ved muligheden for gensidig anerkendelse (ibid., p. 56). Det er videre Wengers tanke, at begrebet tingsliggørelse sammen med deltagelse kan være med til at beskrive vores engagement i verden som meningsproducerende. Tingsliggørelse kan beskrives som at behandle en abstraktion som substantielt eksisterende eller som et konkret materielt objekt. Wenger benytter begrebet meget generelt, når han omtaler den proces, der forekommer, når mennesket giver form til sine oplevelser ved at producere objekter, der kan omdanne denne oplevelse til en ting. Ved at gøre dette skaber mennesket fokuspunkter, som forhandlingen om mening kan foregå omkring (ibid., p. 58). I deltagelse og tingsliggørelses samspil med hinanden er de både adskilte og komplimentære. Videre kan de ikke betragtes isoleret, men skal derimod ses som et par, som former en sammenholdt dualitet. Videre fremhæver Wenger, at hvis den ene er synlig, er det relevant at tænke over, hvor den anden er, og for at kunne forstå den ene, er det nødvendigt også at forstå den anden. Det er igennem de to parter forskellige kombinationer, at de giver anledning til flere forskellige oplevelser af mening (ibid., p. 62). Igennem forhandlingen af meninger, er det sammenspillet mellem deltagelse og tingsliggørelse, der gør mennesker og ting til det, de er. I dette sammenspil skaber menneskets oplevelser og dets verden hinanden igen-

nem en gensidig relation, der strækker sig helt til essensen af, hvem mennesket egentlig er (ibid., p. 70f).

Model 4, Wenger, 1998, p. 63



Bronwyn Davies og Rom Harré

Følgende afsnit indeholder en redegørelse af Bronwyn Davies og Rom Harrés betragtninger om, hvordan mennesker positionerer sig selv og andre. Dette perspektiv er inddraget i specialet, idet det formodentligt vil hjælpe med at forstå, hvordan de tre grupper af informanter stiller sig over for hinanden, og hvordan de stiller sig over for PPR-psykologerne, samt hvilken betydning dette har.

Positionering

Bronwyn Davies og Rom Harré forstår diskurs som et institutionaliseret brug af sprog og sproglignende symboler. Denne institutionalisering kan forekomme på et disciplinært, kulturelt, politisk og mindre gruppe plan. Videre kan diskurser også udvikle sig omkring specifikke emner som f.eks. køn. Diskurserne kan konkurrere med hinanden, eller de kan skabe en adskilt og uforenelig version af virkeligheden. At vide noget er at vide i relation til en eller flere diskurser. På denne måde spiller diskurser, ifølge Davies og Harré, den samme rolle i deres teori, som begrebskemaer spiller i den moderne videnskabs filosofi. De er begge vigtige i forhold til hvilke fænomener, der etab-

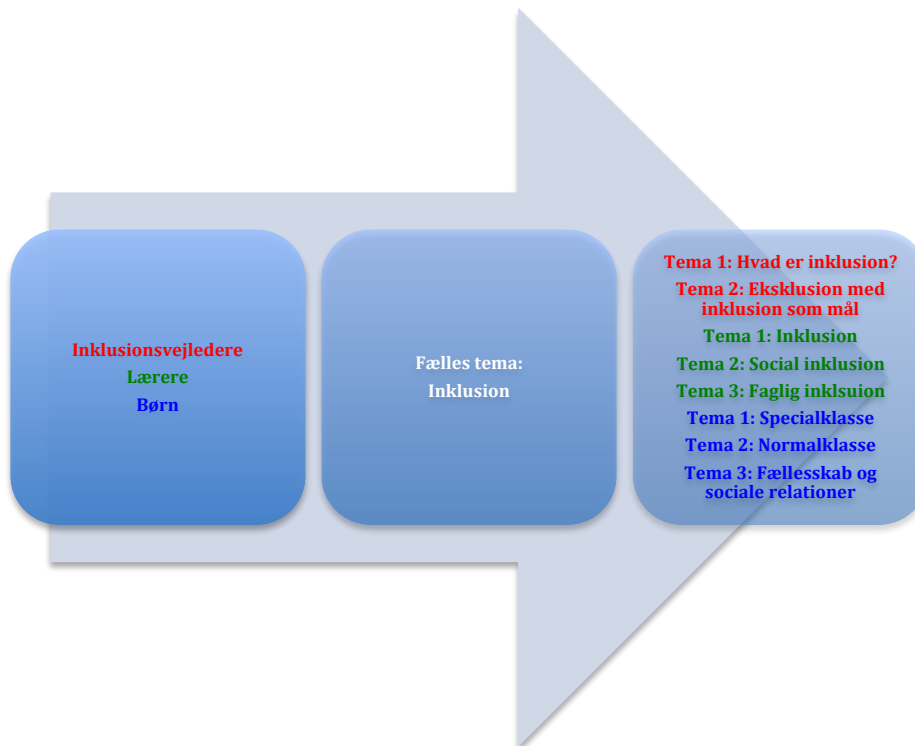
leres. De to adskiller sig dog fra hinanden på det punkt, at begrebsskemaer er skemaer, der kan anses som værende statiske og lokaliseret primært i hvert enkelt forsker eller tænkens sind – nærmest som en personlig position. Derimod har diskurserne flere facetter og er en offentlig proces, igennem hvilken mening gradvist og dynamisk opnås (Davies & Harré, 1990, p. 2). Det er Davies og Harrés overbevisning, at den konstruerende kraft af alt diskursiv praksis ligger i bestemmelsen af subjektets position. Denne position indbefatter både et begrebsmæssigt repertoire og en placering af mennesket i en struktur af rettigheder til dem, der gør brug af repertoire. Når et menneske har taget en bestemt position og anser denne som dets egen, vil det uundgåeligt se verden ud fra dette. Videre vil mennesket tage udgangspunkt i de bestemte billeder, metaforer, historier og koncepter, der gøres relevante i netop denne diskursive praksis, i hvilken mennesket er positioneret. De fremhæver dog, at det er muligt for mennesket at vælge, idet der er mange forskellige diskursive praksisser, det kan indgå i, og de involverede parter er selv med til at skabe dem (ibid., p. 3). Fokuset i begrebet position er den måde, hvorpå den diskursive praksis udgør, taler og lytter på visse måder, men på samme tid er det muligt for begge parter igennem diskurserne at forhandle nye positioner. Position er det, der skabes i og igennem tale, efterhånden som taler og lytter tager deres egen person op til overvejelse (ibid., p. 13). Davies og Harré ser mennesket som noget, der fremkommer igennem social interaktion og ikke som et ordnet og færdigt produkt. De mener derimod, at mennesket konstrueres og rekonstrueres igennem de mange diskursive praksisser, de deltager i. Hvem et menneske er, har dermed altid et åbent svar, der afhænger af, hvilke positioner der er mulige at indtage i dets egne og andres diskursive praksisser (ibid.).

I deres omtale af positionering fremhæver Davies og Harré to måder, hvorpå dette kan forekomme. Den første er interaktiv positionering, der betyder, at det, et menneske siger, positionerer et andet. Den anden er reflektiv positionering, hvor et menneske positionerer sig selv. De fremhæver dog, at positioneringen ikke nødvendigvis er en bevidst handling i nogen af tilfældene (ibid., p. 4).

Analyse

Denne analysedel vil præsentere de tre interviewede grupper hver for sig – først vejlederne, dernæst lærerne og slutteligt børnene. Efter analysen af disse tre grupper vil der også følge en analyse af psykologens rolle i samarbejdet. Temaerne i analysen er udvalgt på baggrund af de temaer, der viste sig i IPA'en. Af disse temaer er der udvalgt nogle, der relevante for problemformuleringen omhandlende oplevelsen af inklusion, mens andre er fravalgt. Temaerne hos vejlederne er: *Hvad er inklusion og Eksklusion med inklusion som målet*, mens temaerne *Forældresamarbejde* og *Lærernes position og rolle samt vejledernes perspektiv* udgik, dog er elementer af disse også inkorporeret i de udvalgte temaer. Hos lærerne er temaerne *Inklusion*, *Social inklusion* og *Faglig inklusion*. Ingen temaer er fravalgt. Hos børnene er de udvalgte temaer *normalklasse*, *social relationer og fællesskaber* og *specialklasse*. Derudover var der endnu et tema tilstede i interviewet med Jonas – dette var *selvforståelse og positionering*. Dette tema er blevet inkorporeret som en del af de tre overordnede temaer. Derudover har samarbejde med psykologen i forhold til problemformuleringen været interessant. Dette var et tema hos både vejledere og lærere, mens det er berørt af børnene, hvor det dog ikke var et tema. Dette indgår i analysen om psykologens rolle. Temaerne i analyserne vil analyseres separat. Først ved en tekstnær analyse og fortolkning og dernæst ved inddragelse af relevant teori, som er i overensstemmelse med den hermeneutiske metode, der anvendes som et supplement til den fænomenologiske metode.

Følgende model illustrerer sammenhængen mellem relevante temaer for grupperne, og det overordnede tema, der hedder Inklusion.



Vejlederne

Analysen af interviewet med vejlederne indbefatter to temaer: *Hvad er inklusion og Eksklusion med inklusion som målet*. Disse vil følgende analyseres – først tekstnært og derefter med inddragelse af relevant teori.

Hvad er inklusion?

I dette tema er der undertemaer, som vil præsenteres igennem analysen. Disse temaer er *inklusion, inklusionstiltag og konsekvens og effekt af inklusion*.

Inklusion

I interviewet med de to vejledere viser det sig, at inklusionsdefinitionen opfattes som uklar for den ene vejleder:

”Altså nu synes jeg, det, det der med inklusion, det bliver sådan lidt speget for mig vil jeg tillade mig og sige, (red.)det er jo også hvad det handler om for jer, men altså her, her er det jo [-] ikke nødvendigvis dem der har fået

mærkatet inklusionselever, når jeg tænker det, så tænker jeg meget, at vi rummer alle, alle de børn, øh, der nu er her med de forskellige behov de måtte have og prøver hele tiden på at få dem til at være i fællesskabet så, så godt som muligt og, og så ofte som muligt” (Maria, l. 47-56).

I dette citat fremkommer det, at vejlederen oplever det som *speget* at definere inklusionsbegrebet. Formuleringen: ”*hvad handler det om for jer og her er det jo*” viser, at Maria oplever, at inklusion kan opfattes på mange forskellige måder og, at det lokalt på skolen opfattes på en særlig måde, som kan opfattes anderledes andre steder. Inklusionsdefinitionen fremstår derfor lokal. Hun peger på, at deres inklusionsdefinition ikke afgrænser nogle elever, men derimod alle skolens elever, og at inklusion betyder, at eleverne skal være en del af fællesskabet så godt og så ofte som muligt. Fællesskabet, som eleven skal indgå i, indbefatter både det sociale og det faglige fællesskab – dog vægter vejlederne det sociale fællesskab på bekostning af det faglige i deres inklusionsforståelse (Thomas, l. 79-97) og antager, at følelsesmæssige problemer blokerer for deltagelse i faglige fællesskaber, og at disse problemer skal løses, før eleven kan deltage i det faglige fællesskab (Thomas, l. 85-87). Det specificeres yderligere, at alle elever i en klasse ikke nødvendigvis skal lave det samme på samme tid for at være inkluderet (Thomas, l. 526-527, l. 88-89). Dette vil blive belyst nærmere i temaet ”Eksklusion med inklusion som målet”.

Det fremgår af interviewet med vejlederne, at de oplever at have en anden forståelse af inklusionsbørn end deres lærerkolleger. De fremhæver flere gange i interviewet, at inklusion omhandler *alle* børn, og at alle børn er inklusionsbørn (Maria, l.368-369), og at der ikke er nogen, der er særlige i den forstand:

”..alle skal mødes der hvor de er og, og vi skal få det bedste ud af dem, og de skal føle sig (IL: mmm) ja, inkluderede, men det gælder jo ikke nogle særlige elever (IL: nnn) det gælder jo alle elever (IL: mmm) (T: også de dygtige) også de dygtige” (Maria & Thomas, l. 365-370).

Dette citat tydeliggør det, der flere gange igennem interviewet fremhæves – at inklusion omhandler alle børn. Dette viser, at Maria og Thomas gentagende gange vælger ikke at udpege nogle elever som værende målgruppen for inklusion. Derimod oplever vejlederne, at lærerne opfatter det på en anden måde.

”T: Vi har jo kollegaer der, der tror / eller, kan, kan bruge den her omtale af elever der ikke lige gør som man forventer, det er inklusionselever og hvad gør vi lige med dem”

M: ja eller hvis børnene får en diagnose mens de går her (red.) så tror lærerne(red.), at så bliver de inklusionselever (T: ja) fordi de får en ADHD (T: ja) men sådan er det jo ikke” (Thomas & Maria, l. 406-412).

Disse citater viser, at der lokalt på skolen er to forskellige forståelser af, hvad inklusion er, og hvem det omhandler. Ifølge vejlederne opfatter lærerne inklusionsbørn som børn, der har nogle problemer eller diagnoser, og som børn de ikke ved, hvad de skal stille op med, hvorimod vejlederne ikke vægter at udpege nogle børn og er af den overbevisning, at børn der får en diagnose, mens de er på skolen, ikke skal opfattes anderledes end hidtil. Læreres oplevelse af inklusion analyseres udførligt i analysedelen omhandlende lærerne. Selvom vejlederne ikke vil udpege særlige børn, fremhæver de samtidig, at inklusionsbørn er de børn, der kommer fra et specialtilbud og skal inkluderes i skolen, hvor der medfølger ressourcer, og at dette tilfælde er den eneste undtagelse, hvor vejlederne tager begrebet inklusionsbørn i brug (Thomas, l.391-398). Dette udsagn er modsvarende deres mange andre udsagn om, at alle børn er inklusionsbørn, da de udpeger en specifik gruppe som værende særlig. Ud fra citaterne tegner der sig et billede af, at elever, der går lokalt på skolen og får en diagnose, ikke er inklusionsbørn, mens børn med diagnoser fra specialtilbud er inklusionsbørn, da der følger ressourcer med.

I interviewet fremgår det, at vejlederne ikke er begejstrede for navnet inklusion, da de associerer det med en sparerøvelse (Thomas, l. 516-517), men også at inklusion er ”*gammel vin på nye flasker*”, da Maria betragter inklusion som det samme som begrebet rummelighed – dog med den drejning, at inklusion opleves som en sparerøvelse (Maria, l. 544-551.) Det pointeres dermed, at inklusion ikke opleves som noget nyt i sig selv, hvorimod besparelserne er nye.

Vejledernes inklusionsdefinition fokuserer på samme vis som Ainscows og Farrels definitioner på, at inklusion omhandler alle skolens elever. (Farrel, 2004, p 13; Ainscow 2007 jf. Alenkjær 2010). De peger dog på, at der alligevel kan tales om en særlig gruppe, og at det er de elever, der kommer fra specialskoler og har medfølgende ressourcer. Disse elever med medfølgende ressourcer har de ikke mange af på skolen.

Derudover pointerede vejlederne, at alle elever skal mødes der, hvor de er, og deltage så godt og så ofte i fællesskabet som muligt. Fisker fremhæver, at der i inkluderende praksis er fokus på at tilrettelægge rammer og betingelser således, at børn ikke stigmatiseres som anderledes (2014, p. 92). Dette perspektiv har vejlederne også, idet de fremhæver, at skolen skal rumme og inkludere alle elever. Tetler fremhæver, at alle involverede parter har et ansvar for, at inklusion lykkes, og at det kræver en revurdering af mange forhold på skolen (2004, p. 81f). Dette synspunkt er i tråd med vejledernes forståelse af, at de skal få alle børn med i fællesskaberne så godt som muligt, hvorimod vejlederne peger på, at deres lærerkolleger kan have en anden forståelse af inklusion. I lærernes forståelse af inklusion synes det at være individuelle børn med særlige behov, der udpeges som inklusionsbørn. Det opfattes derfor som, at der er noget galt med børnene, og børnene bliver derfor gjort ansvarlige for dette. Dette perspektiv problematiserer Tetler, og hun kalder det elevdifferentiering, hvilket, ifølgende hende, kan føre til, at elever, der ikke kan leve op til skolens stadig mere snævre normer, vil blive placeret i særlige segregerede foranstaltninger, som vil være svære at vende tilbage til almenklassen fra. Derimod peger Tetler på, at undervisningsdifferentiering er relevant, når der tales om inklusion, da alle børnene skal rummes pædagogisk (Tetler, 2004, p. 88; 98). Dette er i tråd med vejledernes forståelse, hvor alle elever skal rummes. Vejlederne fremhæver videre, at eleverne skal opleve sig som inkluderede, hvilket er indeholdt i Qvortrups inklusionsdefinition.

De faglige præstationer, som Ainscow er optaget af i hans inklusionsdefinition (2004, p. 9), nævnes også af vejlederne, men de vægter de sociale fællesskaber og elevens følelsesmæssige trivsel før faglig inklusion.

Dette analyseafsnit har haft til formål at belyse vejledernes oplevelse af inklusion samt deres skelnen mellem deres og lærernes forståelse af begrebet. Disse forståelser blev analyseret ved hjælp af teori om inklusionsdefinitioner.

Inklusionstiltag

Igennem interviewet fremhæves løbende forskellige inklusionsfremmende tiltag på skolen. Vejlederne peger på, at skolen har succes med inklusion på grund af tiltag, som åben rådgivning, inklusionsvejlederen og pusterummet (Maria, l. 592- 599) samt øget dokumentation af de tiltag, der udføres, og møder, der afholdes (Thomas, l.701).

Pusterummet er et ældre tiltag, der har været i gang i cirka syv eller otte år. Ifølge vejlederne har pusterummet ”*været med til og gøre det til at være her for flere (red.) vi har et fysisk pusterum*” (Maria, l. 598-600). I dette rum er der en lærer eller pædagog, der kan hjælpe eleverne med at løse konflikter, der er opstået i frikvarteret eller tage individuelle samtaler med eleverne, hvis der er indgået aftale med forældrene herom. Pusterummet medvirker til, at undervisningen i klasserne ikke bremses af konflikter eleverne imellem, da disse løses i Pusterummet. Pusterummet er et tilbud, alle eleverne kan benytte sig af, når de har brug for det (Maria, l. 600-612).

Den åbne rådgivning er et tiltag, der er udviklet på skolen, hvor lærere efter at have vendt en problemstilling, som de oplever hos en elev sammen med deres team, henvender sig til åben rådgivning, hvor flere parter er repræsenteret:

”..det er så teamet, og så forældrene, vi vil oftest helst have alle med, ikke, fordi det ikke kun er / det er ikke kun en af delene der er gældende, (red.), men ikke eleverne, og så er vi et fast hold der sidder der, og det er vores psykolog, og så en, en trivselsperson, og så øh, koordinatoren for kompetence centret” (Maria, l. 144-150).

Som det fremgår af citatet er der mange involverede parter, når en problemstilling tages op i åben rådgivning. Dog er selve hovedpersonen, som mødet omhandler, eleven, ikke deltagende. Dette kan skyldes vejledernes forståelse af elever og vanskeligheder, da de tager afstand fra at tillægge eleverne problemer eller diagnoser, men ser deres adfærd som en måde at forsøge at vise noget på, som de skal forstå (Maria og Thomas, l. 226-234). Denne betragtning deles dog ikke altid af lærerne og forældre, der ønsker, at deres barn får en diagnose, hvilket vejlederne betragter som ansvarsfralæggelse, da de mener, læreren har ansvaret for relationen, og opfatter det derfor som åben rådgivnings opgave at hjælpe dem i en anden retning (Thomas, l. 229-246, Maria l. 684-688). På mødet i åben rådgivning bliver de forskellige parter enige om nogle tiltag i skole, DUS og hjem. Disse handleplaner skrives ned, og efterfølgende kommer vejlederen ofte i spil (Maria, l. 164-168). Vejlederen kan eksempelvis hjælpe med at observere eleven i klassen (Thomas, l. 272-273).

På skolen benytter vejlederne også åben-dør-politik ved deres kontor, og lærerne kan komme ind og få vejledning på deres problemstillinger (607-611).

”så man behøver ikke gå op omkring ledelsesgangen hvis man synes noget er træls (red.), eller har brug for et godt råd. Så kan man komme derind og ud fra det så kan man så sige okay det er åben rådgivning” (Thomas, l. 612-616).

Vejlederne fremtræder som et mellemlid, der kan vejlede deres kollegaer i problemstillingerne, de har i forhold til inklusion, så lærerne ikke behøves at gå til ledelsen, men samtidig er vejlederne eksperter på området inklusion og kan derfor vejlede og rådgive deres lærerkollegaer. Vejlederne påpeger, at der er tilfælde, hvor lærerne ikke kan inkludere: ”altså det her hvor man ikke kan inkludere det er hvor man er afmægtig (red.) Jeg kan ikke mere, jeg kan ikke have det her (red)” (Thomas, l. 621-624). I disse tilfælde kan lærerne benytte sig af at komme ind på vejledernes kontor og fortælle om deres frustrationer og problemstillinger. Derfor betragter vejlederne deres funktion som en ventil (Maria, l. 625-629). På grund af denne åben-dør-politik på kontoret kan lærerne modtage den sparring og vejledning, de har brug for (Thomas, l. 648-650). Vejlederne oplever, at de ved at vejlede lærerne eller hjælpe dem med eksempelvis at udarbejde et ugeskema for en elev kan løfte opgaverne sammen, og at lærerne sætter pris på dette (Maria, l. 662-668).

Det sidste tiltag, vejlederne fremhæver, er dokumentation. Dette tiltag har været under udvikling i 8 år, og de har efterhånden fået det til at fungere i skolens intranet. Der dokumenteres hver gang, der har været et netværksmøde eller tiltag omkring en elev, så alle de relevante parter er orienterede herom (Thomas, l. 701-725).

De forskellige nævnte tiltag i dette analyseafsnit vil nu blive kategoriseret ud fra, om de er forebyggende, foregribende eller indgribende interventioner. Fisker påpeger, at inklusion er dilemmafyldt, da der hele tiden skal vægtes mellem hensynet til fællesskabet versus den enkelte elev, men hun fremhæver, at dette dilemma opleves mindre, hvis der arbejdes forebyggende med inklusion. I en forebyggende indsats arbejdes med hele børnegruppen, og det er almene indsatser rettet mod at opbygge et godt socialt miljø (Fisker, 2014, p. 99f). Tiltaget Pusterummet kan tolkes som værende et sådan tiltag, da det er lavet til alle skolens elever, og ifølge vejlederne medvirker det til, at flere elever kan være på skolen. Det er et tiltag, der er rettet mod elevernes psykiske trivsel, hvor de kan få samtaler eller få løst deres konflikter med kammeraterne. Dette fokus på psykisk trivsel kan også tolkes som værende i tråd med Qvortrups psykiske

inklusion (Qvortrup, 2012, p. 8), at flere elever ved hjælp af dette tiltag vil føle sig inkluderede i skolen.

De foregribende indsatser er rettet mod en bestemt gruppe af børn og kan eksempelvis være danskundervisning af tosprogede (Fisker, 2014, p. 100). Denne type tiltag peger vejlederne ikke selv på, at de har, men det kan tolkes som, at det er den måde, de sammensætter grupper på, og det, at tage nogle grupper ud af klassen, er en foregribende indsats. Dette behandles i afsnittet *Eksklusion med inklusion som målet* og vil derfor ikke behandles yderligere her.

De indgribende indsatser er rettet mod et specifikt barn, og er ofte et resultat af bekymring for barnet (Fisker, 2014, p. 100). Åben rådgivning ligger sig i denne kategori, da forældre lærere og psykolog samles for at tale om et specifikt barn. Fisker argumenterer for, at inklusion kan virke uoverskueligt, hvis det forebyggende arbejde ikke er et indgroet element i den pædagogiske praksis (ibid., p. 102). Det kan tyde på, at denne succes som skolen ifølge vejleder har kan skyldes, at de netop har indsatser på flere niveauer og kan lave forebyggende arbejde. Det forebyggende arbejde kendetegnes ved at omhandle alle elever, og det kan derfor tolkes som et inklusionstiltag på systemniveau. Farrel pegede også på tiltag som *safe and friendly schools* som værende på systemniveau, da skolen søger at gøre sig mere tryk og venlig for alle elever (Farrel, 2004, p. 13). På samme måde kan pusterummet også betragtes som en indsats, der giver en mere inkluderende skole på systemniveau. Tidligere fremgik det, at vejlederne ikke ønsker at placere fejl i barnet ved at give barnet en diagnose, selvom lærer eller forældre kan ønske det, hvilket er i tråd med deres inklusionsforståelse, hvor det er skolen, der skal tilrettelægge rammer, så alle kan være der.

Dette analyseafsnit har behandlet de forskellige inklusionstiltag, vejlederne oplevede, der var på deres skole, samt hvordan disse kan kategoriseres ud fra forebyggende, foregribende og indgribende interventioner.

Konsekvens og effekt af inklusion

Denne del af analysen omhandler de fordele og ulemper, der er ved at inkludere og de effekter, inklusion har haft med sig på skolen. Fordelen ved inklusion i et samfundsmæssigt perspektiv er ifølge vejlederne, at inklusion medfører hele mennesker.

”T: jamen fordelene det er, at man ikke får de her (-) altså må man kalde dem halve mennesker (IJ: ja), som hele deres liv har følt sig udenfor (M:ja) og højst sandsynlig heller aldrig kommer til at føle sig som (M:en del af) en del af noget, og (IL:mm) de bliver jo sådan- den helt store/ de er også i risi/ så kan det godt være der står et fællesskab der kører motorcykler (M: med nogle andre ikke så sjove) (IL:mm) eller kaster med brosten som (M: ja) (IL:mm) gerne vil have dem med og ork det var da fedt at (M: og som kan få dem til nogle ting) ja.” (Thomas, 1.930-938).

Som det fremgår af citatet giver inklusion i fællesskaber ifølge Thomas hele mennesker – og manglende inklusion det modsatte, der kan føre til, at eleverne ikke oplever sig som en del af fællesskabet, hvilket vejlederne relaterer til deltagelse og medlemskab i kriminelle fællesskaber, eksempelvis rockerbander.

Overordnet set peger vejlederne på, at der kun er fordele ved inklusion (l. 947-950), og Maria fremhæver, at der ikke er nogle ulemper ved inklusion, så længe det omhandler alle eleverne (Maria, l. 958-959). En anden fordel ved inklusion, der peges på, er:

”men også den helt etiske/ ligesom du talte om (M:ja) om at være en folkeskole hvor vi er forskellige, (M:ja) lærer på forskellige måder, (M:ja) arbejder med forskellige hastigheder og med forskellige ting (M:ja) og nogle hjælper andre og andre får mere hjælp og der tænker jeg (-) mangfoldigheds(M:ja) begrebet (M:ja) i stor fordel” (Thomas, l. 940-946).

Som det fremgår af citatet fremhæves mangfoldigheden i skolen som en fordel ved inklusion, da børn møder andre børn, der er forskellige fra dem selv.

Vejlederen Thomas peger på, at der også kan være en ulempe eller et opmærksomhedspunkt ved inklusion, og det er, hvis klassesystemerne bliver overbelastede ved, at der er for mange børn med massive vanskeligheder samlet i en klasse, hvilket kan påvirke klassen som helhed.

”Vi havde en klasse sidste år hvor der var det ikke godt for nogle at være (M:mm) (IL:mm) og der var for mange der led under det for der var mange der der ikke kunne være der. (M:jaa havde det svært) vi var oppe (M:ja det har du da ret i) på en 5-6 stykker med massive vanskeligheder(IJ:mm) så var vi nødt til at reagere, så skal vi så lave andre drejninger for (IL:mm) at have dem med i andre fællesskaber (M:mm)” (Thomas, l. 957-964).

De oplever, at de på skolen var ved at blive ”*kvalt i egen succes*”, da de fik flere børn ind med vanskeligheder, der var overflyttet fra andre skoler, fordi de havde et godt beredskab. Vejlederne påpeger, at klasserne kan tåle en hvis belastning, men at det kan blive for meget (Thomas, l. 563-573).

Vejlederne påpeger, at inklusion på nogle områder kan associeres med en sparerøvelse, og at de har bemærket dette i deres indskoling, hvor der er begyndt flere børn, der har det svært, som, de ikke mener, ville være startet hos dem for fem år siden (Thomas, l.546-552). De påpeger, at der er kommet en større spredning i, hvad børnene i børnehaveklassen har af vanskeligheder (Thomas, l. 409-417).

For vejlederne er det vigtigt, at der er balance i klassesystemerne – både for eleverne, men også for de lærere, der arbejder med det (Thomas, l.992). De argumenterer videre for, at der skal være balance i klassesystemet:

”..fordi man kan ikke blive inkluderet i et system der er skævt, hvor (M:ja) den adfærd man skal spejle sig i er helt(-) (M: ved siden af) ved siden af (IL:mm)(M:nej) så ender man i sådan et fængsels princip når man spejler sig i dårligdomme (M:mm) det bliver faktisk VÆRre..” (Thomas, 972-977).

Dette citat fremhæver vejrlernes perspektiv på overbelastning i klasserne, men viser også, at de, på trods af at de igennem interviewet ikke ønsker at udpege en særlig gruppe som nogen, der skal inkluderes, alligevel fremhæver, at der ikke må være for mange børn med massive vanskeligheder i et klassesystem, da de spejler sig i hinandens dårligdomme. Dette fremhæves også andetsteds i interviewet, hvor der peges på, at mere end to eller tre børn i klassen med massive vanskeligheder påvirker den (Thomas, l. 445-449).

Det pædagogiske perspektiv, vejlederne anlægger på relationerne og spejling, kan forstås som værende en dialektisk pædagogik. Ifølge Fisker giver det sjældent mening at ekskludere børn ud fra den dialektiske optik, da den læring, der foregår i de almene miljøer ud fra denne forståelse er af afgørende betydning for barnets udvikling (Fisker,2014, p.128). Også Farrel henviser til en undersøgelse, der viser, at inklusion i almene skoler kan fremme børn med særlige uddannelsesbehovs opførsel, så deres adfærd bliver mere alderssvarende (Karsten et al., 2001; Norwich, 2000 jf. Farell, 2004, p. 10). Dette perspektiv læner vejlederne sig op af, da de fremhæver, at klassesystemet ikke må være for belastet, da børn med vanskeligheder skal spejle sig i nogle,

der ikke har disse, og at disse ville blive værre, hvis børnene med vanskeligheder kun skulle spejle sig i hinanden.

Vejlederne fremhæver også mangfoldighed som en fordel ved inklusion. Dette er i tråd med Ainscows inklusionsforståelse, hvor mangfoldighed netop er en faktor, skolen skal lære at leve med og lære af (Ainscow, 2007, jf. Alenkær, 2010, p. 47), og Ballard fremhæver også, at inklusion er værdsættelsen af forskelligheder frem for at tilpasse eleverne (Ballard 1999, jf. Farrel, 2004, p.7), hvilket vejlederne også tidligere i analyseafsnittet *Inklusion* var inde på.

Dette afsnit har behandlet de effekter og konsekvenser, inklusion ifølge vejlederne fører med sig. Overordnet set betragter vejlederne inklusion som positivt, men de mener, at klassesystemerne kan blive belastet af for mange børn med vanskeligheder. Disse betragtninger blev ligeledes fortolket ved hjælp af teori.

Eksklusion med inklusion som mål

Dette tema omhandler et emne, der var gennemgående i interviewet, når der blev fortalt om inklusion, og derfor behandles dette som et separat analyseafsnit. Ifølge vejlederne kan eksklusion opfattes som et fænomen, der kan danne grundlaget for inklusion i et senere forløb for eleverne på skolen.

Dette fremgår af følgende citat:

Altså, jeg kommer også til at tænke på eksklusion (red.). Det er det modsatte ikke, det snakker vi også (T: mmm) sommetider om her, hvad er det vi gør nu [-] når vi jo i nogle tilfælde bliver nødt til at sige til (red.) kollegaerne og forældrene og barnet at, at nu tænker vi at der arbejdes bedst ved at gøre noget uden for klassefællesskabet (red), men hele tiden med henblik på og blive en inkluderet del af klassefællesskabet (Maria, l. 61-67).

Af citatet fremgår det, at Maria opfatter eksklusion som værende i et modsætningsforhold til inklusion, men at eksklusion samtidig kan være løsningen på at få inkluderet et barn i klassefællesskabet på længere sigt. I løbet af interviewet påpeges det flere gange, at eksklusion kan betragtes som en vej mod at blive inkluderet som en ligeværdig part i fællesskabet (Maria, l. 69-71, Thomas, l. 346-347). Vejlederne uddyber:

”øhh, at vi behøver ikke være dogmatiske inden for inklusion og (M: nej) og du kan godt have være ekskluderet (M: ja) i en periode med henblik på (M: med henblik på inklusi) at blive inkluderet (M: ja) fordi der er nogle ting der skal på plads først (M: ja) og (red.) det har vi arbejdet en del med i år (M: ja) øøhm, det er en balance gang jo” (Thomas, l. 91-97).

Som det fremgår af citatet, er denne tilgang til inklusion et nyere tiltag. De fortæller videre, at de taler meget med deres kollegaer om denne måde at forstå inklusion på og kalder det en: *”fælles opdragelse kan man sige, vi skal gøre med hinanden ikke, altså vi skal forstå tingene på den måde (T: mmm) frem for og sige, at det her bliver for svært, og du kan ikke være her”* (Maria, l. 75-78). Denne nye forståelse er anderledes, end de er vant til, og som det tydeliggøres, kræver det, at skolens ansatte i fællesskab opdrager hinanden, til at forstå det på denne måde. På trods af den fælles opdragelse gives der af vejlederne udtryk for, at lærerne er skeptiske over for denne forståelse af inklusion. Dette kan formodes at være med til at give samarbejdsproblemer, da lærere og vejledere forstår inklusion forskelligt.

Vejlederne omtaler, at inklusion omhandler, at eleven indgår i sociale såvel som faglige fællesskaber, men at eleven nogle gange må ekskluderes fra det faglige fællesskab for en periode, *”fordi der er noget på spil rent følelsesmæssigt der blokerer”* (Thomas, l. 85). Vejlederne uddyber, at der skal være styr på eleven følelsesmæssigt, før eleven kan lære, og at lærerne bliver nødt til at acceptere, at alle elever ikke kan lave det samme på samme tid (l. 79-91). Denne forståelse deler lærerne ikke:

”Og det kan være svært for nogen lærere og, og acceptere, at der er nogen der faktisk ikke kan være med i det faglige fællesskab i en periode (M: mmm) og det vi, prøver vi at hjælpe dem med sådan, at det er faktisk okay” (Thomas, l. 81-85).

Denne skepsis, lærerne har, som fremgår af ovenstående citat, skyldes, ifølge Maria, lærernes faglige ambitioner for eleverne og deres ønske om at løfte alle 25 elever. Denne ambition medvirker til, at lærerne oplever at give køb på deres faglighed, hvis de ikke giver eleven det, som denne har brug for fagligt, men vejlederne fremhæver, at det er vigtigst, at det sociale er på plads, før der fokuseres på det faglige. Denne forståelse taler de både med lærere og forældre om, så de kan arbejde ud fra en fælles forståelse, så forældrene ikke undres over, at deres barn ikke laver det samme fagligt som de andre børn i klassen (Maria, l. 98-120):

”..fordi det er jo også vigtigt for dem, at deres barn trives altså, det er jo ligesom det (T: mmm) der står før kan man sige. Eller også så prøver vi i hvert fald og få, få gjort opmærksom på at det er en (red.) væsentlig faktor for at man kan blive fagligt udviklet” (Maria, l. 117-120).

Som det fremgår, er det i vejledernes optik altid det sociale fællesskab, trivsel og barnets emotionelle tilstand, der går forud for læring. Derfor mener de også, at de faglige krav kan sænkes til disse elever, indtil det øvrige fungerer, enten ved at tage dem ud af det faglige fællesskab fysisk eller ved at give dem andre eller færre opgaver, som det fremgår af ovenstående.

Vejlederne anvender som beskrevet sommetider ekskluderende praksisser med henblik på inklusion senere i processen. Dette kan begrundes ud fra deres inklusionsforståelse, som de beskriver i analyseafsnittet *Inklusion*, hvor børn skal inkluderes så godt og så meget som muligt i fællesskabet. Når det ikke er muligt at inkludere barnet, må det for en periode ekskluderes med henblik på at blive inkluderet i fællesskabet igen senere. Dette viser, at inklusion opfattes som en vedvarende proces, hvilket også er tilfældet i Ainscows inklusionsdefinition (Ainscow, 2007, jf Alenkær 2010, p. 47).

Eksklusionen af barnet kan problematiseres, da barnet er ekskluderet fra fællesskabet, og derfor både er ekskluderet fra at kunne deltage og være til stede, som er inklusionskriterier hos både Ainscow, Farrel, Tetler Qvortrup, og Fisker (Ainscow, 2007. jf. Alenkær, 2010, p. 47; Farrel, 2004, p. 8; Tetler & Baltzer, 2009, p. 61f; Qvortrup, 2012, p.8; Fisker, 2014, pp.176-178). Vejlederne betragter inklusion som værende primært socialt og følelsesmæssigt, mens det faglige må vige, hvilket ikke er i tråd med Ainscows inklusionsdefinition (Ainscow, 2007, jf. Alenkær 2010, p. 47), men ved at ekskludere børnene fra det faglige fællesskab fysisk, kan det tolkes som, at de også ekskluderer børnene socialt, da det faglige fællesskab er den almene klasse. Tilstedeværelsesaspektet i inklusionsdefinitionerne kan dog tolkes på forskellige måder. Ainscow påpeger eksempelvis, at tilstedeværelse og deltagelse skal være i en lokal kontekst (ibid.), men hvorvidt *lokal* omhandler skolen som institution eller klassefællesskabet fremgår ikke. Derimod peger Farrel på, at børnene skal tage del i den almene undervisning (Farrel, 2004, p. 8).

Vejlederne er ikke ene om at nedprioritere faglig inklusion. Ainscow er den eneste, der peger på fagligheden i selve definition af inklusion, mens Qvortrup påpeger, at faglig-

hed ikke hører til i inklusionsdefinitionen, men nærmere er en effekt af inklusion (Qvortrup, 2012, p. 8).

Den pædagogiske forståelse, vejlederne har af børn, der ekskluderes for en periode, kan tolkes som værende skærmende (Fisker, 2014, p. 120). Baggrunden for dette er, at der i en skærmende pædagogik fokuseres på at undgå, at barnet kommer i affekt, bliver forvirret eller oplever kaos, og at barnet ikke presses til noget, det gør modstand imod. Dette ses eksempelvis, når barnet tages ud af fællesskabet for at få det bedre psykisk og få løst det, der blokerer (Thomas, l. 81-85).

Dette analyseafsnit har behandlet det fænomen, vejlederne omtaler som eksklusion med henblik på inklusion. Eksklusion blev opfattet som en løsning, der kunne gavne børnene senere i inklusionsprocessen, og det fremgik, at vejlederen prioriterede det psykiske og sociale før det faglige.

Eksklusion i praksis

Følgende vil et uddrag af casene fra interviewet analyseres ud fra begreberne inklusion og eksklusion. Disse cases er eksempler på eksklusion med inklusion som mål i praksis.

Case 1

Vejlederne eksemplificerer med denne case, hvordan en elev ekskluderes med henblik på inklusion. Vejlederne oplever, at eleven har nogle følelsesmæssige vanskeligheder, og at eleven er svær at have i klassen, da han forstyrrer og stritter imod. De vælger at sænke de faglige krav til drengen, og efter han har løst opgaver, belønnes han med at spille skolerelaterede spil på sin iPad. Drengen har stor medbestemmelse over, hvad han ønsker at lave fagligt og kan også vælge at lave noget, der ikke er fagligt. Dette er, ifølge vejlederne, ikke problematisk, så længe eleven følelsesmæssigt kommer i ro (Thomas, l. 290-313).

De fortæller, at eleven ikke kan være i klassen med de andre og derfor har fået et rum ved siden af klassen, som han går ind i, når han vil være alene. De mener, at en fordel ved klassen er, at den er opdelt i arbejdsstationer, så nogle har undervisning med læreren, nogle kan arbejde i grupper uden for klassen, og eleven, der har et rum for sig

selv, kan kontakte dem fra gruppearbejdet, når han har brug for hjælp (Thomas og Maria, l. 323-335).

”Og så sidder [Barnet] så i et tredje rum (IJ: okay) med åben dør, så han kan gå der ud og spørge dem om hjælp [-] og så er (M: ja og så på den måde bliver der også forskellige stationer) ja (M: og så bliver man heller ikke sådan en der bare bliver sat ud) og så er der også andre der arbejder ud, og, og [Barnet] må gerne gå / Sætte sig hen og få hjælp af dem (M: ja) men han vælger at sidde selv, [-] øhm, så det er lidt / øh ja, så det er lidt den proces” (Thomas og Maria l. 326-333).

Der er flere punkter, der er bemærkelsesværdige i denne sammenfatning af deres case. Vægtningen af det følelsesmæssige frem for den faglige inklusion kommer til udtryk ved, at alle de faglige krav sænkes. Dog indikerer deres case ikke, at drengen socialt inkluderes, snarere at han også ekskluderes fra fællesskabet ved at sidde i et rum alene. Dette eksempel illustrerer, ifølge vejlederne, eksklusion med inklusion som målet. Der kan stilles spørgsmålstejn ved hvilke tiltag, der skal ske, før drengen kan inkluderes i det sociale og det faglige fællesskab, da dette ikke fremgår af casen, eller om casen kan betragtes som et eksempel på en form for inklusion. Der pointeres til sidst i sammenfatningen, at eleven ikke er den eneste elev, der arbejder uden for klassen, og at klassen er inddelt i arbejdsstationer.

Yderligere et eksempel på inklusions- og eksklusionsprocesser kan uddrages af vejledernes uddybelse af gruppeinddeling i klassen.

Vejlederne fortæller, at de foretrækker, at børnene ikke sammensættes, så: *”lad os sige (red.) børn med kontaktvanskeligheder. Dem skal vi helst ikke tage ud sammen fordi så spejler de sig i hinandens dårligheder, (Ij:mm) og slet ikke tage fire eller fem ud sammen”* (Thomas, l. 729-733). Sammensætningen skal være sådan, at der er en, der har vanskeligheder og to der er gode til det de sammensætter gruppen ud fra, det kan eksempelvis være kontakt eller koncentration (Thomas, l. 745-746). I sammensætningen af grupper forsøges det også at sammensætte grupper, så de kan ramme zonen for nærmeste udvikling (Thomas, l. 744). De forsøger at lave forskellige gruppeformationer *”..altså den, der har det svært (IL:nn) skal ikke altid MØDES med de to andre (IL:nej) det skal være skiftende* (Maria, l. 745-749). Disse skiftende grupper gør det også nemmere for lærerne, da de på denne måde undgår at skulle kontakte forældrene

for at få tilladelse til at tage børn ud af klassen, som det eksempelvis kræves ved et stavekursus eller lignende.

” det gør det også meget lettere i forhold til forældre/ at man ikke skal/ så siger man bare (red): Vi arbejder sådan at vi tager NOGEN ud og den ene dag kan det være dem og den anden dag kan det være dem. I stedet for hvorfor er det altid de tre. (IL:mm T: mm IJ:jo) og det kan også noget med at nogle forældre kan synes jamen hvorfor skal mit barn indlægges til (red.) (IL: Ja) og skulle vise den der har det lidt (T:mm IJ:mm) svært ikk (IL:mm) og trækkes ud af et fællesskab” (Maria, l. 747-767).

Denne form for gruppeinddeling kan tolkes som værende ekskluderende, da de elever, der har svært ved noget, tages ud af klassen, og da vejlederne peger på, at det normalt ville have krævet forældrenes tilladelse, hvis det ikke var, fordi de havde lavet denne løsning, hvor forskellige børn tages ud i forskellige perioder. Det kan dog også modsat betragtes som en inkluderende gruppesammensætning, hvor grupperne er sammensat med elever, der har udfordringer og styrker inden for et givent område og derfor kan supplere hinanden. Formålet med at sammensætte grupper på kryds og tværs er også, ifølge vejlederen Thomas, at undgå, at børnene stemples (Thomas, l. 801-806). Vejlederne peger på, at nogle forældre kan opleve, at det er irriterende, at deres børn skal trækkes ud af fællesskabet og derved ekskluderes for at støtte nogle af de børn, der har vanskeligheder. Dette viser, at det ikke kun er børn med udfordringer, der kan opleve at blive ekskluderet fra klassefællesskabet, men også de fagligt eller socialt stærke børn kan opleve at blive ekskluderet for en periode.

Case 2

Vejlederne fortæller også om en case med en elev, som, ifølge den ene vejleders oplevelse, blev ekskluderet fra fællesskabet, mens den anden vejleder ikke delte samme oplevelse.

”det var en voldsom voldsom sag der lige pludselig var havnet på vores bord. Og han var så skidt kørende han kunne bare ikke være ude i frikvarterende (IL:nn) og der var så/ der var ikke bemanning til at der kunne gå en(il:nn) med ham ikk (IJ: nej) ved siden af ham og guide ham det havde været det bedst mulige så havde han været inkluderet(-) hvis vi kunne det. Det ku vi ikke så vi var nødt til at sige(-) i samarbejde med forældre. Du skal holde frikvarter indenfor (-) og det skal du gøre (-) hele tiden (M:mm) så det

var eksklusion og han ville bare rigtig gerne ud (IL:mm) men han kunne ikke...” (Thomas, l. 891-901)

”jo jo Thomas men så er det jo igen den der med at (-) er det eksklusion og (red.) sige at det her det faktisk ikke det rigtige tilbud. Vi kan ikke det(IL:mm) det her barn har brug for (IL: mm) altså og blive ved med at forsøge det det synes JEG ville være et overgreb (T: ja det er der hvor etikken den øh) (red.) hvor ja det det, det er noget andet man skal se på end om, om barnet er inkluderet fordi det er da bedre at komme et andet sted hen hvor der er hjælp (red.)..” (Maria, l. 915-923).

Denne case viser, at vejlederne opfatter eksklusion forskelligt i dette tilfælde. Thomas fremhæver, at eleven kunne have været inkluderet i frikvartererne, hvis der hele tiden var en lærer ved elevens side til at guide ham, men at dette ikke var muligt grundet skolens ressourcer. Maria fremhæver derimod, at det ikke er relevant at tale om eksklusion og inklusion i dette tilfælde, da skolen ikke var det rette tilbud for barnet og yderligere, at det ville være et overgreb at blive ved med at forsøge. Denne forskellighed i synet på inklusion kan tolkes som, at de har forskellige forståelser af hvem, der kan inkluderes på deres skole og hvem, der ikke er målgruppen for inklusion, og derfor bør ekskluderes fra skolen. Dette står i modsætning til forrige afsnit, hvor begge vejledere flere gange påpegede, at inklusion omhandlede *alle* elever.

Ifølge Fisker omhandler inklusion ideologisk set alle børn, men pragmatisk er inklusion ikke længere muligt, når eleven ikke kan tilbydes en reel plads i fællesskabet (Fisker, 2014, p. 92). Dette kan eksklusion med inklusion som mål opfattes som et udtryk for. Den skærmende pædagogik, som allerede er præsenteret i ovenstående teori afsnit, kan tolkes at være anvendt ved disse eksklusioner. De ønsker, at børnene kommer følelsesmæssigt i ro og vælger derfor ikke at give dem udfordringer, som de ikke har lyst til. Eksempelvis får barnet i første case lov til at lave de opgaver, han vil og belønnes med spil og får mulighed for at sidde alene i et rum, fordi han har det bedst med det. Dette pædagogiske perspektiv kan dog problematiseres ud fra, om børn kommer til at udvikle sig nok på denne måde. Det kan også undre, at de har en skærmende tilgang til de ekskluderede elever, da de, når interviewet omhandler gruppesammensætning, har en mere dialektisk forståelse, hvor børn med vanskeligheder netop udvikles i samspillet med børn i den almene klasse og derfor ikke skal sættes sammen med andre med vanskeligheder.

Tetler fremhæver, at normalitetsopfattelsen er blevet mere snæver i skolerne, og at løsningerne ofte består af segregerede foranstaltninger, som eleven har svært ved at vende tilbage fra (Tetler, 2004, p. 88). Det kan problematiseres, at en elev tages ud af klassen og sidder alene, særligt da planen for elevens tilbagevenden og udvikling på baggrund af interviewet er uklar. Tetler mener, at inkluderende praksisser kræver nytænkning i forhold til læseplaner og klasseværelser, så alle elever kan være der (Tetler, 1998, p. 132). I tråd med dette peger Fisker på, at det er vigtigt, at den pædagogiske praksis ikke er fastlåst, hvor der kun er én rigtig måde at gøre tingene på, da barnet dermed i højere grad vil føle sig forkert og blive ekskluderet af børn og voksne (Fisker, 2014, p. 176ff). Den pædagogiske praksis kan tolkes at være løsere struktureret i første case, da drengen kan være med i fællesskabet, når noget gennemgås på klassen og derefter har mulighed for at sidde alene og kan gå til og fra de andre børn, som han vil. På grund af den løse struktur har barnet stadig mulighed på nogle områder at være en del af klassen.

Inden for inklusionsdefinitionerne peger Qvortrup og Fisker på, at der er forskellige fællesskaber, som barnet kan være inkluderet i eller ekskluderet fra. Fisker peger på, at der både er horisontale barn-barn-relationer og vertikale voksen-barn-relationer (Fisker, 2014, p.208), mens Qvortrup har yderligere fællesskaber, barnet kan indgå i. Disse er blandt andet undervisning, lærerens anerkendelse af barnet, sportsklubber, venne- og venindegrupper samt bedste venner og kærester (Qvortrup, 2012, p. 11f). Det kan problematiseres, at barnet i første case ekskluderes fra undervisningen ved at sidde alene og derfor også ekskluderes fra lærerens anerkendelse og fra det sociale fælles- og kammeratskab med de andre elever. Den sociale eksklusion var også fremtrædende i case 2, hvor barnet blev ekskluderet fra skolen.

Tetler påpeger, at inkluderede elever skal være fuldgyldige medlemmer af læringsfællesskabet (Tetler, 2004, p. 85), hvilket ikke er tilfældet i de ekskluderende praksisser. Hun peger på, at deltagelse er særligt relevant, da det sikrer de inkluderede elever medborgerskab.

På trods af de mange argumenter for, at eleverne inkluderes fuldt ud, viser undersøgelsen af Norwich & Kelly, at en del børn med særlige behov foretrækker at få ekstra støtte som eksempelvis at blive taget ud af undervisningen nogle gange (Norwich & Kelly, 2004, p. 62). Vejledernes sammensætning af grupper, der tages ud af undervisningen, kan ses som en sådan støtte og kan, som det tidligere er beskrevet, tolkes som

en inkluderende indsats, da eleverne sammensættes mangfoldigt, men også en ekskluderende indsats, da eleverne for en periode tages ud af klassen. Også Farrel påpeger, at det er særligt vigtigt med støtte af god kvalitet til børn med vanskeligheder for at få en succesfuld inklusion (Farrel, 2004, p. 10).

Dette analyseafsnit har behandlet cases, der illustrerede eksklusion i praksis. Som det fremgik var vejledernes forståelse af eksklusion forskellig i case 2. Relevant teori blev anvendt til at fortolke eksklusion og inklusion nærmere.

Vejlederne læring og praksisfællesskaber

I denne analysedel anvendes Wengers teori om læring i praksisfællesskaber til at fortolke data fra vejledernes interview. Dette gøres på to måder. Dels undersøges der, hvilke praksisfællesskaber vejlederne er en del af – i dette inddrages også teori om positionering, og dels hvordan vejlederne forstår elevernes deltagelse i praksisfællesskaber.

Indenfor Wengers forståelse af læring i praksisfællesskaber gør fire begreber sig gældende. Disse er mening, praksis, fællesskaber og identitet. Begrebet mening består af en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 1998, p. 4f). Dette er uddybet i teoriafsnittet. Vejlederne opfatter inklusion som noget, der kan forstås på flere forskellige måder, men som lokalt på deres skole opfattes på en særlig måde (Maria, l. 47-56). Der kan derfor antages at være en særlig praksis inden for skolefællesskabet, hvor inklusion opfattes på en måde, mens det af analysen også fremgik, at der er andre praksisfællesskaber på skolen, hvor inklusion opfattes anderledes. Inden for denne praksis er der også nogle rammer og ressourcer (Wenger, 1998, p. 4f). Disse kan tolkes som at være de forskellige tiltag, skolen har lavet som eksempelvis Pusterummet, dokumentation, åben rådgivning og vejlederen (Maria, l. 592- 599, Thomas, l.701).

Det viser sig dog, at vejlederne oplever, at deres forståelse af inklusion ikke stemmer overens med lærernes (Thomas & Maria, l. 406-412). Lærerne oplever, at det er nogle særlige børn, der er inklusionsbørn, mens vejlederne påpeger, at det er alle børn. Det påpeges også, at denne viden om inklusion er ny, og det kræver derfor en fælles opdragelse af skolens ansatte at forstå tingene på denne nye måde (Maria, l. 75-78). Det fremhæves også, at lærerne har svært ved at acceptere dette, og at børnene eksempel-

vis ikke er en del af det faglige fællesskab, mens vejlederne prøver at fortælle dem, at det er en god løsning (Thomas, l. 81-85). Ud fra dette kan der tegne sig et billede af, at lærere og vejledere ikke har adgang til de samme praksisser og dermed ikke har mulighed for at lære det samme og have den samme adgang til viden om inklusion. Dette kan også skyldes vejledernes positionering. Vejlederne positioneres som eksperter, der ved noget om inklusion, og lærerne bliver derved passive modtagere af denne viden og får derfor ikke mulighed for at deltage i vejledernes praksisfællesskab. Denne positionering kan tolkes at være sammenhængende med vejledernes identitetsskabelse i deres praksisfællesskab. De er dem, der har den rigtige viden om inklusion, og de skal have overbevist lærerne om, hvad der er rigtigt. På denne måde bliver de positioneret som eksperter, og der bliver skabt et modsætningsforhold, som også kan modarbejde deres samarbejdsevne. Dette modsætningsforhold, påpeger Davies og Harré også, kan skyldes, at de forskellige grupper har forskellige konkurrerende diskurser om emnet, og dette kan skabe en adskilt og uforenelig version af virkeligheden (Davies & Harré, 1990, p. 2). Dette kan også tolkes at være en forklaring på, at de to grupper har samarbejdsvanskeligheder. Vejlederne deltager i processerne omkring inklusion, og det er dem, der kender de videre procedurer, når lærerne kommer til dem med en problemstilling. Disse får lærerne ikke umiddelbart adgang til, da de får besked på, hvad de skal gøre, mens vejlederne tager sig af resten (Maria, l. 662-668). Positioneringen af sig selv og andre er ikke nødvendigvis en bevidst handling fra nogle af parterne (Davies og Harré, 1990 p. 4), men er relevant at undersøge i forhold til samarbejdet imellem grupperne.

I forhold til børnene er vejlederne generelt optaget af at få børnene med i de forskellige fællesskaber, der er tilgængelige. Dog vurderer de, at det sociale fællesskab er vigtigere end det faglige, og at børnene psykisk skal have det godt, førend de kan deltage i det sociale og faglige fællesskab (Thomas, l.79-97). Denne forståelse kan som konsekvens fratage børnene deres deltagelse i fællesskabet samt tingsliggørelse, da de faglige krav sænkes, og børnene eksempelvis ikke skal lave de samme lektier eller andre faglige produkter, som de andre elever (Thomas, l. 290-313). Deltagelse og tingsliggørelse er nødvendige for, at barnet oplever mening med at være i fællesskabet (Wenger, 1998, p. 4f). Eleven vil heller ikke opleve sig som en kompetent del af fællesskabet, da eleven ikke er med i fællesskabet. I denne konstellation, hvor eleven fjernes fra deltagelse i praksisfællesskabet, har eleven heller ikke adgang til praksis

med hensyn til de rammer og ressourcer, der er, da barnet er underlagt andre rammer. Disse tilfælde, hvor børnene ekskluderes fra fællesskabet, er, ifølge vejlederne, en mulig løsning for nogle elever, men altid med det mål for øje, at de igen skal inkluderes i fællesskaberne (Maria, l. 61-67). Generelt er vejlederes målsætning at inkludere alle elever, så der er plads til alle eleverne i fællesskaberne, og de oplever ikke ulemper ved inklusion, med mindre klassesystemerne bliver belastede (Maria, l. 958-959, Thomas, l. 957-964).

Dette analyseafsnit har behandlet vejledernes indgåelse i praksisfællesskaber samt vejledernes forståelse af børns deltagelse i praksisfællesskaber.

Opsamling

Denne analysedel omhandlende vejlederne har behandlet deres opfattelse af inklusion og inklusionstiltag på skolen samt deres oplevelse af, hvilke effekter og konsekvenser inklusion fører med sig. Derudover er eksklusion med inklusion som målet blevet behandlet og praktiske eksempler herpå analyseret. Slutteligt blev vejledernes position i læringsfællesskaber og opfattelse af børnene analyseret ud fra Wengers teori om læring i praksisfællesskaber.

Analyse af lærernes perspektiv på inklusion

Hos lærerne hører tre af temaerne fra IPAen også under det overordnede tema, som er inklusion. Disse tre er: Inklusion, Social inklusion og Faglig inklusion. I de følgende afsnit vil lærergruppens tre udvalgte temaer blive analyseret for at kunne besvare, hvordan lærerne oplever inklusion, hvilket er en del af projektets problemformulering. Afslutningsvis vil lærernes perspektiv blive analyseret ud fra Wengers syn på læring og mening.

Inklusion

Dette tema hos lærerne er meget omfangsrigt, og indeholder mange forskellige elementer. Afsnittet dækker lærernes betragtninger om ressourcer, deres egne kompetencer og grundlæggende holdninger til inklusion. Lærernes betragtninger omkring res-

sourcer omhandler særligt det faktum, at lærerne ikke føler, de har tid til at varetage deres opgaver godt nok. Egne kompetencer er fokuseret på lærernes omtale af deres egne kompetencer i henhold til at kunne løfte inklusionsopgaven. Afslutningsvis omhandler afsnittet lærernes grundlæggende holdninger, de to læreres betragtninger omkring inklusion, og om de overordnet er positive eller negative omkring det.

Ressourcer

Lærernes tanker om ressourcer fylder relativt meget i interviewet, hvilket kommer til udtryk i interviewet med Søren: *"Jeg har ikke tid nok til at forberede mig sådan, at min undervisning den bliver så god som jeg godt kunne tænke mig. Og så kan man sige igen, hvem kommer det til at gå ud over"* (Søren, l. 895-898). Videre forklarer Søren, at den manglende tid til forberedelse primært vil komme til at gå ud over de svage i klasserne, men også de dygtige (Søren, l. 899-900). Søren fortæller, at dette skyldes, at det er de to grupper, der kræver ekstra ressourcer, og derfor tager han den nemme løsning og sigter efter mellemgruppen (Søren, l. 901-904). Dette fremhæver Andreas også i sit interview. Han siger: *"Det kræver ekstra arbejde for os lærere, når vi skal tilpasse fire forskellige undervisningsforløb nærmest, og opgaver til hver gang, det er en ekstra forberedelsesbyrde (red.)"* (Andreas, l. 179-182). Han forklarer videre, at selvom det nogle gange er disse fire forskellige undervisningsforløb, der skal til, så er det ikke altid en mulighed for lærerne – særligt ikke efter at forberedelsestiden er blevet reduceret (Andreas, l. 183-186). I forlængelse af tankerne om ressourcer fremhæver Andreas også inklusion som en spareøvelse. Han siger: *"Så jeg tænker, at jeg tror lidt, at det er lidt en spare-øvelse på en måde"* (Andreas, l. 716-717), og han nævner i denne forbindelse også, at han synes, inklusion går ud over for mange og har for høj en pris (Andreas, l. 714-715).

Generelt er lærerne enige om, at inklusion er meget ressourcekrævende. De føler ikke, at de har den tid, der skal til for, at de kan varetage denne store opgave. De peger i den forbindelse særligt på deres forberedelsestid, der er blevet reduceret efter arbejdstidsaftalen. Andreas ser inklusion som en spareøvelse, og det kan dermed antages, at han mener, at det handler mere om penge end om børnenes egentlige trivsel og læring, som inklusion ellers ofte sættes i forbindelse med. Netop betragtningen om en spareøvelse gør vejlederne sig også, hvilket fremgår i analyseafsnittet *Hvad er inklusion*. Denne udtalelse afspejler det faktum, at Andreas generelt synes at have en lidt negativ

holdning til inklusion. Lærernes udtalelser peger på, at de ser, de ressourcer, de har til rådighed, som en stor barriere for, at de kan varetage deres arbejde og opgave på en hensigtsmæssige måde. Udtalelserne bærer også præg af en form for frustration over, at inklusion og de manglende ressourcer til at varetage den må gå ud over nogle af børnene, både undervisnings- og trivselsmæssigt.

Disse fund kan sættes i relation til andre tidligere fund i forskningen. Noget tyder nemlig på, at læreres holdninger til inklusion bliver påvirket positivt, når der er flere ressourcer og mere støtte i undervisningsmiljøet (Avramidis & Norwich, 2002, p. 142). Videre bliver der ligeledes færre og færre positive forbindelser til inklusion, når forholdene, lærerne arbejder under, er af dårlig kvalitet. Videre kan nogle af barriererne for, at inklusion kan lykkes, være f.eks. manglende kompetencer, tid og ressourcer (Chiner & Cardona, 2013, p. 536), hvilket kan antages at have en sammenhæng med det, som lærerne i dette speciale omtaler, f.eks. i form af reduceret forberedelsestid. Netop tid peges der videre på i andre undersøgelser som værende en vigtig faktor. Dette synes nemlig generelt at være et element, som lærerne bekymrer sig om i forhold til inklusion – både når det drejer sig om tid til at møde den enkelte elev, men også til at lave elevplaner og holde møder. Der peges på, at mere tid er påkrævet for, at undervisningen kan blive tilstrækkelig effektiv (Horne & Timmons, 2009, p. 283). Dette afspejler i meget høj grad også dette speciales informanter i lærergruppens holdning og frustrationer. Videre er Tetler inde på, at inklusion kræver drastiske ændringer for, at det kan komme til at fungere. Hun peger både på en omorganisering af skolen som organisation, men også at der skal ske ændringer i skolernes læseplaner og klasseværelser, så de kan favne elevernes forskelligheder (Tetler, 2004, p. 81f; 131f). Dette peger i retning af, at inklusion er et meget ressourcekrævende projekt, og det netop er det, lærerne er frustrerede over, fordi de ikke føler, de har tiden til at lave de ændringer, som, Tetler peger på, er nødvendige.

Ovenstående afsnit omhandlede lærernes betragtning på de ressourcer, de har til rådighed til at få inklusion til at fungere i praksis. Disse betragtninger blev koblet til tidligere forskning, der bakker op om, at en positiv tilgang til inklusion kan hænge sammen med, at der er tilstrækkeligt med ressourcer til rådighed.

Egne kompetencer

Videre berører lærerne også deres egne kompetencer og formåen i dette tema. Søren siger: *"Så jeg tror, jeg er ikke dygtig nok til at kunne både og. Jeg tror det er lidt enten eller (red.)"* (Søren, l. 234-236). Dette siger Søren i forbindelse med, at han taler om børnenes sociale fællesskaber og faglige udvikling, og han mener således ikke, at han er dygtig nok til at styrke børnene på begge fronter (Søren, l. 225-234). Også Andreas overvejer sine egne evner i svære situationer og siger: *"Det er jo både noget med sammensætningen og min evner og strukturen og gøre selvfølgelig, men der er noget der ikke fungerer (red.)"* (Andreas, l. 579-581). I tråd med dette fremhæver begge lærere også, at de ikke er blevet klædt på til at påtage sig opgaven med inklusion. Søren siger:

"Så er det jo igennem egen erfaring, og erfaringsudveksling med kollegaer. Jeg har ikke været hverken på nogle kurser (red.) eller igennem nogle forløb som man kan sige har været med til måske at opkvalificere mig i forhold til det her" (Søren, l. 394-398).

Han fortæller videre, at kurser med videre var noget, han gerne så blev prioriteret mere særligt efter reformen (Søren, l. 403-404). Andreas fremhæver ligeledes i sit interview, at også han har måttet lære af egne erfaringer i praksis, og at han føler, at han er blevet kastet lidt ud i inklusion (Andreas, l. 311). Han fortæller videre, at der ikke har været nogle kurser eller møder, der konkret har omhandlet inklusion i dette skoleår (Andreas, l. 305-307).

Ovenstående viser, at særligt Søren, er meget bevidst om, at han ikke føler, at han har de kompetencer, der skal til for at kunne inkludere eleverne både fagligt og socialt – det bliver derimod en enten-eller-løsning. Også Andreas overvejer egne kompetencer i forhold til en klasse, der ikke fungerer. Modsat Søren fremhæver Andreas dog andre væsentlige faktorer, der også kan være medvirkende til vanskelighederne. Disse overvejelser bygger videre på betragtningerne om de manglende ressourcer i forhold til inklusion. Dette skyldes, at den manglende udrustning af lærerne i forhold til inklusion er noget, de kan mærke i deres dagligdag, når de skal håndtere dette på den mest hensigtsmæssige måde. Det, at de faktisk efterspørger mere uddannelse på området, un-

derbygger lærernes frustration over deres manglende kompetencer. Videre afspejler dette et ønske om faktisk at kunne varetage inklusionsopgaven og deres arbejde på en optimal måde, hvilket peger i retning af, at lærerne, måske særligt Søren, faktisk gerne vil have, at inklusion fungerer i praksis.

Phillys Horne og Vianne Timmons peger på, at det er en nødvendighed, at lærerne har et dybere kendskab til elevernes vanskeligheder. Dette skyldes, at de ellers kan opleve frustration og skyldfølelse over, at de ikke er i stand til at møde disse børn på en hensigtsmæssig måde. Der peges på, at lærere er professionelle, og at de ønsker at gøre deres bedste for alle børn, men at dette ikke kan lade sig gøre uden den rette uddannelse (Horne & Timmons, 2009, p. 281f). Disse betragtninger stemmer godt overens med specialets antagelse om, at lærernes manglende kompetencer frustrerer dem, og det bakker videre op om betragtningen af, at lærerne faktisk ønsker at være i stand til at løfte opgaven. Videre peger det i retning af, at lærerne mener, at flere ressourcer er nødvendige, hvilket også er beskrevet i analyseafsnittet *Ressourcer*. Tetler fremhæver videre, at det er skolen, der sætter rammen for, om inklusion er en mulighed eller ej, og dette kræver en reorganisering på mange områder som f.eks. arbejdsform, organisation og efteruddannelse (Tetler, 2004, p. 81f). Der er mulighed for, at det netop er denne reorganisering fra skolens side, lærerne ikke oplever er sket, hvilket forklarer lærernes store fokus på disse to elementer. Videre ses det også, at Tetler peger på efteruddannelse, hvilket lærerne fremhæver, de ikke har fået. Vigtigheden af, at lærerne får opkvalificeret deres kompetencer i forhold til at løfte opgaven, fremhæves ligeledes i anden forskning, idet der findes en sammenhæng imellem manglende efter- eller videreuddannelse blandt lærerne og en generelt mere negativ holdning til inklusion, og at positive holdninger modsat hænger sammen med mere viden og erfaring inden for området (Van Reusen et al., 2001, p. 13; Avramidis & Kalyva, 2007, p. 384).

Dette afsnit omhandlede lærernes betragtning på deres egne begrænsninger i henhold til inklusion. Tidligere forskning og Tetler bekræftede i den forbindelse vigtigheden af, at lærerne bliver og føler sig klædt på til inklusion.

Grundlæggende holdninger til inklusion

Lærerne kommer også ind på deres generelle holdning til inklusion under dette tema, og her fremstår de to relativt uenige. Søren siger: *"Så indfører man den her nye folkeskolereform hvor, at man gør sig de her tanker om inklusion, og det synes jeg jo generelt, det er en god ting"* (Søren, l. 843-845) og videre: *"Generelt så synes jeg faktisk det er en rigtig god ide (red.)"* (Søren, l. 178-179). Andreas derimod siger følgende, da han bliver spurgt om, hvad der kan være en fordel for lærere ved inklusion: *"Jeg kan ikke lige se, det er en fordel for, for os lærere (red). Det kan jeg faktisk ikke"* (Andreas, l. 828-829). Videre forklarer Andreas, at han heller ikke mener, inklusion er godt for børnene, selvom det måske er det, de selv giver udtryk for. Han siger: *"De vil jo gerne være som alle de andre, dem der har nogen udfordringer, (red.) [-] men om det er det bedste for dem, det tror jeg stadig ikke på det er"* (Andreas, l. 673-681). Andreas mener derimod, at disse børn har bedre af at sidde et sted i fred og ro, hvor de kan arbejde med opgaver, der passer til dem, og hvor der er ressourcer til dem (Andreas, l. 684-686). Søren er ligeledes inde på, at selvom børnene gerne vil inkluderes, så kan han se nogle store faglige ulemper ved det (Søren, l. 723-750). Videre mener Andreas, at psykologer kan være med til at overbevise lærerne om, at inklusion er det rigtige for børnene. Han siger: *"Mmm, jamen vi kan måske bruge dem til at hjælpe os med at påpege vigtigheden af at, at hvis det der er det rigtige, at børn de får mere ud af at trives [-] socialt sammen med almindelige børn"* (Andreas, l. 896-899). Det er således relativt tydeligt, at Andreas er skeptisk omkring, hvorvidt inklusion er det rigtige for børnene.

Som tidligere beskrevet er Andreas grundlæggende tilbageholdende over for inklusion. Dette modsat Søren, der ser inklusion som en god idé. Andreas har svært ved at se fordelene – både for lærerne og børnene, også selvom børnene måske selv er positive over for inklusion. Dette fremhæver Søren ligeledes i sit interview. Videre er det Andreas' holdning, at lærerne har brug for at blive overbevist om, at inklusion er det rigtige for børnene, og han mener, at hvis psykologer kan gøre dette, er det formentlig deres opgave. Dette viser yderligere Andreas' modstand over for inklusion, fordi det for ham kræver overbevisning, og at han ikke synes at være optimistisk omkring, at dette kan lade sig gøre. Det kan overvejes, om forskellene blandt de to læreres holdning til inklusion bunder i, at de to omtaler hver sin type af inklusion. Andreas synes

umiddelbart at have stor fokus på den faglige inklusion, som han betragter negativt, hvorimod Søren umiddelbart taler mere om social inklusion, som han er positivt stemt overfor. Dette kan være grunden til de to læreres forskellige holdninger til inklusion. Dette vil blive tydeligt i løbet af de to næste temaer, der omhandler faglig og social inklusion.

Ifølge forskningen påpeges det, at lærernes grundlæggende holdninger til inklusion som oftest overordnet er positive, men når det kommer til indførelsen af det i praksis ændres holdningen markant. Der er således en umiddelbar forskel på at bakke op om filosofien bag inklusion og varetage den i praksis (Chiner & Cardona, 2013, p. 536). Dette kan forklare Andreas' mere tilbageholdende tilgang til inklusion og Søren's mere positive. Såfremt de taler om hvert sit element af inklusion, altså den grundlæggende holdning og udførelsen, vil der naturligt nok komme en forskel i deres betragtninger og holdninger. Videre peger forskningen også på, at lærere er mere positivt stemt over for inklusion af elever med milde vanskeligheder end dem med markante vanskeligheder (Avramidis & Kalyva, 2007, p. 384). Samtidig påpeger Farell dog, at støtte af god kvalitet tidligere har gjort det muligt at inkludere børn med markante vanskeligheder (e.g. Davis and Hopwood, 2002; Hollanders, 2002; Lynas, 2002; Parkinson, 2002. jf. Farell, 2004, p. 10). Det er dog tidligere blevet påpeget af lærerne, at denne form for støtte ikke forekommer. Videre tyder dette på, at graden af børnenes vanskeligheder bliver mindre vigtige, såfremt lærerne får den støtte og kompetenceudvikling, der er påkrævet. Denne opdeling mellem milde og markante vanskeligheder kan muligvis også forklare forskellen imellem Andreas og Søren's betragtninger på inklusion. Såfremt de børn, der skal inkluderes i Andreas' klasse har sværere vanskeligheder end dem i Søren's, vil Andreas jf. ovenstående forskning blive mere negativ over for inklusion, særligt fordi der tilsyneladende ikke er den påkrævende støtte til inklusion af mere markante vanskeligheder, som Farell omtaler.

Dette afsnit viste hvordan de to læreres grundlæggende holdning til inklusion adskilte sig fra hinanden. Videre blev tidligere forskning og teori inddraget i en søgen efter hvad denne forskel i de to lærers holdninger kan skyldes.

Opsamling

Analyseafsnittet *Inklusion* indeholdt tre elementer, hvilke var *Ressourcer*, *Egne kompetencer* og *Grundlæggende holdning til inklusion*. Det første element omhandlede en analyse af lærernes betragtninger i forhold til ressourcer i forbindelse med inklusion, og tidligere forskning blev inddraget for at underbygge vigtigheden af, at ressourcerne er til stede, for at lærerne kan udvikle en mere positiv opfattelse af inklusion. Afsnittet *Egne kompetencer* indbefattede lærernes overvejelser om deres egne kompetencer i henhold til inklusion, og hvordan de er blevet klædt på til at varetage denne opgave. Tidligere forskning blev inddraget for at understrege vigtigheden af, at lærerne klædes på til at møde børn med særlige behov. Afslutningsvis omhandlede afsnittet lærernes grundlæggende holdninger til inklusion og forskelle i dem. Overordnet synes Søren at være positivt stemt over for inklusion, hvor Andreas synes at være mere tilbageholden. Tidligere forskning og teori blev inddraget i et forsøg på at forklare denne forskel.

Social inklusion

Social inklusion er endnu et tema, der fylder meget for lærerne. Temaet synes at være den ene del af de to, som lærerne deler inklusion ind i. Den anden er faglig inklusion, som vil blive omtalt i et senere. Afsnittet om *Social inklusion* omhandler både lærernes tanker om elevernes fællesskaber, hvilken plads inklusionsbørnene kan indtage i disse fællesskaber, og hvornår det går for meget ud over de andre børn. Videre vil også lærernes betragtninger omkring denne type inklusion, og hvad der er vigtigt, for at den får et godt udfald, blive berørt.

Lærernes betragtning på social inklusion og fællesskaber

Søren siger om social inklusion i sit interview: "*Hvis det er social inklusion man snakker om, så oplever jeg faktisk, at det synes jeg godt, det kan lade sig gøre i en klasse*" (Søren, l. 193). Han forklarer videre, at i de klasser, han er i, hvilket er de store klasser, har eleverne en social forståelse for hinanden. Det er tydeligt for dem, hvad der er vanskeligt for de andre elever, og de afstemmer deres egen adfærd efter dette (Søren, l. 195-203). Det er videre Sørens tanke, at de børn, der er socialt udfordret, har godt af at være sammen med normale børn (Søren, l. 202-212). Andreas fremhæver ligeledes i sit interview: "*Jamen de børn som ham [Barnet] (red.), som har svært ved*

at sidde stille og har et voldsomt temperament og ikke kan koncentrere sig, de har det sikkert fint nok med at gå i skole” (Andreas, l. 806-809). Videre fortæller Andreas, at disse børn med sociale vanskeligheder får muligheden for at være sammen med almindelige børn, få venner og måske en høj status. Han mener, de har en god skoledag (Andreas, l. 810-814). Samtidig fremhæver Andreas dog også, at der er et maksimum for, hvor mange af den slags elever, han og klasserne kan rumme. Han siger: *”Hvis der sidder to-tre stykker af dem i klassen, så kommer det ligesom også til at ødelægge undervisningen (red.) for de andre. Og for mig”* (Andreas, l. 795-797). Videre er det også Andreas’ holdning, at det er klassen, der betaler prisen, når der er tale om social inklusion, hvorimod barnet selv får mere ud af at spejle sig i de almindelige børn end i andre børn med den samme adfærd som dem selv (Andreas, l. 627-633). Søren beskriver i interviewet, hvordan han bruger meget tid på at tale med sine klasser om f.eks. grænser. Han siger: *”Der bruger jeg en del tid på at snakke om, hvordan man skal være overfor hinanden. Og der handler det hele tiden om, at man skal, ja acceptere hinandens forskelligheder”* (Søren, l. 312-315). Videre vægter Søren også højt, at de i de store klasser skal kunne tænke selv. Han forklarer: *”Jeg tænker, at når man er i overbygningen, så er man ved at bevæge sig hen imod, at man skal være et selvtænkende menneske”* (Søren, l. 343-345), hvilket er grunden til, Søren taler meget med sine elever frem for at lave firkantede regler for dem (Søren, l. 346-349). Dette fremhæves videre idet Sørens holdning til social inklusion er, at: *”Og hvis det skal lykkes så er det jo op til børnene altså (red.)”* (Søren, l. 509-510). Videre er de to læreres holdning, at børn med sociale vanskeligheder ikke får det bedre i en specialklasse. Søren siger: *”Hende der har det/ der er udfordret socialt, jamen jeg er slet ikke i tvivl om, at hun selvfølgelig skal være i en normal klasse”* (Søren, l. 674-676) og Andreas fremhæver: *”Han får det nok heller ikke bedre i en specialklasse, (red) det gør klassen til gengæld hvis han ikke var der”* (Andreas, l. 603-605). Her ses de to læreres enighed om børnenes placering, men samtidig fremhæver Andreas altså også, at dette sker på bekostning af de øvrige børn.

Det er tydeligt, at de to lærere er enige om det faktum, at social inklusion godt kan fungere i praksis og ofte gør det. Videre fremhæver Andreas også en begrænsning i forhold til den sociale inklusion. Han fremhæver nemlig, at der er et maksimum for, hvor mange elever med sociale vanskeligheder, der kan rummes i en klasse. Netop

dette er vejlederne også inde på i deres interview, hvilket er beskrevet i analyseafsnittet *Konsekvens og effekt af inklusion*. Søren fremhæver sine egne metoder i henhold til social inklusion, men dog også børnenes egen andel i, at det kan lade sig gøre. Søren vægter at gøre sin klasse i stand til at tænke selv i forhold til andre mennesker, hvilket muligvis kan forklare hans positive opfattelse og gode resultat i forhold til social inklusion. For Søren er det dermed et samspil imellem ham som lærer, og de ting han kan gøre i en klasse samt de børn, der sidder i klassen. Søren virker grundlæggende meget positiv omkring social inklusion, og han er heller ikke i tvivl om, at elever med sociale vanskeligheder skal placeres i de almindelige klasser, da de ikke hører til i specialklasserne. Dette er Andreas som sådan enig i, idet han ikke mener, disse børn vil få det bedre i en specialklasse. Samtidig fremstår Andreas lidt tilbageholden, også i forhold til denne type af inklusion, som han ellers i første omgang synes at omtale relativt positivt. Han mener nemlig, at den klasse, som børnene med sociale vanskeligheder placeres i, betaler prisen for deres tilstedeværelse. Dette peger i retning af, at Andreas udelukkende er positiv over for social inklusion, når han tager de inkluderede børns perspektiv, men er mere tilbageholden, når han ser det fra de resterende børns vinkel.

Det, at Andreas er negativ overfor denne type inklusion, kan bakkes op af forskning. Dette skyldes, at der er fundet resultater, der peger i retning af, at børn med sociale vanskeligheder skaber mere bekymring og stress end børn, der skal inkluderes med andre vanskeligheder (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, p. 288). Det kan dog overvejes, hvorfor Søren så umiddelbart ikke virker negativ over for social inklusion. Ifølge Fisker er forebyggende indsatser vigtige i det inkluderende arbejde, og de betragtninger, Søren gør sig om at klæde klassen på og den måde han taler med dem alle på, kan antages at være netop dette (Fisker, 2014, p. 100), hvilket kan være en grund til, at Søren udelukkende oplever denne type inklusion som noget positivt. Grunden, til at Andreas oplever negative konsekvenser af den sociale inklusion, kan ligeledes forklares ud fra Tetler og Fisker. Disse fremhæver nemlig, at vægtningen imellem fællesskab og den enkelte er et yderst svært dilemma ved inklusion (Tetler, 2004, p. 92; Fisker, 2014, p. 99f), og flere elementer i Andreas' betragtninger tyder på, at det netop er dette dilemma, han har svært ved at finde en hensigtsmæssig løsning på, idet han gentagende gange i løbet af interviewet fremhæver den pris, som klassen, altså fællesskabet, betaler for inklusion.

Dette afsnit omhandlede betragtninger om, hvad der kan få social inklusion til at fungere i praksis. Videre blev teorien inddraget for at forklare, hvorfor netop dette kan virke.

Opsamling

Afsnittet analyserede sig frem til lærernes betragtninger om social inklusion i praksis, og Søren's tiltag blev sat i forbindelse med det tidligere gennemgåede teori. Der fremkom videre en forskel i de to læreres betragtninger omkring social inklusion, hvilket også blev sat i relation til specialets teori og tidligere forskning.

Faglig inklusion

Faglig inklusion er det sidste af lærernes temaer under det overordnede inklusionstema. Denne type af inklusion fremhæver lærerne generelt som en stor udfordring, både overordnet, men også i forhold til det praktiske arbejde med at få det til at lykkes. Dette afsnit vil dermed indeholde lærernes tanker omkring vanskeligheder ved den faglige inklusion, men også mere generelle betragtninger omkring emnet.

Vanskeligheder ved faglig inklusion

Søren siger: *"Hvis man kigger på det læringsmæssige inklusion så synes jeg klart det er en større udfordring"* (Søren, l. 221-222). Søren forklarer videre, at han må overveje, hvad målet er med disse elever, idet de også skal være en del af den sociale gruppe. I den forbindelse mener Søren, at dette ofte sker på bekostning af læringen. Søren fortsætter med at forklare, at han mener, at disse børn ville blive styrket mere fagligt, hvis de sad i en specialklasse, og at de også her ville få det sociale samvær, som de kan få i normalklassen (Søren, l. 224-234). Andreas fremhæver sine tanker om den pris, de fagligt svage børn betaler. Han siger: *"Hvis man er fagligt bagud og så skal inkluderes, så er det barnet der (red) forsøger at blive inkluderet (red), så er det ham det går mest ud over, fordi han, han kan ikke følge med"* (Andreas, l. 621-625). Videre er Andreas enig i, at disse børn bør gå i en klasse med nogen, der er på deres eget niveau, og lære af dem, samt få opgaver de er i stand til at løse (Andreas, l. 625-627). Andreas

siger videre, at han ikke tror, de fagligt udfordrede børn trives i de almindelige klasser, heller ikke selvom de selv giver udtryk for dette (Andreas, l. 819-821). Han siger: *"De kan nok hele tiden mærke, at de skal stå på tæer, de kan hele tiden mærke, at de skal skjule, at de er dårlige (red.) [-] og de bliver hele tiden mødt med nederlag"* (Andreas, l. 822-824). Han forklarer videre, at disse elever bliver udstillet i de almindelige klasser – mere end de ville blive det i en specialklasse (Andreas, l. 826-827). Andreas fremhæver også de udfordringer, han som lærer har ved den faglige inklusion. Han fortæller: *"Det er en stor udfordring for mig hvis (red.) skellet i en klasse bliver større (red.) rent fagligt, det er nok den største udfordring"* (Andreas, l. 788-791). Videre siger Andreas, at han allerede rummer 5-6 forskellige klassetrin i den samme klasse, og at han ikke synes, han er i stand til at favne bredere end det (Andreas, l. 791-793). Søren går videre med at tale om dette emne og overvejer, hvad der er vigtigst i forhold til disse børn – at de bliver løftet socialt, eller at de bliver løftet fagligt (Søren l. 752-755). Søren siger i den forbindelse: *"På et eller andet tidspunkt når han skal ud og have en uddannelse, så kan han måske opleve, at så ender han alligevel med at blive ekskluderet fordi han faktisk ikke kan være med nogle steder"* (Søren, l. 757-760). Dette peger således i retning af, at Søren mener, det faglige løft er meget vigtigt for disse børn, idet deres fremtid i meget høj grad afhænger af deres faglige kunnen.

Overordnet er begge lærere lidt mere kritiske over for denne type af inklusion, og de er begge inde på, at denne opgave er meget kompliceret for dem. Videre er de to lærere enige om, at børn med faglige vanskeligheder ikke får det optimale ud af at være placeret i almindelige klasser. De mener, der bør være mere fokus på faglighed og at få denne løftet, hvilket, ifølge deres holdning, gøres bedst i en specialklasse, hvor der er ressourcer til det. Børnene bør løftes fagligt af hensyn til deres fremtid, mener Søren, fordi de ellers vil få svært ved at få en uddannelse og et arbejde senere hen i deres liv. Søren anlægger altså et samfundsmæssigt perspektiv på disse børns fremtid, og hvad der venter dem, når de skal videre i uddannelsessystemet og i arbejde. Det kan dog overvejes, om børnene nødvendigvis får bedre fremtidsmuligheder af at være i en specialklasse. Andreas mener heller ikke, at børnene trives, selvom det muligvis er det, de selv giver udtryk for. Der er altså en generel holdning om, at børnene ikke får nok ud af at gå i en almindelig klasse rent fagligt, og det kan overvejes, om denne faglighed er vigtigere for lærerne end børnenes trivsel – og måske også for disse børns fremtid.

Videre kan det overvejes, hvad det er, der gør, at Andreas mener, at børnenes virkelighed er en anden end den, de selv giver udtryk for. Dette vil specialet diskutere senere i afsnittet *Lærernes og børnenes faglige forventninger*.

De to lærers negative betragtninger på faglig inklusion kan bunde i det pres, der ligger på deres faglige præstation. Ifølge Farell er der i dag så stort et fokus på akademiske præstationer, at dette kan gøre, at der kommer mere varsomhed omkring, hvem der skal inkluderes, fordi disse børn kan presse den akademiske præstation ned (Farell, 2004, p. 6). Lærernes faglige stolthed omtales ligeledes af vejlederne, hvilket fremgår af Eksklusion med inklusion som mål. Netop den akademiske præstation er også et element, Tetler omtaler. Hun mener, at folkeskolen ikke længere udelukkende skal være fokuseret på, og indrettet efter, de matematiske og sproglige elever. Der skal derimod anlægges et mere relationelt fokus. Tetler fremhæver videre, at lærerne skal væk fra den traditionelle undervisning og være mere innovative (Tetler, 2004, p. 88f; Tetler, 1998, p. 133). Det kan antages, at det netop er disse elementer, der volder lærerne vanskeligheder i den faglige inklusion. Der er risiko for, at de er for fokuserede på akademisk præstation og de klassiske sproglige og matematiske elever – muligvis på grund af et udefra kommende pres på elevernes evner til at præstere fagligt, og at det netop er dette, der gør den faglige inklusion svær for dem. Det kan endvidere overvejes, om Andreas' behov for at fremhæve, at børnene ikke trives fagligt på trods af, at det måske er det, de selv giver udtryk for, kan hænge sammen med en form for positionering, hvor Andreas igennem interaktiv positionering (Davies & Harré, 1990, p. 4) får fralagt sit eget ansvar omkring disse børn. Igennem positionering får Andreas fremhævet, at børnene ikke hører til i den almindelige klasse, fordi de ikke får nok ud af det – heller ikke selvom de selv siger det.

Ovenstående afsnit viser, at de to lærere tager afstand til denne form for inklusion, og at de har svært ved at få den til at fungere. Lærerne føler ikke, at børnene får et stort nok udbytte fagligt. Betragtningerne blev videre sat i forbindelse med projektets teori-afsnit.

Lærernes betragtning på faglig inklusion

De to lærere taler videre om, hvordan de håndterer den faglige inklusion i deres dagligdag. Andreas forklarer, at han har oplevet, at den faglige inklusion lykkedes én gang (Andreas, l. 119-120). Han siger: *"Der begyndte vi og dele dem op, sådan i klassen, i niveauer, sådan de sad gruppevis i klassen, vi have lavet fire borde, hvor vi (red.) simpelthen havde inddelt dem i niveau (red.)"* (Andreas, l. 123-126). Andreas forsøgte her at lave en fælles gennemgang, som hvert bord fik forskellige opgaver til efterfølgende. Andreas oplevede, at dette virkede, og at eleverne nåede længere (Andreas, l. 134-139). Dog siger Andreas også, at: *"Dem der sidder ved det laveste bord, de synes det var for tydeligt, at de sad ved dummebordet kaldte de det faktisk"* (Andreas, l. 144-146). Andreas fortæller videre, at de arbejdede med at forklare børnene, at det var for deres egen skyld, at de sad sådan (Andreas, l. 144-148). Søren stiller spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er inklusion, når børnene sidder med andre opgaver end resten af klassen. Han siger: *"Så kan man snakke om, hvor meget er de så inkluderet, altså de sidder godt nok i klassen, så socialt er de selvfølgelig inkluderet men undervisningsmæssigt(-) kan man sige, der sidder de og laver noget helt andet"* (Søren, l. 154-157). Søren fortæller derimod, at han ønsker, når han inkluderer nogen, at de arbejder med det samme materiale, som de andre børn gør, fordi han mener, at både børnene selv og de andre børn godt ved, hvorfor de får noget andet materiale. Han mener dog ikke, at det gør noget ved de sociale relationer børnene imellem, men derimod gør det, ifølge Søren, noget ved de fagligt svage børns motivation, hvis de hele tiden får et andet materiale (Søren, l. 353-367). Søren vil videre gerne inkludere på følgende måde: *"Så derfor så vil jeg egentlig gerne hvis jeg kan stille nogle af de samme opgaver til børnene men, at de så kan løse det på det niveau som de er"* (Søren, l. 367-369). Han erkender dog også, at det ikke er altid, det bliver sådan, men så vælger han at differentiere i mængden af opgaver i stedet for (Søren, l. 370-375).

Selvom de to lærere grundlæggende er enige om, at faglig inklusion er svært, og at udbyttet af det ikke er optimalt, så er de uenige i deres håndtering af og tilgang til den faglige inklusion. Andreas virker umiddelbart som fortaler for niveaupdeling, hvor børnene samles i de grupper, de er på niveau med rent fagligt, og så får hvert bord forskellige opgaver, alt efter hvilket niveau de er på. Han synes ikke at interessere sig for, hvorvidt det er synligt, hvem der er de stærke, og hvem der er de svage, så længe op-

delingen er til deres eget bedste rent fagligt. Her er Søren umiddelbart uenig. Han foretrækker, at alle får de samme opgaver, som kan løses på flere niveauer, og når tiden ikke er til dette, ønsker han at differentiere i mængden af arbejde. Han er videre grundlæggende uenig med Andreas omkring synligheden af svage og stærke elever i klasserne. Søren er af den holdning, at det, at børnene altid kan se, at de får noget andet materiale end de resterende, kan påvirke deres motivation i en negativ retning. Det faktum, at lærerne arbejder forskelligt og alligevel begge er grundlæggende enige om, at det ikke fungerer, kan pege på nogle markante vanskeligheder ved denne type inklusion. Videre kan det overvejes, hvorvidt begge læreres tilgange er inkluderende, eller om nogle af dem ekskluderende. Dette vil blive diskuteret i afsnittet *Lærernes syn på inklusionstiltag*.

Sørens betragtninger bakkes op af Fisker, når det omhandler udførelsen af den faglige inklusion. Dette skyldes, at hun fremhæver, at alle børn skal inkluderes uden at blive udpeget som anderledes (Fisker, 2014, p. 92), hvilket Søren ønsker, idet han gerne vil have, at alle børnene sidder med det samme materiale. Samtidig fremhæver Fisker også, at det pædagogiske arbejde skal tilpasses det enkelte barns behov (ibid. pp. 176-178), hvilket også kan antages at gøre sig gældende i Sørens arbejde med den faglige inklusion, idet han gerne vil, at opgaverne kan løses på det niveau, barnet er, eller at han kan differentiere i mængden af opgaver. Der kan dog også argumenteres for, at den sidste del af betragtningerne med det enkelte barns behov også gør sig gældende i den måde, Andreas håndterer den faglige inklusion på – dette, fordi børnene hos Andreas også får opgaver, der er tilpasset dem. Andreas' betragtninger bakkes videre op af Ainscow, idet han har et særligt fokus på den faglige udvikling, der, ifølge ham, skal ske ved inklusion (Ainscow, 2005, p. 9), hvilket netop er Andreas' begrundelse for at tænke faglig inklusion på denne måde, fordi han kan se, at eleverne udvikler sig.

Dette afsnit omhandlede de to læreres betragtninger på, hvad de i deres klasser gør for at få den faglige inklusion til at fungere. Analysen viste, hvordan de to lærere griber opgaven forskelligt an. De to læreres tilgange blev sat i relation til specialets teori-afsnit.

Opsamling

Dette afsnit kom ind på lærernes betragtning på faglig inklusion. Analysen viste de to læreres frustration omkring denne type af inklusion, og lærerne mener ikke, at børnene får nok ud af at være inkluderet fagligt i en almindelig klasse. Denne betragtning overvejes i henhold til specialets teori. Videre blev de to læreres praktiske tilgange og forskelle på dem analyseret. Delene bliver i afsnittene sat i forbindelse med projektets teoriafsnit.

Lærernes betragtninger anskuet ud fra Wenger

I dette afsnit vil lærernes generelle betragtninger omkring inklusion blive sat i forbindelse med de to modeller af Wenger, som projektet præsenterede i teoriafsnittet (model 3 og 4). Det første afsnit vil omhandle lærernes læring omkring inklusion, og hvorvidt denne kan betragtes som optimal, og det andet afsnit vil omhandle lærernes dannelse af mening i henhold til inklusion.

Læring

Wenger fremsætter, som tidligere beskrevet fire elementer, der skal være til stede for, at læring kan anskues som optimal. Disse er mening, praksis, fællesskab og identitet (Wenger, 1998, p. 4f). Disse fire fremkommer ligeledes i den model, Wenger har lavet, hvor han kalder mening for læring som erfaring, praksis for læring som at gøre, fællesskab for læring som at høre til og identitet for læring som at blive (ibid., p. 5). Det er således disse fire elementer, der skal være til stede for, at lærernes læring omkring inklusion, ifølge Wenger, kan anskues som optimal. Den første, som er mening, synes at mangle i interviewene med lærerne – særligt hos Andreas. Han har svært ved at se, hvorfor børnene skal inkluderes, og han efterlyser psykologerne som dem, der kan give ham denne mening i forhold til inklusion (Andreas, l. 896-900). Den manglende mening er ikke så tydelig hos Søren. Han kan godt se, hvad godt inklusion gør for de socialt svage børn (Søren, l. 675-679), men mangler dog mening, når det omhandler de fagligt svage, særligt i forhold til det faktum, at hvis de ikke får det faglige løft, men kun det sociale, vil det påvirke deres fremtid (Søren, l. 755-761). Således kan det siges, at mening ikke er til stede for Andreas og kun i et begrænset omfang for

Søren. Det næste element, Wenger omtaler, er praksis, hvilket som tidligere skrevet er det at lære ved at gøre. Lærerne er selv inde på, at dette element gør sig gældende for dem ved inklusion. De fremhæver begge, at deres erfaringer med inklusion er nogle, de har fået ved at prøve sig frem (Søren, l. 391-395; Andreas, l. 310-311), hvilket kan antages netop er det, Wenger omtaler i sin model. Således er denne del af læring opfyldt. Hvis derimod fællesskab tages i betragtning, kan det siges, at lærerne grundlæggende arbejder meget selvstændigt og dermed ikke i særligt vidt omfang har et tilhørsforhold i forhold til inklusion. Dette kan yderligere blive minimeret, fordi lærerne ikke har været på nogle kurser eller har holdt møder omkring emnet. Søren fremhæver dog, at han har haft noget erfaringsudveksling med sine kollegaer omkring inklusion (Søren, l. 391-395), hvilket kan betegnes som værende inden for denne kategori. Lærerne arbejder dog også i teams, og derigennem har de et fællesskab, men som Andreas fremhæver, har der ikke været møder, der har omhandlet inklusion (Andreas, l. 305-306). Det kan i den forbindelse overvejes, om ovenstående er nok for, at fællesskabsdelen er tilstrækkeligt udfyldt – særligt når det overvejes, at Søren selv efterlyser et eventuelt kursus om inklusion (Søren, l. 402-404). Dermed kan det betragtes som, at det ikke har været tilstrækkeligt muligt for lærerne at etablere et fællesskab uden for deres klasseværelser, der omhandler inklusion, og dermed kan denne del af Wengers model betragtes som værende minimalt til stede. Den sidste del, Wenger omtaler, er identitet, hvor læringen skal ændre personen. I denne forbindelse kan særligt lærerens modstand mod inklusion overvejes. Såfremt lærernes identitet var blevet ændret af deres læring om inklusion, så ville de formentlig ikke have så stor modstand over for den, som de giver udtryk for løbende igennem interviewet, særligt Andreas men også Søren.

Det kan således opsummeres, at langt fra alle de elementer, der, ifølge Wenger, skal være til stede for en optimal læring, er til stede hos de to lærere.

Mening

Når Wenger omtaler dannelsen af mening, fremhæver han to elementer, der er vigtige for denne. Han kalder disse deltagelse og tingsliggørelse, og de er tidligere beskrevet i projektets teori-afsnit. Det er i den forbindelse Wengers antagelse, at begge disse skal være til stede, og at det er de to parter kombinationer, der giver anledning til flere

forskellige oplevelser af mening (Wenger, 1998, p. 62). Når lærernes betragtninger anskues ud fra Wengers antagelser om mening, kan det tolkes, at lærernes deltagelse i høj grad er til stede. De deltager i klasserne, underviser, tilrettelægger undervisning og meget mere. Dermed tager lærerne i høj grad del i og deler med andre, som Wenger fremhæver (ibid., p. 55), når det drejer sig om inklusion. Det kan dog videre overvejes, om det også er nødvendigt for lærerne at deltage i andre former for sociale fællesskaber, der omhandler inklusion, end dem, de har med eleverne, for bedre at kunne danne mening, hvilket analysen også var inde på i ovenstående afsnit om læring. Videre hvis tingsliggørelsen betragtes, synes den at være til stede i langt mindre grad end deltagelsen på trods af, at Wenger benytter begrebet temmelig bredt. Tingsliggørelsen omhandler generelt den proces, der forekommer, når mennesker giver form til deres oplevelser ved at producere objekter, der kan omdanne oplevelsen til en ting (ibid., p. 58). Der synes dog ikke som sådan at være produceret objekter for lærerne, hvilket i høj grad kan antages at gøre det svært for dem at danne mening omkring inklusion. Det kan overvejes, hvordan denne tingsliggørelse kan sættes i gang, således at det bliver lettere for lærerne at danne mening og omkring inklusion. Dette vil blive diskuteret i afsnittet *Lærernes betragtninger anskuet ud fra Wenger*.

Dermed er det antageligvis den ene del af Wengers model om mening, der er til stede, når lærerne omtaler inklusion.

Opsamling

Analysen ud fra Wenger viste, at der formentlig mangler en del af de elementer hos lærerne, når det omhandler inklusion, som Wenger peger på skal være til stede, for at der kan ske en optimal læring. Videre kommer analysen også frem til, at den ene del af Wengers model om mening, nemlig tingsliggørelsen, mangler. Det kan i den forbindelse overvejes, om ikke dette har en påvirkning på lærernes holdning til inklusion, og videre kan det overvejes, hvad der skal til for, at lærernes læring i forbindelse med inklusion kan optimeres, hvilket som skrevet vil blive diskuteret senere.

Børnene

Ud fra interviewene med de to unge drenge, der er repræsentanter for børnegruppen, er der udvalgt tre temaer. Disse er normalklasse, sociale relationer og fællesskaber og

specialklasse. Disse temaer er relevante for problemformuleringen, da det kan undersøges, om børnene oplever sig som inkluderet i normalklassen, hvordan deres sociale relationer er, og hvordan de havde det i specialklassen.

Normalklasse

Dette afsnit omhandler drengenes oplevelser med at være inkluderet i normaklasse. Begge elever har gået i samme specialklasse, før de blev inkluderet i normalklassen. Jonas har modtaget normalundervisning siden 6. klasse (Jonas, l. 43) og blev inkluderet i 7. klasse, hvilket han satte pris på. Jonas oplever også selv at have del i flytningen til almen klasse, da han har arbejdet hårdt for det fagligt (Jonas, l. 202-203). Peter har været inkluderet i klassen siden sommerferien (Peter, l. 28). Opstartsfasen forløb over to uger, hvor han havde nogle timer i normalklassen og nogle i specialklassen. Efter denne korte periode blev hans inklusion til normalklassen permanent (Peter, l. 87-90). Dette opstartsforløb gav Peter tryghed, da han oplevede at have mulighed for at fortælle, hvis han ikke trivedes i den nye klasse (Peter, l. 95-99).

Skiftet

Drengene har begge oplevet skiftet som en anderledes oplevelse. Jonas fremhæver, at overgangen fra special- til normalklassen var svær, fordi normalklassen fungerede anderledes end det, han kendte til fra specialklassen:

”ja. det der med at over i huset der er hele tiden larm og der sker hele tiden noget (red.), og så kommer du over i en normalklasse hvor der er stille og ikke sker så meget (red). Det, det var lidt svært i starten, men nu har jeg bare vænnet mig til det og jeg sys:/ og jeg kan koncentrere mig meget bedre og altså ja ” (Jonas, l. 177-182).

Ud fra citatet fremgår det, at Jonas efter at have vænnet sig til de nye omgivelser er blevet bedre til at koncentrere sig. Peter oplevede også skiftet som anderledes:

”..og den har været sådan anderledes i forhold til ovre i specialklassen (red.) (II: Mmm) på grund af, eleverne er mere på samme alder (red.) ovre i specialklassen (red.), der var alle klassestrin”(Peter, l. 29-32).

Peter peger på, at han er vant til en anden klassestruktur, hvor mange klasstrin er samlet i en klasse. Dette supplerer han med, at der eksempelvis både var børn på 11 år og unge på 17 i specialklassen (Peter, l. 198).

Derudover påpeger Peter, at strukturen og kravene er anderledes i klassen:

”Jamen altså, det var mærkeligt (IJ: Ja) på grund af, at nu skulle man pludselig have sine ting med i skole hver dag og have spidset blyanter og, ja, og så sådan noget med, at man øh, [-] at man skal holde fra / engelske fremlæggelse og sådan noget, det skulle man nemlig ikke over i Huset (IJ: Nej) det, det var sådan lidt anderledes derovre. Men øhm, det har været anderledes på den måde, det er jo en god, det er en god foran /forandring (IJ: Ja, okay) så” (Peter, l. 104-111).

Det fremgår, at også Peter betragter skiftet til almenklassen som positivt, men som en stor omvæltning. Begge elever fremhæver, at det er meget anderledes, og som det fremgår af citaterne, er omvæltningen, at der er mindre støj og uventede hændelser i miljøet og flere faglige krav og forventninger. Dette kan tolkes som, at der i normalklassen er mere struktur, end hvad de er vant til. Dette fremhæves også af Jonas, da han fortæller, at der i normalklassen er flere muligheder for at få hjælp og mere struktur (Jonas, l. 297-298). Jonas fortæller videre, at han sætter pris på at gå i en normalklasse (Jonas, l. 220): ”Altså det var, altså det er jo lettende at komme over i en normalklasse for der kunne man øh lave noget og koncentr:/ prøve at koncentrere sig og der er jo ikke så meget larm..” (Jonas, l. 208-210). Også Peter fremhæver strukturen i normalklassen ved at fortælle, at dagene er strukturerede, og hverdagene går med skole, lektier og kammeraterne i klassen. Han oplever, at dagene er meget ens, og peger på, at der er en stor lektiebyrde på nuværende tidspunkt, da der ikke er længe til eksamen (Peter, l. 17-22). Begge drenge pointerer flere gange gennem interviewet, at de er glade for, at de er blevet flyttet over i almenklassen (Peter l. 36, 26, 110-111; Jonas l. 298-299, 79).

Dette analyseafsnit har behandlet skiftet fra at gå i en specialklasse til at gå i en normalklasse, hvilket oplevedes som en succes af begge drenge.

Faglighed og trivsel

Peter antager videre, at undervisningen i normalklassen er den samme som på andre skoler (Peter, l. 134-135), men differentierer den fra specialklassens undervisning (Peter, l. 135-136). Han fremhæver, at lærerne i normalklassen er hurtigere til at reagere, hvis han ikke er mødt op til undervisningen, og at lærerne forventer, han har lavet sine lektier, hvilket er nyt for ham (Peter, l. 145-151). Jonas fremhæver, at undervisningen i den almindelige klasse er udmærket, og han oplever, at han kan følge med og forstå meget af det (Jonas, l. 254). Jonas fremhæver, at det først var i 7. klasse, da han blev inkluderet i normalklassen, at han oplevede, han begyndte at lære (Jonas l. 267-268) men at han stadig er fagligt udfordret på mange områder (Jonas, l. 80-84). Han påpeger derfor også, at han efter afslutningen af 9. klasse gerne vil i 10. for at få et bedre fagligt niveau. ”*det er også lige derfor jeg har taget 10. med for jeg har kun gået i normalklasse i 4 år. (IJ/IL:mmm) så. (IL:ja) så lige og rette op (red)*” (Jonas l. 398-403). Også Peter fremhæver et større fagligt udbytte ved at gå i normalklasse:

”Øhh, det har meget stor betydning (IJ: Ja) på grund af hvis jeg var gået til eksamen over i Huset, (IJ: Ja) så, det var godt nok ikke gået særlig godt (IJ: Okay) på grund af efter jeg kom over i øh, normalklassen, så har jeg også lært noget som jeg meget muligt / jeg ville i hvert fald ikke have lært det der over (IJ: Okay) så. Ja” (Peter, l. 126-131).

Som det fremgår, oplever Peter, at han lærer noget i normalklassen, som han ikke forventer, han havde lært i specialklassen. Disse uddrag giver et tydeligt billede af, at eleverne oplever en bedre faglig udvikling i normalklassen end i specialklassen.

Socialt oplever begge elever at trives i klassen. Jonas peger på, at han trives, og at han på forhånd kendte nogle fra klassen og blev taget godt imod, samt at han har det godt med alle eleverne i klassen (Jonas, l. 75-79). Peter fortæller, at der i den nye klasse har været meget gruppearbejde:

”Jamen øh, der var meget gruppearbejde (IJ: Mmm) og så har de været vilige til at få mig med i grupperne(red.), så (IJ: Ja) det har været, det har været dejligt, at der var nogen der gad have mig med i gruppen” (Peter, l. 51-55).

Peter fremhæver også, at gruppearbejdet bevirkede, at han fik udviklet sine kammeratskaber (Peter, l. 121-122), og at han ikke havde ondt i maven over at skulle i skole

(Peter, l. 37). Peter har året før været forsøgt inkluderet i 9. klasse, men trivedes ikke blandt disse elever (Peter, l. 236-237). De sociale relationer og fællesskabet vil analyseres yderligere i afsnittet af samme navn.

Jonas og Peter fremhæver forskellige elementer, som deres lærere har gjort for, at de skulle trives i normalklassen. Jonas peger på, at hans klasselærer har hjulpet ham meget fagligt og tilpasset mængden af opgaver til ham. Han oplever, at de andre lærere også har hjulpet ham, men han fremhæver især klasselæreren (Jonas, l. 120-131). Peter fremhæver derimod det sociale tiltag med gruppearbejde, hvor han blev sat i gruppe med nogle, han på forhånd vidste, hvem var, og de skulle lære hinanden at kende, da opgaverne, de skulle løse, omhandlede at stille hinanden spørgsmål (Peter, l. 114-119). Peter pointerer også, at der er et godt samarbejde i klassen (Peter, l. 202-203).

Som det tidligere er fremhævet i analysen, oplever Jonas og Peter, at det at gå i normalklasse har stor betydning for deres faglige udvikling, og derfor har det også betydning for deres fremtid. Derudover peger Jonas også på, at inkluderingen i normalklasse har haft stor betydning for, at han ved, hvad han vil i fremtiden og for hans udvikling:

”..blive bedre til at snakke med mennesker og have nogenlunde en ide om hvad jeg vil være og hvad jeg vil efter folkeskolen øh ja. Og så har det gjort mig til et meget bedre menneske (red.)” (Jonas, l. 232-235).

Drengenes fremtidsplaner er for begges vedkommende at fortsætte i 10. klasse (Peter, l. 263-264; Jonas l. 362). Peter ønsker videre at blive tømrer, hvis det er muligt for ham (Peter, l. 265), mens Jonas ønsker at tage en HF, hvis han kan overskue det (Jonas l. 366-367). Som Jonas også tidligere i analysen pointerede, er hans argument at indhente noget af den faglige viden, han ikke har, da han kun har modtaget normalundervisning i 4 år (Jonas, l. 398-403).

Drengenes betragtninger om specialklassen og skiftet vidner om, at de foretrækker at gå i normalklassen. Både fællesskabet i klassen og det faglige betegnes som væsentligt bedre i almenklassen. Betoningen af fagligheden var noget, drengene var meget optagede af. Dette var også tilfældet blandt størstedelen af børnene i Szulevicz et al.-undersøgelsen (Szulevicz et al., 2014, p. 56). Ifølge Dornbusch, Glassgow og Lins review omhandlende skolegrupper kan dette forklares ud fra, at eleverne har været inddelt i homogene grupper på baggrund af deres evner (Dornbusch, Glassgow & Lin,

1996, p. 422). Det viser sig, at hvis elever med vanskeligheder placeres sammen, lærer de ikke lige så meget som børn, der ikke er i denne gruppe. Dette bevirker, at den faglige kløft mellem udfordrede og ikke udfordrede elever bliver større (ibid.). Det viste sig yderligere, at lærerne ikke havde så store forventninger til eleverne med udfordringer, og at eleverne derfor ikke udviklede sig så meget (ibid.). Dette kan understøtte elevernes oplevelse af, at de bliver mere fagligt udfordret i almenklassen, da læreren, selvom der differentieres, forventer mere af børnene. Fisker henviser også til differentiering som et nøgleord i det inkluderende arbejde, da dette kan bringe alle børn til at deltage i fællesskabet (Fisker, 2014, pp. 176-178). Ydermere kan det også tolkes som, at den struktur og ro, Jonas peger på, der er i almenklassen, giver bedre mulighed for koncentration.

Som det også er beskrevet, oplever eleverne, at fællesskabet er bedre i normalklassen end i specialklassen – særligt på grund af, at de er mere jævnaldrende. Ifølge Piaget skal børn også sammenligne sig med andre børn af samme status for at kunne udfordre hinandens synspunkter (Berk, 2006, p. 602) og dermed fremme den kognitive, sociale og moralske udvikling. Dette perspektiv argumenterer netop for, at de unge drenge udvikles mere af at være sammen med jævnaldrende og spejle sig i dem.

Farrel henviser også til, at det tyder på, at inklusion kan fremme elever med specielle uddannelsesbehovs opførsel så den bliver mere alderssvarende, når de befinder sig i de almene skoler (Karsten et al., 2001; Norwich, 2000 jf. Farrel, 2004, p. 10). Det vil sige, de udvikles af at spejle sig i eleverne fra den almene klasse. Dette peger Jonas også på med hans citat om, at han efter at have gået i almenklasse er blevet bedre til at tale med andre mennesker, blevet et bedre menneske og har fundet ud af, hvad han vil efter folkeskolen (Jonas, l. 232-235). Jonas oplever dermed at have udviklet sig på en måde, han ikke ellers ville have gjort. Som det fremgår af afsnittet vægter drengene den faglige udvikling meget højt. Dette er i tråd med Ainscows inklusionsforståelse, hvor eleverne skal udvikle sig fagligt (Ainscow 2007, jf Alenkær, 2010, p. 47). Derudover peger de på, at de er til stede og deltager eksempelvis ved at skulle lave lektier eller opgaver, selvom mængden af disse nødvendigvis ikke er den samme som de andres. Socialt oplever de sig også som en del af fællesskabet, hvilket uddybes yderligere i næste analyseafsnit.

Dette analyseafsnit omhandlede drengenes oplevelse af at udvikle sig fagligt og trives i normalklassen, og at dette har givet dem nogle bedre fremtidsudsigter.

Fællesskaber og sociale relationer

Dette afsnit har til formål at analysere de unge drenges oplevelse af trivsel i klassen, de sociale relationer og fællesskabet i klassen.

Som det fremgik af analyseafsnittet *Normalklasse* påpegede begge drenge, at de trives godt i klassen. Jonas pointerer eksempelvis, at han har det godt med alle eleverne (Jonas, l. 77). Da talen falder på fællesskabet i klassen, fremhæver han dog, at fællesskabet ikke er optimalt.

”Naaaaaaarj, (trækker på ordet) altså, altså de er sådan delt op i grupper sådan kan man sige, sådan, at der er en drengegruppe, så er der en drengegruppe, så er der en pige-gruppe. Øh. Så jeg snakker faktisk kun med den ene drengegruppe, så er der den anden drengegruppe, den snakker vi ikke sådan rigtig med, (-) det gør de andre heller ikke. (IJ: okay) de snakker kun sådan med de samme. (IJ: okay) Altså der er nogen, nej der er faktisk kun to af pigerne jeg snakker med, de andre dem snakker jeg ikke sådan med. Så” (Jonas, l. 91-100).

Af dette citat fremgår det, at der er grupperinger i klassen, og at Jonas er en del af en af drengegrupperne. Peter fortæller om fællesskabet i klassen, at det er blevet bedre med tiden (Peter, l. 172-173): ”..der var nogen stykker jeg ikke snakkede med dengang jeg lige startede, (red.) men dem snakker jeg så med nu (IJ: Okay) så, så det øh, det er nogen gode nogen (IJ: Okay) gode gutter” (Peter, l.174-177). Peter fortæller her om, at de sociale relationer er blevet bedre i løbet af den tid, han har været i klassen. Han fortæller videre, at han taler mest med drengene, men også lidt med pigerne (Peter, l. 180-181). Som det fremgår af interviewet med begge drengene, er der kønsgrupperinger i klassen – dog er det kun Jonas, der peger på, at der er to drengegrupper, og at fællesskabet i klassen ikke er stærkt, mens Peter peger på et godt fællesskab. Jonas fortæller videre: ”øh jeg sagde jo, at, at det var i grupper. (IL:mm) Men jeg har et meget godt fællesskab til dem altså til alle sammen også parallel klassen, så det er rigtig godt altså fællesskabet” (l. 273-275). Med dette udsagn fremhæver han, at han har gode relationer til både klasse og parallelklasse. Dette kan synes modsatrettet hans forståelse af fællesskabet i klassen fra tidligere, men kan også tolkes som, at han op-

fatter begrebet fællesskab på to måder. For som han fremhæver, har han overordnet gode relationer til alle i klassen og parallel klassen, men samtidig oplever han, at der er grupperinger i klassen, der bevirker, at han taler mere med nogen frem for andre.

Uden for skolen ser drengene ikke meget til klassekammeraterne. Jonas fortæller, at han ser én fra klassen privat (Jonas, l. 276), og ellers snakker med dem, der gik en klasse over ham tidligere (Jonas, l. 278-279). Også Peter fortæller, at han sjældent ses med kammeraterne uden for skolen.

”Øhm, at, det kommer lidt an på hvem det er jeg er sammen med, på grund af, hvis jeg er sammen med alt for mange, så bliver jeg sådan lidt, øh, [-] stresset (IJ: Okay) kan man vel sige (IJ: Okay) på grund af jeg kan ikke alt for mange mennesker på en gang. (IJ: Mmm) så, men øh, et par stykker det øh, dem har jeg været sammen med før” (Peter, l. 186-191)

Ud fra disse citater fremgår det, at Jonas primært ses med eleverne fra klassen over ham frem for dem i hans egen klasse. Årsagen til dette kan være, at Jonas selv er 17 år og derfor ses med jævnaldrende. Peter fremhæver, at han kan have svært ved at omgås mange mennesker på samme tid. Jonas fortæller, at han oplever, at klassekammeraterne tog godt imod ham (Jonas, l. 106), og tilføjer:

”nej de synes bare det var fedt jeg kom (IL:mm) i normalklasse og det ja, det tror jeg de:/, jeg har (red.) aldrig spurgt dem om det (IL:nn/ IJ:nn) men det er sådan jeg tror de har tænkt eller ja hvad nu” (Jonas, l. 110-113).

Jonas fremhæver, at han har oplevelsen af, at de var glade for, han kom ind i klassen, men har ikke spurgt dem direkte. Peter peger på, at gruppearbejdet, han var en del af i starten, hjalp ham til at lære de andre at kende (Peter, l. 114-119): ”*Ja, så gik det lidt, og så sad kammeratskabet*” (Peter, l. 121-122). Peter fortæller på samme måde som Jonas, at han er blevet modtaget godt af de andre elever i klassen og har det godt med dem. Peter havde året før været forsøgt inkluderet i en prøveperiode i en 9. klasse. Dette fungerede ikke, da han ikke trivedes der, hvilket resulterede i, at han ikke mødte op til undervisningen (Peter, l. 160-161). Peter fortæller, at han ofte havde ondt i maven ved tanken om at skulle starte i den anden 9. klasse:

”Ja, fordi min plejefamilie de sagde altid, at jeg skulle ud af den klasse (IL: Ja) så, øh, [-] og så, at jeg hver morgen stod op og så ja, og så, at min, min

plejefamilie de sagde, at jeg skulle ud, og det gad jeg også godt, men jeg, jeg gad ikke fortal / fortælle dem, at jeg ikke kunne lide den der niende klasse der (IL: Nej) som jeg skulle op i (IL: Mmm) men det fandt de så ud af..” (Peter, l. 280-286)

Peter trives i den nuværende klasse og har ikke ondt i maven over at skulle i skole (Peter, l. 37-38). Dette tyder på, at de sociale fællesskaber og relationer er særdeles vigtige for Peters trivsel i en klasse.

Før disse udsagn fortolkes, vil dette analyseafsnit beskrive relationerne og fællesskabet i specialklassen. Jonas peger på, at fællesskabet i specialklassen ikke var godt (Jonas, l. 185). Han snakkede med Peter i klassen, men ikke med de andre elever, og han så dem heller ikke uden for skolen (Jonas, l. 286-291). Også Peter fremhæver, at han kun talte med to andre elever i specialklassen (Peter, l. 194). Han forklarer, at der også var et stort aldersspænd i klassen med nogle på 11 år og andre på 17, og at fællesskabet bar præg af dette aldersspænd. Drengenes oplevelser med specialklassen analyseres udførligt i analyseafsnittet *Specialklasse*.

Som det fremgår af ovenstående oplever Peter og Jonas overordnet set at være en del af fællesskabet i klassen, og de snakker med de andre elever. Dette kan betegnes som, at de er socialt inkluderede i klassen, da de ifølge Farrels betegnelse er accepteret i fællesskabet (Farrel, 2004, p.8). Ifølge Qvortrups definition på inklusion kan de også betegnes som inkluderede, da de oplever sig inkluderet psykisk, er til stede i klassen og deltager i fællesskabet (Qvortrup, 2012, p. 8). Qvortrup peger yderligere på, at der er forskellige fællesskaber, som elever kan være inkluderet i eller ekskluderet fra. Disse er eksempelvis undervisningen og anerkendelse fra læreren (ibid. p. 12). Disse fællesskaber var eleverne inkluderede i, som det fremgik af analyseafsnittet *Normaklasse*. Drengene beskriver også, at de er en del af vennegrupperne i klassen, mens det ikke tyder på, de er en del af et fællesskab uden for klassen, da de stort set ikke ser deres klassekammerater i fritiden (ibid. p. 11f). Fisker vægter horisontale og vertikale relationer inden for den sociale inklusion, hvilket begge drengene har, da de både har relationer til andre børn og til lærerne (Fisker, 2014, p. 208). Jonas og Peter påpeger, at fællesskabet i klassen er gruppeopdelt – Peter nævner kønsopdeling, mens Jonas peger på, at der er to drengegrupper og en pigegruppe. Undersøgelser viser, at børn generelt har tendens til at vælge venner, der minder om den selv, når det drejer sig om køn, alder og etnicitet, men i teenageårene vil børnene også vælge venner, der er forskellige

fra dem selv (Berk, 2006, p. 607). I de tidlige teenageår bliver kammeratskabsgrupperne mere fastlåste i strukturerne, end de er tidligere i børnenes udvikling. I begyndelsen af teenageårene er klikerne som udgangspunkt bestående af samme køn og grupperne er ofte på en størrelse af fem til syv personer. Disse grupper er ofte sammensat ud fra samme familiebaggrund, værdier og holdninger. I midten af teenageårene bliver disse klikker mere kønsblandede (ibid. p. 613). Det kan derfor tolkes som, at klike- og kønsinddelingen i klassen er noget, der finder sted grundet elevernes alder.

Dette analyseafsnit har behandlet, hvordan børnene oplevede fællesskabet i normalklassen og de sociale relationer. Oplevelser med specialklassen blev kort berørt. Drengene trives godt socialt i normalklassen.

Specialklasse

Følgende afsnit omhandler drengenes både faglige og sociale oplevelser i specialklassen, samt årsagen til at drengene har været placeret i specialklasse.

Drengens vanskeligheder

Ifølge Peter er årsagen til, at han har haft sin skolegang i specialklassen, at:

”Jamen øh, det var fordi jeg ikke kunne socialt (IJ: Okay) og fordi at jeg øh, jeg er sådan meget eller ikke hele tiden, men meget sådan urolig i timerne (IJ: Okay) men øh, det er så blevet bedre med alderen” (Peter, l.165-168).

Peter fremhæver i sin udtalelse, at han havde problemer med at begå sig socialt og var urolig i undervisningen, men han oplever, at det er blevet bedre med tiden.

Årsagen til, at Jonas har haft sin skolegang i specialklassen, er, at han var meget aggressiv og urolig:

”Det var i 1. klasse hvor der var en anden dreng, der hedder FORNAVN EFTERNAVN, og (-) vi var meget tit oppe og slås og skændes og kasting efter hinanden. Og der var meget hele tiden når der var time, så kunne

vores lærer ikke holde styr på os, for vi var hele tiden oppe og slås og der var uro i klassen” (Jonas, l. 240-244).

Jonas forklarer, at han ikke er aggressiv mere, og han mener, at årsagen til hans adfærd som barn var, at han var meget forvirret (Jonas, l.50-52). Derudover påpeger han, at han ikke har fået stillet en diagnose, men at egen læge på daværende tidspunkt troede, at han kunne diagnosticeres (Jonas, l. 48-49).

Inden for skoleverdenen viser det sig, at lærerne roser børn af begge køn, når de udøver ”feminin” fremfor ”maskulin” adfærd (Fagot, 1985 a, jf. Berk 2006, p. 534). Skolens feminine bias kan gøre det svært for drenge at gå i skole og kan også påvirke pigernes selvtillid og følelse af uafhængighed (Berk, 2006, p. 534). Lærere reagerer på dårlig opførsel fra begge køn, men de er hårdere og reagerer oftere, hvis det er drengene, der har en dårlig opførsel (ibid. p. 534f). Dette er relevant for specialet, da det kan betyde, at lærerne oftere oplever drenge – frem for piger - som børn med problemer. Jonas og Peter påpeger netop, at en af årsagerne til, at de gik i specialklasse var, at de var urolige. Udviklingspsykologisk fremhæves det også, at flere drenge end piger har problemer inden for tale, sprog og læsning samt adfærdsproblemer såsom hyperaktivitet, udadreagerende adfærd og emotionel og social umodenhed (ibid. p. 544). Det kan på den ene side tolkes som, at drengene har nogle genetiske dispositioner for ovenstående vanskeligheder, og at de derfor har større behov for et specialtilbud, men det kan også tolkes ud fra en anden forståelsesramme, hvor urolig adfærd patologiseres. Klaus Nielsen og Carsten René Jørgensen peger på, at dette finder sted i vidt omfang i uddannelsessystemet (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 183) De peger eksempelvis på, at diagnosen ADHD i DSM-IV er udarbejdet efter, hvad der antages som god skoleadfærd (ibid. p. 197). Netop disse kriterier er sværere for drenge end piger at efterleve, hvorfor der også ses en stor kønsforskel inden for diagnosen (ibid. p. 179). Jonas og Peter fremhæver begge, at en af årsagerne, til at de gik i specialklasse, var deres urolighed.

Dette analyseafsnit behandlede drengenes vanskeligheder, der førte til, at de gik i specialklasse, og fortolkede, hvordan de vanskeligheder kan forstås ud fra forskellige perspektiver.

Strukturen i specialklassen

Dette afsnit omhandler, hvordan drengene pegede på, at strukturen i specialklassen var anderledes end normalklassen, og den påvirkning, det havde på drengene.

Jonas og Peter påpeger begge, at der er en betydelig forskel på at gå i special- og almenklasse på flere punkter. De forklarer begge, at der ikke var samme struktur i specialklassen som i almenklasse. Jonas fremhæver især uroen fra de andre elever:

”..og så er der bare larm, og smækkende døre, og en eller anden, der vil have opmærksomhed, og alt det der, det var nogen gange svært, og man kunne selv blive hidsig nogle gange (red.). Fordi alle de der, der bare rende rundt og alt det der, man kunne ikke koncentrere sig og sådan noget, det var altid svært:/ selvom lærerne også prøvede og berolige dem og alt det der, det kunne de bare ikke” (Jonas, l. 212-219).

Jonas tegner et billede af en kaotisk klasse med manglende struktur, hvor lærerne har svært ved at styre børnene, og hvor der ofte er forstyrrelser. Jonas fremhæver også, at det var frustrerende for ham at være i disse forstyrrelser, og at det kunne gøre ham vred. Jonas påpeger, at det er svært at koncentrere sig, når han er omgivet af børn med ADHD (Jonas, l. 47).

Peter fremhæver, at der ikke var konsekvenser ved forsinket fremmøde eller glemte lektier:

”..hvis man kom 30 minutter for sent derovre (red.), så sagde de bare nå, jarh jarh, på med hatten igen, (IJ: Okay) og her over i normalklassen (red.) der bliver der næsten ringet hjem, hvis man bare er ti minutter for sent” (Peter, l. 140-144).

På samme vis fremhæver han, at der ikke var konsekvenser ved at glemme lektier, og at han oplevede, at specialklassen var et sted, de blev opbevaret (Peter, l. 148-151). Det store aldersspænd i klassen kan også have indflydelse på strukturen i klassen og fællesskabet. Dette er behandlet i de forrige analyseafsnit *Normalklasse* og *Sociale relationer og fællesskaber*.

Begge påpeger, at de ikke blev fagligt udfordret i specialklassen og generelt ikke lavede meget fagligt. Jonas fremhæver, at han i den første specialklasse stort set ikke lærte

noget, og at de primært havde matematik og sjældent læste (Jonas, l. 60-64). Flytningen til den nye skole medførte, at han begyndte at lære mere, og han lærte at læse i 5. eller 6.klasse (Jonas, l. 65-68). Selvom dette var en forbedring, oplever han, at undervisningen i specialklassen var af varierende kvalitet (Jonas, l. 258-259), idet han stadig oplevede, at det primært var plus- og minusstykker, de lavede (Jonas, l. 263-264). Peter fortæller, at der ikke som sådan var lektier, men at de eksempelvis skulle læse 20 minutter om dagen (Peter, l. 45-48). De oplevede det også begge som en form for opbevaring. Peter italesætter det som, at de bare skal få tiden til at gå (Peter, l. 151), og: ”..det eneste vi lavede det var bare at spille computer (IJ: Okay) og så, ja lave nogen lektier nogen gange, sådan nogen meget nemme lek /lektier, så”. (Peter, l. 212-214). På samme måde fremhæver Jonas, at han oplevede det som en børnehave: ”..vi lavede ikke rigtig noget, det var mere sådan mere ligesom sådan noget, noget børnehave noget og bare leger og ikke rigtig laver noget (IL: mm) så det var først i 7. hvor jeg begyndte at lære det hele” (Jonas, l. 264-268). Dette viser, at drengene ikke oplevede, at der blev stillet krav til dem, og de oplevede, at de ikke udviklede sig, men derimod bare var til stede.

Peter fremhæver, at hans kommende eksamen højst sandsynligt ikke ville gå godt, hvis han var fortsat i specialklassen (Peter, l. 126-127), og på samme vis påpeger Jonas, at han vil gå i 10. klasse, da han mangler at indhente en del viden, da han kun har gået i normalklasse i 4 år (Jonas, l. 396-398). Begge elever peger på, at specialklasse kan være en god ide for nogle unge, der har vanskeligheder. Jonas fremhæver, det kan være et godt tilbud til nogle elever med mange problemer, mens det ikke var et godt tilbud til ham (Jonas, l. 335-340). Peter peger også på, at specialklasse er godt til nogle elever: ”Jamen altså, hvis man er meget, [-] hvis man er meget sky for andre mennesker, så er det godt og være” (Peter, l. 210-211). Disse udsagn kan tolkes som en positionering, hvor drengene normaliserer sig selv i forhold til de børn, der har behov for specialklasse og ifølge drengene har flere problemer.

I Vygotskys perspektiv fremhæver han, modsat Piaget, at børn udvikler sig af at være sammen med børn, der er ældre end dem, da de kan bruge disse børn som rollemodeller og dermed udvikle mere avancerede færdigheder, end de havde tidligere (Berk, 2006, p. 602). På samme tid lærer de ældre børn også at tage sig af de yngre. I de skoler, hvor børn i forskellige aldersgrupper er sammen, foretrækker de ældste af børnene

andre børn på deres egen alder. Berk foreslår, at dette kan skyldes, at de har mere tilfælles og kan samarbejde mere (Berk, 2006, p. 602), hvilket derfor kan relateres til Piagets forståelse som fremgik tidligere i analysen *Normalklasse* om, at børn på samme alder kan udfordre og udvikle hinanden. I specialklassen kan det givende ved det store aldersspænd derfor være, at de ældre børn lærer at tage sig af de yngre. Dog er det ikke det, drengene Jonas og Peter påpeger – derimod oplevede de nærmere, at de bare skulle have tiden til at gå, mens de sad og spillede computer, og at de yngre børn rendte rundt. Det kan tolkes som, at Peter og Jonas på nogle områder bruger deres klassekammerater i almenklassen som rollemodeller for, hvad alderssvarende opførsel er, og at Vygotskys teori derfor gør sig gældende på trods af, at Peter og Jonas er nogenlunde jævnaldrende med de andre i 9. klasse. Dette eksemplificeres ved, at Jonas fremhæver, at han er blevet bedre til at tale med andre mennesker og føler sig som et bedre menneske. Dette fremgår af analyseafsnittet *Normalklasse*. Omvendt kan det også, ud fra Piagets teori, betragtes som om, de netop udvikler sig socialt, moralsk og kognitivt ved at deltage i fællesskabet med jævnaldrende (Piaget, jf. Berk, 2006, p. 602). Tønnes Hansen fremhæver det gode ved fællesskabet med andre børn med vanskeligheder som værende spejling i hinanden, hvilket kan medføre bedre selvværd, da eleverne kan genkende sig selv i hinanden, mens spejling i jævnaldrende, der ikke har vanskeligheder kan føre til lavt selvværd (Tønnes Hansen, 1999, jf. Tetler 2005, p. 96). Dette synspunkt fremhæver derved positive egenskaber ved specialklassen. Jonas og Peter tolkes dog ikke som at opleve dette, da de begge føler sig tilpas ved normalklassen. Jonas taler også om børn med ADHD, men han distancerer sig fra selv at have en diagnose og spejler sig derved ikke i disse børn fra specialklassen.

Dette afsnit behandlede strukturen i specialklassen, og som det fremgik oplevede drengene ikke, at der var struktur i klassen, eller at der blev stillet faglige krav til dem.

Børn, læring og praksisfællesskaber

Dette analyseafsnit har til hensigt at tolke interviewene med Jonas og Peter ud fra Wengers teori om læring i praksisfællesskaber. Disse vil derfor fortolkes ved hjælp af begreberne mening, praksis, fællesskaber og identitet, som Wenger anser for at være vigtige komponenter inden for læring (Wenger, 1998, p. 4f). Derudover anvendes be-

greberne deltagelse og tingsliggørelse, som tilsammen, ifølge Wenger, skal være til stede for at opfylde komponenten mening (ibid., p. 56; 58; 62).

Wengers begreb mening vil følgende inddrages. Overordnet set finder begge drenge mening i deres deltagelse i læringsfællesskabet, da det giver dem en fremtid, de ellers ikke ville have haft mulighed for (Peter, l. 126-127, Jonas, l. 396-398). For at se nærmere på deltagelsesaspektet i dette begreb, oplever begge drenge at deltage i fællesskabet i klassen (Jonas, l. 75-79, l. 91-100, Peter, l. 174-177), hvorimod de ikke oplevede at deltage i et fællesskab i specialklassen (Peter, l. 194, Jonas, l. 286-291). Derudover oplever de at deltage i undervisningen, da lærerne forventer noget af dem (Peter, l. 104-111). Disse forventninger blev de ikke mødt med i specialklassen (Jonas, l. 60-64, l. 264-268, Peter, l. 140-144). Ud fra aspektet tingsliggørelse kan det tolkes som, at drengene oplever tingsliggørelse i normalklassen, men ikke i specialklassen. Dette illustreres af, at drengene i normalklassen skal producere noget, lave lektier, fremlæggelser og tests (Peter, l. 104-111) mens de ikke producerede noget i specialklassen, da de stort set ikke lavede lektier, og de oplevede, at de blev opbevaret (Jonas, l. 60-64, Peter, l. 148-151). Tingsliggørelsen ses også i de rammer, der er opstillet for drengene i de forskellige klasser. I normalklassen er der en struktur, der medvirker til, at drengene har mulighed for at deltage i praksisfællesskabet (Jonas, l. 177-182, 297-298, Peter, l. 104-111), mens den manglende struktur i specialklassen gjorde deltagelse vanskeligt. Dog kan der argumenteres for, at drengene ikke deltager i fællesskabet uden for skolen (Jonas, l. 276, Peter, l. 186-191). Dette var dog heller ikke tilfældet i specialklassen (Jonas, l. 286-291, Peter, l. 194). Baggrunden, for at drengene oplever mening, er, at både deltagelsesaspektet og tingsliggørelsen er opfyldt.

Praksisbegrebet er, Ifølge Wenger, den måde at tale om den delte historie og de sociale ressourcer, rammer og perspektiver, der kan bevare engagementer i handling (Wenger, 1998, p. 4f). Ud fra interviewene fremgår det, at drengene er engagerede i deltagelse i praksisfællesskabet i normalklassen. Som det fremgår flere steder i analysen tales der af drengene om de bedre rammer og ressourcer samt mulighed for en bedre fremtid ved deltagelse i normalklasserfællesskabet frem for specialklassen (Jonas, l. 297-298, Peter, l. 104-111).

Wenger påpeger, at begrebet fællesskab indeholder en følelse af at være kompetent ved deltagelse, samt at fællesskabet er værd at være en del af (Wenger, 1998, p.4f).

Dette kan igen tolkes som værende til stede i dataene, idet drengene oplever, at det er værd at være med i fællesskabet, da de har det godt med de andre elever (Jonas, l. 77, Peter l. 174-177) og får mulighed for nogle andre fremtidsudsigter (Peter, l. 263-264, 126-127; Jonas l. 232-235, 264-268). Derudover kan det tolkes som, at de genkender sig selv som kompetente i deltagelsen i fællesskabet, da de oplever at lære langt mere, end de tidligere gjorde i specialklassen.

Identitetsbegrebet omhandler, at drengenes opfattelse af sig selv påvirkes af deltagelse i et fællesskab (Wenger, 1998, 4f). Jonas fremhævede, at han var blevet et bedre menneske af deltagelse i normalklassen (Jonas l. 232-235). Dette kan tolkes som en ændring i hans identitetsopfattelse. Derudover tager Jonas mere afstand fra de andre børn i specialklassen, der var urolige og havde ADHD, mens han genkender sig i normalklassens fællesskab (Jonas, l. 47). De oplever begge også at være blevet mere kompetente og at have fået nye fremtidsmuligheder – eksempelvis at blive tømrer – hvilket også i sig selv kan tolkes som værende identitetsskabende (Peter, l. 126-131).

Dette afsnit har behandlet børnenes oplevelse af normal- og specialklasse samt deres relationer ud fra Wengers læringsteori.

Opsamling

I denne analysedel blev børnenes oplevelser i henholdsvis normal- og specialklasse samt deres sociale relationer og fællesskaber analyseret. Som det fremgik af analyseafsnittene var skiftet til normalklasse end stor omvæltning for drengene, men de trives bedre fagligt og socialt i normal- end specialklassen. Derudover blev drengenes vanskeligheder også analyseret. Videre blev Wengers læringsteori anvendt for at analysere drengenes læring.

Psykologens rolle

I det følgende vil vejledernes og lærernes samarbejde med psykologer blive analyseret. Dette af hensyn til at kunne svare på specialets problemformulering, der netop beskæftiger sig med psykologens rolle i forbindelse med inklusion. Temaet vil blive opdelt i to afsnit, hvilke er *Samarbejde med psykologer* og *Ønske om konkrete råd*,

hvor det første omhandler parternes tidligere samarbejde med psykologer, og det andet omhandler de mangler, de ser i samarbejdet.

Samarbejdet med psykologer

Samarbejdet med psykologerne kommer generelt til udtryk i alle tre interviews med de voksne. Vejlederne beretter om, at de samarbejder med deres psykolog i relation til det tiltag, som de kalder åben rådgivning, hvor psykologen sidder sammen med andre faste fagpersoner fra skolen. Videre er forældrene til det barn, der skaber bekymring og barnets læreteam til stede. Åben rådgivning fungerer som et reflekterende team, hvor fagpersonerne giver respons efter problematikken er forklaret, og så lytter lærerteamet og forældre til dette. Efterfølgende findes der frem til hvilke tiltag, der er aktuelle, og det vil oftest være i den forbindelse, at vejlederen kommer på banen (Maria, l. 145-168). De forklarer videre, at der af og til kan være nogle konflikter imellem parterne i åben rådgivning og forældre samt lærerteam. De fortæller:

”Forældrene mener at det må jo være noget her oppe i skolen (red.), det må være noget i [Barnet], så der sidder sådan en konflikt (red.) allerede ved åben rådgivning, som i har haft her for ikke ret lang tid siden og forældrene vil gerne have kørt, der er noget her med vores dreng (red.) og (M: Det er der faktisk også nogle i teamet der gerne vil) og det er lige nøjagtig, ham her, han må have et eller andet vi må kunne give ham en eller anden diagnose (red.) (M: og der er vi jo så dem) mmm (M: i åben rådgivning der, der ikke) (IL: ja) (M: altid giver det folk de beder om)” (Thomas, l. 215-226).

Videre konkluderer vejlederne, at en af vanskelighederne ved deres roller er, at de må se problemstillingerne fra alle vinkler og analysere de tiltag, de har sat i værk, hvilket for dem minder meget om en skolepsykologs arbejde (Thomas, l. 259-264).

Søren fremhæver i forhold til sit samarbejde med PPR-psykologer, at:

”Altså det der opsøgende samarbejde (red.) hvor jeg går ind og spørger hende til råds. Og jeg synes egentlig (-) jo ja det det synes jeg, jeg får noget ud af (red.). og jeg synes egentlig også det at hun:/det at hun:/ at jeg er så heldig at hun er her på skolen, det fungerer rigtig godt for mig” (Søren, l. 951-956)

Videre forklarer han, at det, at psykologen befinder sig på skolen sparer ham for en del tid, fordi psykologen kan hjælpe ham i en bestemt retning f.eks. i forhold til, hvad der kan være givende at læse i forbindelse med en konkret sag. Søren peger videre på, at han primært mener, at samarbejdet fungerer godt, fordi der er direkte kontakt imellem psykologen og ham (Søren, l. 956-964), og han fremhæver videre, at hvis psykologen ikke befandt sig på skolen, så ville han ikke benytte sig så meget af hende, som han gør, når hun er der (Søren, l. 994-996). Videre forklarer han, at: *”PPR tænker jeg som en ressourceperson der er på skolen som der har en merviden end mig, som jeg kan gå til, som kan hjælpe mig med nogle ting”* (Søren, l. 996-999). Søren fremhæver videre, at han er af den opfattelse, at ikke alle hans kollegaer deler hans begejstring i forhold til samarbejdet med PPR-psykologen (Søren, l. 1024-1025). Andreas fremhæver i forbindelse med sit interview, at det, han kan bruge psykologer til, er at blive overbevist om, at inklusion er det bedste for barnet. Han mener, at psykologerne kan være med til at overbevise lærerne om, at det er nødvendigt, at det faglige niveau bliver sænket for, at børnene i stedet kan komme til at trives socialt sammen med almindelige børn (Andreas, l. 895-904). Videre fremhæver Andreas, at:

”Så synes jeg det har været positive møder vi har haft, og jeg har hørt på nogen fornuftige forklaringer og på et højere niveau end jeg selv lige havde tænkt (red.), indenfor det psykologiske område og det er fint nok, det har de styr på” (Andreas, l. 931-935).

Dog siger Andreas videre, at det, han har brug for, er mere konkrete anvisninger, i forhold til, hvad han skal stille op i undervisningen (Andreas, l. 935-937).

Det kan overordnet set betragtes som, at ingen af grupperne synes at have negative oplevelser i forbindelse med at samarbejde med PPR-psykologer. Der synes dog at være en forskel i forhold til positioneringen af grupperne i forhold til psykologerne. Vejlederne synes at identificere sig med psykologerne, idet de sammenligner deres position og arbejde. Der synes videre at være en forskel i forhold til lærerne, idet vejlederne nærmest tegner et billede af dem selv og psykologerne på den ene side og forældre og lærere på den anden. Denne positionering synes umiddelbart at bunde i forskellige opfattelser af barnet og dermed også forskellige opfattelser af hvilke tiltag, der er nødvendige i den givne situation. Videre synes lærernes opfattelse af samarbejdet med psykologerne også at være positivt, men for Søren afhænger denne positivitet af, at psykologen findes i nærmiljøet således, at han kan opsøge hende, når han synes, han

har brug for det. Han ser psykologen som en ressourceperson, men finder det også meget vigtigt, at denne ressourceperson er til stede, når der er brug for hende. Afslutningsvis synes Søren og Andreas at ville benytte psykologerne til forskellige opgaver. Hvor Søren vender konkrete sager med psykologen, er Andreas af den opfattelse, at psykologerne skal forklare, hvorfor inklusion er vigtig således, at det vil blive lettere for lærerne at acceptere den. Andreas mener i stedet, at det er andre faggrupper, der skal benyttes for at få inklusion til at fungere i praksis, hvilket analysen vil komme nærmere ind på senere.

Andreas' betragtninger om at benytte psykologer til at overbevise lærerne om, at inklusion er vigtigt for børnene, peges der også på som vigtig i forskningen. Det fremhæves her, at psykologer kan diskutere forskningsresultater med lærerne, der viser både de sociale og uddannelsesmæssige fordele for børnene ved at være inkluderede. Dette, fordi lærere ofte synes at have et ambivalent forhold til de faglige fordele i inklusion (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007, p. 144f), hvilket også tydeligt ses hos specialets informanter i det tidligere analyseafsnittet *Faglig inklusion*, men også i henhold til Andreas' ønske om at blive overbevist af psykologerne. Denne diskussion af forskningsresultater kan således formentlig være med til at minimere denne ambivalens. Søren's fremhævelse af den direkte kontakt imellem ham og psykologen kan give nogle vanskeligheder i forhold til at få etableret det mest hensigtsmæssige samarbejds mønster, hvis der tages udgangspunkt i Ken Vagn Hansens betragtninger. Han mener nemlig, at den professionelle relationsform imellem lærer og psykolog skal være præget af det, han kalder komplementære aspekter, hvilke skal være til stede i komplementære handlinger – som f.eks. det at hjælpe og blive hjulpet og det at lytte og blive lyttet til (Hansen, 2002, p. 17). Det er videre Hansens mening, at hvis psykologen skal kunne varetage de opgaver, som en komplementær relation indeholder, er det nødvendigt, at psykologens mere symmetriske aspekter reduceres. Dette gøres, ifølge Hansen, ved, at psykologen har sit kontor og kollegiale fællesskaber på PPR-kontoret og ikke skolen, og at psykologen dermed kun befinder sig på skolen i forbindelse med aftalte, faglige relationer (ibid., p. 19). Dette vil specialet komme videre ind på i diskussionsafsnittet *Konsultativ praksis versus ekspertrollen*.

Det kan overvejes, om de to grupper positionerer sig forskelligt i forhold til psykologerne, fordi de er på forskellige niveauer i forhold til inklusion. Lærerne beskriver selv

deres manglende kompetencer i forhold til emnet, hvorimod vejlederne inden for feltet kan antages at have en merviden i forhold til emnet (Dreyfus & Dreyfus, 1980 pp. 7-14). Videre kan det overvejes, om vejlederne har behov for at positionere sig igennem en interaktiv positionering af lærere og forældre (Davies & Harré, 1990, p. 4), fordi de endnu ikke er sikre nok i de elementer, der knytter sig til deres egen position (ibid., p. 3).

Analysen giver et billede af, at både lærerne og vejlederne synes at have et positivt samarbejde med psykologerne. Der forekommer dog en forskel i positionering og hvilke opgaver, de bruger psykologerne til, hvilket blev sat i forbindelse til tidligere forskning og teori.

Ønsket om konkrete råd

I forhold til samarbejdet mellem PPR og lærerne synes der at kunne anes en kløft. Denne relaterer sig til, hvilke opgaver psykologer skal varetage og den type af råd, psykologerne giver. Andreas fremhæver i denne forbindelse en læringskonsulent, der blev benyttet på den skole, han tidligere var ansat på. Han fortæller:

”Bare jeg får at vide hvad jeg skal, bare jeg kan finde ud af hvad jeg skal gøre i undervisningen, og det er ikke dem der har hjulpet mig med det. Det er mere sådan en som ham Torben, læringskonsulenten” (Andreas, l. 935-938)

Videre forklarer Andreas, at i samarbejdet med psykologer, har de ofte spurgt en del ind til problemstillingerne, og det er Andreas' antagelse, at psykologerne benytter det, lærerne fortæller til at sætte en form for tiltag i gang for at hjælpe barnet enten med samtaler eller med medicin (Andreas, l. 945-952). Han siger videre: *”Så vi har ikke fået så meget at vide (red.), og slet ikke sådan nogen råd synes jeg ikke (red.) der er det mere dem der er i skoleverdenen”* (Andreas, l. 952-955). Videre siger Andreas også i relation til at benytte sig af psykologer i forbindelse med inklusion, at: *”Det er jo ikke psykologer der kan komme (red.), med råd til hvordan vi skal rent didaktisk tilrettelægge vores undervisning i forhold til hvordan vi skal inkludere dem bedre, det er jo lærerfolk (red.)”* (Andreas, l. 909-912). Også Søren fremhæver en kløft i sit samarbejde med PPR-psykologen trods hans ellers positive opfattelse af dette. Han siger:

”Jeg kunne godt nogen gange tænke mig at hvis jeg nu kunne komme og så beskrive et barn og han har måske allerede en diagnose at så kunne psykologen sige vær’s god her har du værktøjskassen og det er sådan og sådan du skal gøre” (Søren, l. 1046-1050)

Dog er Søren godt klar over, at dette formentligt ikke er realistisk. Søren mener, at han har fået elementer fra psykologen, som han har kunnet gå videre med, og at dette nok er, hvad han kan forvente at få, selvom han godt kunne tænke sig den tidligere omtalte værktøjskasse (Søren, l. 1040-1050). Videre fremhæver Søren dog, at: ”*Der kunne jeg måske godt tænke mig at få endnu mere, det det kunne jeg godt sådan, at den mængde arbejde jeg skulle lave til det den blev mindsket*” (Søren, l. 1056-1059), og han fremhæver ligeledes, at det, han får fra psykologen, ikke er konkret (Søren, l. 1051-1052). Hvor Søren her generelt ønsker at få svar fra en psykolog, er det tydeligt, at Andreas tænker, at den form for støtte, han har brug for, er konkrete timer og flere ressourcer i henhold til de elever, han har vanskeligheder ved. Han siger:

”Når man er kommet så langt tænker jeg, at man holder møder om det og der bliver måske givet ressourcer til det og der er fokus på det, så er det også fordi de er ved at være inde i systemet, og der er lidt hjælp at hente, hvorimod mange af de børn som vi tænker at, [-] at det kunne være godt med lidt flere støttetimer eller lidt penge til ham der, der lukket fordi at han har ikke nogen diagnose (red), og så er det simpelthen så svært at få støttetimer på ham” (Andreas, l. 874-882).

Videre forklarer Andreas også, hvordan han har skrevet beskrivelser, hvor han godt er klar over, at det ikke er nok til, at han kan få støtte til eleven på trods af, at han synes, at de fylder meget i undervisningen (Andreas, l. 887-892).

Disse fremhævelser tyder på, at, på trods af at lærerne grundlæggende er positive omkring samarbejdet med psykologerne, så er der alligevel nogle vanskeligheder. Andreas peger i den forbindelse på, at hjælpen til at få inklusion til at fungere i praksis kommer fra anden side end psykologerne. Han peger på, at denne hjælp kommer fra de mennesker, der i forvejen har en uddannelse inden for skoleverdenen, og som har taget en form for videreuddannelse inden for dette område. Andreas peger konkret på en læringskonsulent, han samarbejdede med på sin tidligere arbejdsplads. Videre fremhæver han mangel på konkrete råd. Netop Andreas’ fremhævelse af læringskonsulenten kan pege i retning af, at Andreas fortsat fokuserer på den faglige inklusion, hvilket

også blev fremhævet i analyseafsnittet, der omhandlede lærertemaerne, idet han netop peger på, at psykologerne ikke kan hjælpe ham med at tilrettelægge undervisningen. Andreas overvejer ikke, hvilke tiltag psykologen så kan hjælpe ham med i forhold til f.eks. social inklusion og børnenes trivsel i klassen. Videre peger Søren også på, at han mangler konkrete råd i sit samarbejde med psykologerne. Han ønsker, at han kan få en værktøjskasse af psykologen ud fra sine beskrivelser således, at han kan minimere sit arbejde, formentlig fordi han i forvejen ikke har tid nok og er meget presset. Han overvejer dog i den forbindelse, at dette ikke er realistisk. På trods af dette er der dog alligevel en del elementer, der peger på, at lærerne søger mere konkrete råd, end psykologerne giver dem, og det kan overvejes, hvad disse forskelle gør ved det samarbejde, der er imellem de to faggrupper. Videre bør det overvejes, hvad der er psykologens opgave, og om de løser denne, hvilket specialet vil komme ind på i diskussionsafsnittet *Psykologens rolle*.

Umiddelbart ses det, at lærerne ikke er klar over, hvad psykologerne kan bruges til i henhold til inklusion – særligt hos Andreas, men også i en hvis grad hos Søren, da han benytter psykologen, men gør sig tanker om, at dette delvist bunder i tilgængeligheden, fordi hun sidder på skolen. I forskning peges der på, at psykologerne kan stå for den opkvalificering af lærere, som de ofte efterspørger, hvilket lærerne i dette speciale også omtaler i forbindelse med deres egne kvalifikationer i det tidligere analyseafsnit *Egne kompetencer*. Videre fremhæves det i denne artikel, at psykologerne kun bruger omkring seks procent af deres tid ude på skolerne (Anderson et al., 2007, p. 144; Boyle, Topping, Jindal-Snape & Norwich, 2011, p. 179f). Dette kan sættes i forbindelse med Sørens ønske om mere tid til at tale med psykologen, hvilket formentlig bliver svært, hvis psykologen kun bruger meget lidt af sin tid på skolen, og Søren primært gør brug af hende, når hun er til stede. Forskningen peger videre på, at lærerne ikke associerer psykologerne med klassenær vejledning i inklusion. Der peges i den forbindelse i forskning på, at psykologerne skal være mere aktive og synlige i henhold til lærerne og videre lytte mere til, hvad de har brug for (Anderson et al., 2007, p. 146). Disse fund kan relateres til de betragtninger, som både Andreas og Søren gør sig omkring psykologerne.

Videre kan særligt Sørens ønske om at få varetaget problemet af psykologen, men også Andreas' ønske om læringskonsulenter, der giver mere konkrete råd, sættes i for-

bindelse med Hansens omtale af infantile ønsker og krav. Disse ønsker og krav omhandler, ifølge Hansen, klientens ønske om, at psykologen skal lindre – altså håndtere og løse problemerne for klienten. Disse er, ifølge Hansen, endeløse af natur, idet der vil blive ved med at opstå situationer, der skal håndteres. Hansen peger på, at løsning af klienters infantile ønsker gør psykologen populær i starten, men efterhånden som opgaverne vokser, og effekten bliver knapt så entydig, vil psykologen blive mere upopulær (Hansen, 2002, p. 20). Dette peger altså på, at psykologerne ikke nødvendigvis skal give lærerne det, de selv ønsker på trods af, at anden forskning peger på, at psykologer skal lytte mere til lærerne for på den måde i højere grad at blive inddraget i arbejdet med problemstillingerne ved inklusion (Anderson et al., 2007, p. 146). Videre kan det medtænkes, om lærernes vægt på deres infantile ønsker skyldes, at de igennem disse positionerer psykologerne som eksperter jf. specialets gennemgang af Davies og Harré (1990), for der igennem at kunne fralægge sig en del af ansvaret for inklusionen og det faktum, at den ikke fungerer, hvilket vil blive diskuteret i afsnittet *Positionering*.

Dette afsnit viser nogle af problematikkerne i samarbejdet særligt mellem lærerne og psykologen. Afsnittet viser, hvordan lærerne efterspørger mere konkrete råd fra psykologerne, hvilket de ikke synes at få. Dette blev sat i relation til tidligere forskning.

Opsamling

I dette afsnit blev samarbejdet mellem vejledere, lærere og psykologer analyseret. Overordnet synes parterne at pege på, at samarbejdet mellem dem var godt, men der anes dog alligevel en forskel i den måde, lærere og vejledere positionerer sig i forhold til psykologen, hvilket blev sat i forbindelse med specialets teoriafsnit. Videre pegede Søren på psykologens placering som afgørende for det gode samarbejde, hvilket blev sat i forbindelse med tidligere forskning. Yderligere vanskeligheder i samarbejdet blev analyseret i afsnittets anden del, der pegede på lærernes ønske om konkrete råd, hvilket de ikke synes, de får fra psykologen. Dette blev ligeledes koblet sammen med tidligere forskning på området.

Diskussion

Hvad er inklusion

I denne diskussion vil der følgende sættes fokus på, hvordan vejlederne og lærerne definerer inklusion. Ligeledes vil elevernes oplevelser af at komme i en ny klasse bidrage til diskussionen af inklusion.

Det faglige perspektiv

Som det fremgik af analyseafsnittet var lærerne meget optagede af den faglige inklusion af eleverne og oplevede det som en stor udfordring. Ud fra analysen om vejlederne fremkommer det, at de har en anden vægtning af den sociale og faglige inklusion, og at de ikke i samme grad vægter den faglige inklusion, da de mener, det er nødvendigt, at børnene psykisk har det godt samt trives socialt, før det faglige er interessant.

Lærerne kan derfor siges ikke at blive mødt i deres forståelse af inklusion af de vejledere, der skal hjælpe dem. Der kan stilles spørgsmålstegn ved, hvorfor lærerne ikke bliver mødt i denne forståelse, da de netop er lærere, og det er derfor deres arbejde at sørge for at *”udfordre alle elever, så de bliver så gode som de kan”* (uvm.dk), hvilket er en af de tre hovedpointer i skolereformen. Denne fagligheds- og læringsoptik, som lærerne anlægger på inklusion, fremgår også af analysen. Børnene er også optaget af faglighed, og de oplever en faglig udvikling i almenklassen og ser den som vigtig for deres udvikling. Denne optagethed af læring deles også af eleverne fra Szulevicz et al., som peger på, at dette fund kan skyldes det øgede fokus på faglighed i folkeskolen og den uddannelsespolitiske diskurs om, at flere unge skal have en ungdomsuddannelse (Szulevicz et al., 2014, p. 56). Elever og lærere påvirkes derfor af dette, hvorfor de forventer, at de inkluderede med faglige udfordringer bør kunne klare sig så godt, at de får en ungdomsuddannelse. Dette kan blive problematisk, når børnene ikke kan matche deres egne og lærernes faglige forventninger, da de kan lide nederlag, som også Tønnes Hansen var inde på. Omvendt kan det også diskuteres at være en positiv oplevelse for børnene at blive mødt af lærere, der har højere faglige krav til dem end kravene i specialklassen, da børnene, ifølge Dornbusch et al., lærer mere i et mere udfordrende miljø (Dornbusch et al., 1996, p.422).

En af årsagerne, til at lærerne ikke er særligt positivt stemt over for inklusion ud fra et fagligt perspektiv, kan være, at de oplever det som en ekstra og tidskrævende arbejdsbyrde at skulle differentiere undervisningen mere, end de i forvejen gør, og at de skal give eleverne forskellige typer af opgaver – dette diskuteres senere. En anden årsag kunne ifølge Farrel være, at lærerne er pressede af de stadig stigende akademiske krav til eleverne i folkeskolen og derfor ikke har interesse i at inkludere børn med faglige vanskeligheder (Farrel, 2004, p.6). Disse krav fremgår også direkte af den danske skolereform, og der peges på, at danske skoleelevers præstation i særligt matematik og læsning skal forbedres (Aftale mellem regeringen, Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft i folkeskolen, 2013, p. 1). Inklusion af elever med faglige vanskeligheder vil trække klassens samlede præstation ned. Disse krav, som lærerne forsøger at følge og også oplever, bør være en del af inklusionsdefinitionen. Disse nedprioriteres som tidligere beskrevet af vejlederne og teoretikere som eksempelvis Tetler, der mener, at skolen bør være mere relationelt fokuseret frem for at fokusere på de sproglige og matematiske evner (2004, p. 88). Dette er netop skolereformens fokus og kan forstås som værende en del af måle-veje-kulturen inden for uddannelsesfeltet (Biesta, 2011, p. 15). Drengen Jonas fremhæver netop, at han i almenklassen er blevet fagligt bedre – især inden for læsning.

Begge lærerne var enige om, at elever med faglige vanskeligheder ikke får det optimale ud af at være placeret i almenklasser, men vil have bedre af at være i en specialklasse, hvor ressourcerne er der til dem. Det fremgik af analysen, at Søren var bange for, at de inkluderede børn led fagligt under inklusion og derfor kunne risikere at blive ekskluderet senere i livet, da de vil have problemer med at kunne tage en uddannelse.

Sørens betænkelighed ved at inkludere omhandler derfor, at eleverne med faglige vanskeligheder ifølge hans optik lærer mindre i almen- end specialklasse. Ud fra dette perspektiv kan det ses om en reel bekymring for, hvordan eleverne vil klare sig i fremtiden, hvis de ikke lærer alt det, de egentlig er i stand til, da der på arbejdsmarkedet kræves, at folk har gennemført en uddannelse, og 95% af alle unge har taget en ungdomsuddannelse. Med disse udsigter er der derfor en væsentlig bekymring om eleverne, selvom de socialt trives og dermed på kort sigt kan føles sig inkluderet. På lang sigt vil de ekskluderes fra samfundet, hvis de ikke formår at tage folkeskolens afgangseksamen eller en ungdomsuddannelse. Det opleves dog omvendt af eleverne i dette projekt, og jf. Szulevicz et al., da de fagligt udvikles mere i almenklassen (Szu-

levicz et al., 2014, p. 56). Denne forskel i opfattelsen kan formentlig omhandle, at lærerne forventer, at de inkluderede elever skal kunne klare sig på lige fod med de andre elever, fordi de er en del af almenklassen. Dette kan eksemplificeres ved, at Søren helst ser, at de inkluderede børn laver samme opgaver som de andre, og at begge lærere peger på, at de inkluderede børn fagligt er svage, og at de som lærere fejler med at inkludere eleverne.

Ønsket fra både lærerne og eleverne om gode faglige præstationer kan relateres til Bronwyn Davies og Peter Bansel, der fremhæver, at neoliberalismen har medført en ny moralsk orden i skolerne, hvor forståelsen af, hvad der er en passende studerende, er bundet op på markedet (Davies & Bansel, 2007, p.9). Dette har den betydning for uddannelsesområdet, at skoler, fra at handle om det fælles gode, kommer til at være bundet op på markedet. Dette medfører øget konkurrence, målsætninger og mål, som eleverne er ansvarlige for (ibid., p. 9). Dette er netop en ekskluderende proces, da eleverne med vanskeligheder presses til at efterleve mål, de ikke kan, og derved kan de opleve nederlag. Denne ekskluderende proces med flere og flere krav kan også antages at indsnævre normalitetsbegrebet (Graham, 2006, p.15), og elever vil derfor ekskluderes. Disse eksklusionsprocesser ses også, da lærerne fremhæver, at eleverne ikke kan følge med de andre elever i timerne, og at de vil få det bedre i et andet tilbud. Det er et paradoks, at der er ekskluderende processer i spil, når det netop er inklusion, der fokuseres på i skolen. Inklusion er også et punkt, der indgår i folkeskolereformen på samme måde som målet om, at børn skal blive så dygtige, som de kan (Aftale mellem regeringen, Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft i folkeskolen, 2013, p. 15f). Tetler påpeger, at det at forstå inklusion, som at et barn med funktionsnedsættelse skal tilpasses et system, gør, at graden af funktionsnedsættelse afgør, om barnet kan inkluderes. Derimod mener hun, at skolekulturen skal udvides, så alle skolesøgende børn anerkendes, og i denne optik er det skolens rummelighed og fleksibilitet, der afgør, om barnet kan inkluderes (Tetler, 2004, p. 81f). Skolens læseplaner og klasseværelse skal ændres, så børnenes forskeligheder kan favnes (ibid., p. 132). Tetler fremhæver også modsat lærerne, at folkeskolen ikke udelukkende skal være fokuseret på de matematiske og sproglige elever, men at den skal anlægge et mere relationelt fokus, og lærerne skal være mere innovative og væk fra det traditionelle (Tetler, 2004, p. 88f; Tetler, 1998, p. 133). Også Biesta udfordrer denne uddannelsesdiskurs og problematiserer, at uddannelse for ensidigt omhandler færdigheder inden for eksempelvis matematik og

sprog, da god uddannelse også er noget andet end det – eksempelvis socialisation (Biesta, 2011, p.16). Lærerne arbejder derfor inden for et felt, hvor der kan siges at være to forskellige perspektiver på, hvad de som lærere skal, og disse perspektiver kan på nogle områder være svære at forene.

Vejlederne er ikke ene om at nedprioritere faglig inklusion, Ainscow er den eneste, der direkte peger på fagligheden i hans inklusionskriterier, mens Tetler også fremhæver fagligheden i forhold til læringsfællesskaber, men tager afstand fra, at faglighed i høj grad omhandler læse- og skrivefærdigheder (Tetler, 2004, p. 88f, Tetler, 1998, p. 133), mens de resterende teoretikere ikke omtaler faglighed. Qvortrup påpeger endvidere, at faglighed ikke hører til i inklusionsdefinitionen, men nærmere er en effekt af inklusion (Qvortrup, 2012, p.8). Ifølge analysen er alle tre grupper dog enige om, at faglighed er en del af inklusionsdefinitionen.

Dette diskussionsafsnit har behandlet det faglige perspektiv på inklusion og de forskellige gruppers vægtning af dette perspektiv. Derudover er faglig inklusion blevet relateret til en faglig diskurs i samfundet.

Det sociale perspektiv

Trivsel, psykisk og socialt står før faglig udvikling i vejledernes optik, hvilket også fremgår af analysen. De mener, at trivsel er en forudsætning for, at eleven kan lære noget fagligt, og derfor er det deres prioritering at få eleven til at trives – eventuelt ved at sænke de faglige krav til eleven. Det er vigtigt, at børnene får mulighed for at være en del af mange sociale fællesskaber. Dette medfører, at de bliver hele mennesker. Inklusion medfører også, at elever lærer om mangfoldighed. Lærerne påpeger ligeledes i analysen, at social inklusion kan fungere i praksis og ofte gør det, og at børnene er en del af fællesskabet – dog har de ikke samme opfattelse af, hvilken position i fællesskabet disse børn får. Dette kan skyldes, at det er to forskellige fællesskaber, de referer til, men kan også, som det blev påpeget i analysen, skyldes, at det er to forskellige aldersgrupper, de taler om, og at børnene i de store klasser kan være vokset fra børnene med vanskeligheder, mens dette ikke er så udtalt i de yngre år.

Fisker fremhæver i sine betragtninger om inklusion, at dette kræver en reel plads i fællesskabet (Fisker, 2014, p. 92), og det kan dermed overvejes, om det ifølge hendes

definition er nok, at børnene udelukkende bevæger sig perifert i grupperingerne i klassen. De interviewede børn er dog i den ældre aldersgruppe, og de oplevede sig som en del af fællesskabet og grupperingerne i klassen. Ifølge Szulevicz et al. oplevede de fleste af børnene i deres undersøgelse sig også inkluderet (Szulevicz et al., 2014, p. 56f). Dog kan der, som modargument til eleverne i dette projekts opfattelse, stilles spørgsmålstejn ved, at de stort set ikke ses med klassekammeraterne uden for klassen.

Læreren Andreas oplever at skulle overbevises om, at inklusion er det rigtige for børnene, da han ikke deler denne holdning. Søren derimod ser grundlæggende inklusion som en god ting, når det drejer sig om det sociale aspekt, men han er også kritisk over for inklusion ud fra sit faglige perspektiv. Søren virker grundlæggende meget positiv omkring social inklusion, og han er heller ikke i tvivl om, at elever med sociale vanskeligheder skal placeres i de almindelige klasser, da de ikke hører til i specialklasserne. Dette er Andreas som sådan enig i, idet han ikke mener, disse børn vil få det bedre i en specialklasse, men at den klasse, som børnene med sociale vanskeligheder placeres i, betaler prisen for deres tilstedeværelse, og at der er en klar grænse for, hvor mange af denne type børn han og klassen er i stand til at rumme. Selvom vejlederne prioriterer den sociale inklusion højt, vægter de, at børnene psykisk trives højere, og på den baggrund vælger de i nogle tilfælde at ekskludere nogle elever fra det faglige og/eller det sociale fællesskab for en periode for, at børnene skal få det bedre, før de igen inkluderes. Denne proces blev behandlet i analyseafsnittet, hvor det også blev fremført, at det kunne opfattes som en proces hen imod inklusion, men også kunne betragtes som en eksklusion af barnet fra muligheder for at være til stede, deltage, være accepteret, præstere fagligt og psykisk at opleve sig inkluderet. Dette tiltag kan derfor betragtes som værende en modsætning til deres forståelse af den sociale inklusion som værende vigtig.

I analysen fremhævedes det, at inklusion giver mulighed for, at børn med vanskeligheder kan spejle sig i børn, der ikke har disse vanskeligheder for på den måde at kunne udvikle sig, og hvis børn med vanskeligheder spejler sig i andre børn med vanskeligheder, så vil deres vanskeligheder forværres. Dette er et vigtigt perspektiv på inklusion, da det ud fra dette perspektiv ikke er særlig hensigtsmæssigt for børn ikke at være en del af det almene fællesskab – omvendt kan dette også pege på, at der er en grænse for, hvor mange børn med vanskeligheder, der kan være i et klassefællesskab uden, at det medfører en negativ belastning af klassen, hvilket vil blive diskuteret i et

senere afsnit. Også Farrel henviser til en undersøgelse, der viser, at inklusion i almene skoler kan fremme børn med særlige uddannelsesbehovs opførsel, så deres adfærd bliver mere alderssvarende, hvilket derfor taler for inklusion (Karsten et al., 2001; Norwich, 2000 jf. Farrel, 2004, p. 10). Derudover påpeger Tetler, at inklusion giver medborgerskab, så disse børn også kan få medindflydelse (Telter, 2004, p. 86). Dette lægger sig også i forlængelse af inklusion som et menneskerettighedsperspektiv, hvor elever har ret til at være en del af fællesskabet – eksklusion fra fællesskabet er i denne optik diskrimination (Farrel, 2000, p.154). Det, at inklusion er en menneskeret, er et perspektiv, der ikke i samme grad deles af lærerne, da de derved ikke ville stille sig kritiske over for det. Vejlederne påpegede også, at børnene bliver hele mennesker ved at deltage i sociale fællesskaber, og at udelukkelse fra fællesskaber i folkeskolen kan føre til, at børnene, når de bliver ældre, søger andre fællesskaber med andre, der også er blevet ekskluderet fra samfundet – eksempelvis kriminelle. Også Wenger belyser, at deltagelse i fællesskaber er særligt vigtigt for mennesket, da deltagelse i sociale fællesskaber former menneskets identitet – hvad de gør, og den måde, mennesket fortolker det, det selv gør (Wenger, 1998, p. 4). Han pointerer yderligere, at den læring, der foregår i disse fællesskaber er det, der kan ændre et menneske mest (ibid., p. 7).

Opsamling

Som det fremgår af ovenstående diskussionsafsnit om det sociale og det faglige aspekt af inklusion, kan der argumenteres for vigtigheden af begge. På den ene side kan der argumenteres for at vægte den kritiske aspekt af den faglige inklusion højt, da det i en tid, hvor faglige præstationer vægtes højt og giver adgang til arbejdsmarkedet, er nødvendigt, at eleverne er fagligt stærke, og hvis de i større grad bliver det i en specialklasse, så er det der, eleverne bør gå. På den anden side er det sociale aspekt af inklusion også relevant, da børnene med særlige behov udvikler mere alderssvarende adfærd i relationen til børnene i almenklassen. Derudover er fællesskaberne, ifølge Wenger, identitetsskabende, og tilhørsforholdet til et fællesskab kan, ifølge vejlederne, gøre, at børnene ikke søger mod marginaliserede fællesskaber.

Børnenes stemme

Som det fremgår af diskussionen kan der både argumenteres for det faglige og det sociale aspekt af inklusion. Børnenes stemme i oplevelsen af inklusion er berørt i diskussionen af disse aspekter, men vil følgende udførligt diskuteres, da det er børnene, der bliver inkluderet.

Som det fremgår af analyseafsnittet oplevede drengene sig inkluderede og var en del af klassen fysisk og socialt. Ud fra Qvortrups inklusionsdefinition kan det derfor betragtes at være et vellykket tilfælde af inklusion, da de er til stede, deltager og oplever sig inkluderet. Dog er der uklarheder om, hvorvidt eleverne følte sig inkluderet i alle de forskellige sociale relationer, som Qvortrup oplyste, da det ikke fremgik af interviewet. Dette blev behandlet i analyseafsnittet *Fællesskaber og sociale relationer*. Ud fra Farrels og Telters inklusionsdefinition kan det også siges, at eleverne er inkluderede, da de både deltager, er til stede og er accepterede af lærere og de andre elever. Dette ses ved, at de eksempelvis er en del af vennegrupperne og oplever, at lærerne hjælper dem. Peter fortæller, at han bliver behandlet på samme måde af lærerne som de andre elever. Derudover påpeger Farrel og Tetler også, at eleverne skal udvikle et positivt selvbillede for at være inkluderet, hvilket det kan tolkes, at drengene gør, da de oplever at have mere faglig succes, og Jonas fremhæver, at han er blevet et bedre menneske. Ud fra Ainscows definition kan der også argumenteres for, at drengene er succesfuldt inkluderet, da de deltager, er til stede og fagligt præsterer og føler, at de kan være med i undervisningen. Det faglige aspekt var drengene også selv meget optaget af, da det kan påvirke deres fremtid. Ved at anvende Wengers læringsteori kan det diskuteres, at drengene netop oplever at få mere fagligt ud af at gå i normalklassen, da de her både har mulighed for at deltage i et fællesskab, og der samtidig er tale om tingsliggørelse ved, at de skal fremvise produkter som eksempelvis lektier, tests og engelskfremlæggelser. Deltagelse og tingsliggørelse er baggrunden for, at eleverne oplever det som meningsfuldt at deltage i et fællesskab (Wenger, 1998, p. 4f). Deltagelse i fællesskabet kan også medføre en følelse af kompetence og en ændring af identiteten (Wenger, 1998, p. 4f) Dette kan også diskuteres at være tilfældet med drengene, da de oplever faglig succes, og at deltagelse i fællesskabet giver dem andre fremtidsudsigter.

I Szulevicz et al. interviewes en pige, der oplever sig som inkluderet. Hun oplever at have det godt i det sociale fællesskab og have styrket sine faglige evner (Szulevicz et

al., 2014, p. 50). Læreren og forælderen til barnet interviewes også om inklusionen af barnet, og de havde andre betragtninger, da læreren oplevede, at eleven kæmpede med matematik, og moren oplevede, at barnet ikke socialt ses med nogle uden for skolen (ibid., p. 51). Dette kan problematisere, om børn og unge med vanskeligheder forstår sociale relationer på samme måde som andre børn og unge. Søren fremhævede eksempelvis også i analysen at inkluderede børn var perifere medlemmer af venskabsgruppen, mens Andreas omvendt påpegede at inkluderede børn også kunne være dem andre så op til. Dog viser det sig også, at drengene fra denne undersøgelse ikke oplever, at de trives hvor som helst, da Peter ikke blev inkluderet året før, da han ikke trivedes i den pågældende klasse og fik ondt i maven af at gå i skole. Drengene påpegede også, at de savnede udfordringer i specialklassen og ikke var en del af et fællesskab. Lærerne påpeger, at selvom børnene i deres klasser oplever, at de er inkluderede, så behøver det ikke at være tilfældet, da de ikke kan følge med fagligt. Dette er stik imod Qvortrups definition, hvor børn, hvis de oplever sig inkluderet og er med i det sociale og tilstede, også er inkluderede.

Følgende vil psykologisk selvbestemmelsesteori og teori om psykologiske behov indrages i diskussionen for at undersøge, hvordan det sociale og faglige aspekt i inklusionen kan diskuteres at påvirke eleverne.

Ifølge Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori (SDT) har mennesket udviklet tre psykologiske behov, som er autonomi, kompetence og relationer. Disse er vigtige for menneskets trivsel. Autonomi omhandler, at mennesket føler, at det selv forårsager, identificerer og godkender sin egen adfærd. Kompetence omhandler, at mennesket oplever sig som effektiv, dygtig og som en, der kan mestre udfordringer i livet, mens behovet for at relatere sig til andre omhandler, at man føler sig accepteret af vigtige andre (Deci & Ryan, 1995, 2000, jf. Sheldon & Gunz, 2009, p. 1468).

Disse behov er som beskrevet nødvendige for menneskets trivsel. Disse kompetencer kan relateres til børn og unge i folkeskolen ved, at børns behov for kompetence kan overføres til faglighed. Børn har derfor behov for at kunne udvikle sig og føle, at de bliver dygtige i skolen. De har også behov for at opleve autonomi – at de oplever selv at kunne handle, og de har behov for at blive accepteret i de sociale relationer i klassen samt af vigtige andre, som for nogle børn også kan være lærere.

Peter og Jonas fremhæver også, at de netop oplever at blive dygtigere fagligt i den nye klasse og at kunne mestre ting, som de ikke kunne før. Peter pegede på engelskfrem-læggelser, mens Jonas pegede på, at han var blevet bedre til at læse. Faglighed er, som det fremgik af analysen, et meget vigtigt emne for de to drenge. Autonomi oplever Jonas eksempelvis ved, at han ikke giver op, men fortsætter med en opgave. Ud fra denne teori kan der derfor argumenteres for, at de tre menneskelige behov bliver dækket i inklusionen af disse drenge, hvilket også ses ved, at begge drenge trives.

Denne diskussion har behandlet de forskellige inklusionsteorier relateret til børnenes oplevelser af at gå i normalklassen. Derudover blev Deci og Ryans selvbestemmelses-teori inddraget til at diskutere, om børnenes psykologiske behov mødes i inklusionen.

Deltagernes samlede inklusionsforståelse

Overordnet set fremhæver både vejledere og lærere vigtigheden af social og faglig inklusion, hvilket eleverne også fremhæver, at de oplever. Dermed er parterne på et overordnet plan enige om, hvad inklusionsbegrebet består af. Dog viser der sig gennem analyse- og diskussionsdelen, at der er nuanceforskelle i, hvordan det sociale og faglige aspekt skal vægtes, når det omhandler inklusion. Disse nuanceforskelle har stor betydning for den måde, de oplever inklusion på, og medfører, at lærere og vejledere ikke mødes på samme grundlag, men derimod arbejder ud fra hver deres position og dagsorden, hvilket får deres forståelse af inklusion til på nogle områder at virke modsvarende på grund af deres prioriteringer og udelukkelse af det, de ikke prioriterer højt, som netop er den modsatte parts største prioritering.

Vejlederne fremhæver den sociale inklusion, som medfører ”hele mennesker”, mens den ene lærer påpeger, at det er godt for disse elever, og at de ikke hører til i et andet tilbud, men at de positioneres som medløbere, og den anden lærer fremhæver, at social inklusion er godt for barnet med sociale vanskeligheder – men ikke for klassen.

Den faglige inklusionen er også vægtet af alle parter, men det er i særlig grad lærerne og børnene, der er optaget af dette aspekt. Lærerne, fordi de ikke mener, det gavner eleverne fagligt at være inkluderet, hvor børnene netop fremhæver det som forbedrende for deres faglighed, mens vejlederne mener, at dette aspekt kan nedprioriteres, så der kan fokuseres på det sociale.

Derudover er der det psykiske aspekt af inklusion, hvor der ikke er enighed. Vejlederne påpeger, at de håber, at alle børn oplever sig inkluderet og validerer dermed børnenes stemme i inklusion. Børnene i dette projekt oplevede også, at de trives i normalklassen. Derimod negligerer lærerne validiteten af børnenes udsagn, da de er enige om, at børnene, hvis man spørger dem, trives, men at de fagligt kæmper og ikke kan følge med og derfor ikke ved, hvad der er bedst for dem selv.

Derudover er der forskel i opfattelsen af, hvem inklusion omhandler, da vejlederne generelt opfatter inklusion ud fra et systemisk paradigme, hvor alle børn skal kunne indgå i skolen og trives, mens lærerne opfatter det mere ud fra et individfokuseret perspektiv, hvor det enkelte barn med vanskeligheder skal kunne være i en klasse med de ”almindelige” børn.

Selv om de overordnede linjer i vejledernes og lærernes opfattelser er de samme, og børnene også ud fra deres fortællinger oplever dette, så kan det diskuteres, at ingen af de teoretiske inklusionsdefinitioner alene kan favne både vejledernes og lærernes forståelse. Eksempelvis favner Ainscows definition både tilstedeværelsesaspektet, som begge parter deler og deltagelse (social inklusion) og præstation (faglig inklusion), men omhandler alle børn i skolen, mens lærerne udpeger nogle enkelte børn som dem, inklusion omhandler. Derudover er vejlederne også optaget af, hvordan børnene psykisk oplever inklusion, hvilket kun dækkes af Qvortrups inklusionsdefinition, men dette anerkender lærerne ikke. De mener derimod, at eleverne ikke altid ved, hvad der er bedst for dem. Derudover mener Qvortrup ikke, at det faglige hører til i en inklusionsdefinition, hvilket ikke er i tråd med både lærere og vejlederes opfattelse.

Dette diskussionsafsnit har søgt at behandle de forskellige inklusionsdefinitioner, deltagerne i projektet havde og relateret dem til de teoretiske inklusionsdefinitioner.

Praktiske tiltag i forhold til inklusion

Dette diskussionsafsnit omhandler de praktiske tiltag, vejlederne og lærerne fremhæver, der fremkom i analysen for, at der for dem kan inkluderes. Videre fremkom en problemstilling om antallet af børn, der kan inkluderes ligeledes i analysen, hvilket vil blive diskuteret i det følgende. Diskussionen vil tage udgangspunkt i analysen, de forskellige respondenters betragtninger, specialets teoriafsnit og tidligere forskning på

området. Dette gøres for at kunne gå i dybden med den del af specialets problemformulering, der omhandler respondenternes oplevelse af inklusion.

Lærernes inklusionstiltag

Diskussionen vil indledningsvis omhandle lærernes syn på konkrete inklusionstiltag, hvilke tiltag de selv gør brug af, og hvad der, ifølge dem, virker, når det handler om inklusion i klasseværelset.

Overordnet har de tre grupper af informanter nogle forskellige betragtninger på, hvordan inklusion skal foregå i praksis, og hvad der skal til for, at det kan lykkes. Videre har lærerne hver sin holdning – særligt i forhold til tilrettelæggelse af deres undervisning, hvilket også blev påpeget i analyseafsnittet *Lærernes betragtninger på faglig inklusion*. Søren's holdning er generelt, at børnene skal have de samme opgaver, der kan løses på forskellige niveauer, og hvis mængden af tid ikke tillader ham dette, fortrækker han at reducere i mængden af opgaver, de forskellige børn får, således at alle børn sidder med det samme materiale. Andreas er derimod fortaler for at niveauopdele børnene – også synligt, fordi han mener, at dette skaber større rum for læring, da børnene kan søge hjælp hos andre, der er på cirka samme niveau, som de selv er. Videre kan Andreas på denne måde hjælpe et helt bord ad gangen med de samme problemstillinger. Det kan i den forbindelse overvejes, om de to læreres tilgang til inklusion kan forstås som inkluderende. Som det fremgår af specialets teoriafsnit, fremhæver Farell fire elementer, som, ifølge ham, skal være opfyldt for, at elever kan betegnes som inkluderede. Disse elementer er flere af de andre teoretikere enige i, hvilket fremgår af specialets teoriopsamling. Farells fire elementer er tilstedeværelse, accept, deltagelse og opnåelse (Farell, 2004, p. 8.). I og for sig er alle Farells elementer til stede i den måde, som lærerne griber inklusionen an på i deres klasser. Det kan dog diskuteres, om accept, deltagelse og opnåelse alligevel er det i særlig høj grad i Andreas' tilgang. Dette skyldes, at accept umiddelbart er svær at diskutere ud fra de oplysninger, der er kommet ud af interviewet, så dette vil ikke blive inddraget yderligere i denne diskussion. Tages der derimod udgangspunkt i, om deltagelse er opnået i Andreas' betragtninger, kan det siges, at Farell definerer dette som, at børnene skal være inddraget aktivt i skoleaktiviteter (ibid.). Dette er eleverne på den ene side, fordi de får den samme gennemgang som de andre elever i Andreas' eksempel, og videre får de opgaver at

arbejde med, hvilket også kan klassificeres som skolerelaterede aktiviteter. På den anden side så skiller disse opgaver sig ud, fordi de er anderledes end de opgaver, de andre børn arbejder med. Derved kan det overvejes, om den deltagelse, Farell omtaler, gør sig gældende, når børnene deltager i andre aktiviteter end de resterende – her i form af andre opgaver end deres klassekammerarter. Den helt store problematik med Andreas' inkluderende metode kan antages at være i forhold til den del, der hedder opnåelse. Dette handler for Farell om, at eleven udvikler et positivt selvbillede (ibid.). Dette viser interviewet tydeligt, at ikke alle eleverne gør. Andreas fremhæver selv, at eleverne godt er klar over deres manglende formåen inden for det faglige område, og at det bord, hvor de fagligt svageste elever sad, blev kaldt for dummebordet. Dette viser tydeligt, at dannelsen af det selvbillede, som Farell taler om, ikke bliver opnået ved den metode, som Andreas ellers mener virker. På den anden side fremhæver Andreas dog også, at nogle af eleverne var glade for metoden, fordi de kunne mærke, at de flyttede sig rent fagligt, men om dette kun gør sig gældende for dem, der i forvejen var stærke fagligt, vides ikke. Dette viser altså, at nogle elever kan antages at få opbygget et positivt selvbillede igennem Andreas' inklusionstiltag, idet de kan mærke, at de bliver bedre, hvilket formentlig vil føre til et mere positivt selvbillede. Samtidig kan det dog med udgangspunkt i f.eks. Qvortrups inklusionsbetragtninger fremhæves, at børnene skal føle sig inkluderede for, at de kan defineres som det. Det kan overvejes, om de elever, der mener, der sidder ved dummebordet, føler dette. Søren er i sin omtale af denne måde at undervise på inde på, at det, altid at få et andet materiale end sine kammerater, kan være med til at påvirke elevernes motivation for at gå i skole. Dette underbygger dermed videre Søren's modstand over for denne metode. Netop elevens motivation er et element, som også Tetler fremhæver i sine overvejelser i forhold til inklusion (Tetler, 2004, p. 94). Denne motivation kan på den ene side anses som svækket hos de elever, der føler, de sidder ved dummebordet og bliver udstillet, men på den anden side højnet hos de elever, der virkelig synes, de får meget ud af denne type undervisning, og som kan mærke, at de flytter sig og bliver dygtigere og bedre.

Afsnittet viser de to læreres forskellige eksempler på, hvordan den faglige inklusion kan forekomme i dagligdagen. Lærernes betragtninger blev diskuteret med hinanden i

relation til specialets teori med særligt fokus på, om lærernes metoder kan anskues som inkluderende.

Vejledernes inklusionstiltag

Lærernes betragtninger fører videre til en diskussion af de tiltag, som vejlederne overvejer i deres interview.

Som det fremgår af analyseafsnittet *Eksklusion med inklusion som mål*, mener vejlederne helt konkret godt, at eksklusion fra klassen i perioder kan være et værktøj til at få et barn inkluderet i en klasse. Hvis der igen tages udgangspunkt i de tidligere beskrevne elementer, som Farell fremhæver, er der en del komponenter, der ikke er opfyldt ved at gribe inklusion an på denne måde. Tilstedeværelse kan siges at være delvist opnået, fordi eleven godt nok tager del i den fælles gennemgang på klassen og først efterfølgende befinder sig i et andet rum end sine klassekammerarter, og dermed afskæres han delvist fra den almene undervisning. Deltagelse er ligeledes kun delvist opfyldt, idet eleven godt nok deltager i aktiviteter, både i forhold til gennemgang og opgaver, men i den ene del af aktiviteterne sidder han for sig selv. Det kan overvejes, hvad denne måde at skærme en elev gør ved de to sidste af Farells elementer, hvilke er opnåelse og accept. Der er en mulighed for, at eleven vil se sig selv som markant anderledes end sine klassekammerarter, selvom det, at gå ind i sit eget rum, er et valg, han selv træffer. Dette, fordi denne mulighed er sat op for ham og kun ham, og dette er der nødvendigvis en særlig grund til. Videre kan det siges, at drengens mulighed for at være alene hæmmer ham i at interagere med sine klassekammerarter og dermed også udfolde den accept, de skal have for ham for, at han for Farell kan anses som værende inkluderet. Videre vil det formentlig også undre de andre børn i klassen, at det er nødvendigt at give drengen mulighed for at gå for sig selv i løbet af timerne, når dette ikke gør sig gældende for de andre børn. På den anden side fremhæver både Tetler og Fisker, at dilemmaet imellem hensynet til fællesskabet og hensynet til den enkelte er meget stort i forbindelse med inklusion, og at det er en konstant balancegang. Dermed kan det betragtes som, at vejledernes måde at håndtere inklusionen på muligvis er en nødvendighed både af hensyn til barnet og dets klassekammerarter, så de kan få mest mulig ud af deres skolegang, og det inkluderede barn fortsat kan være en del af almenklassen og ikke skal ekskluderes helt til et specialmiljø i en eller anden form. Et

væsentligt bergeb for de samme teoretikere, når det drejer sig om inklusion, er dog deltagelse, hvilket netop kan anses som værende hæmmet af, at barnet sidder for sig selv, når de andre børn sidder sammen, og der kan dermed alligevel stilles spørgsmålstegn ved, om denne fremgangsmåde er specielt hensigtsmæssig, når det drejer sig om inklusion. Videre, hvis Qvortrup inddrages, vil drengens egen opfattelse af sin egen inklusion være vigtig i forhold til en vurdering af, om metoden er hensigtsmæssig eller ej. Det faktum, der bliver fremhævet af vejlederne – at barnet selv vælger at skærme sig fra de andre, kunne pege i retning af, at barnet trives psykisk godt med dette tiltag. Alligevel kan det dog overvejes, om ikke dette kan bunde i betragtninger fra den skærmende pædagogik, Fisker beskriver, hvor det søges at undgå, at barnet kommer i affekt og bliver frustreret. Dette ønsker barnet formentlig også selv at undgå, hvis muligheden bliver fremstillet, selvom frustrationerne kan være med til at udvikle barnets sociale og faglige kompetencer. Det kan i den forbindelse overvejes, om det, at gå for sig selv, overhovedet er et valg, som et barn er i stand til at træffe.

Hvis der tages udgangspunkt i de betragtninger, som de inkluderede børn, der har deltaget i specialet, har gjort sig, og som fremkommer i analysen af deres betragtninger, så fremhæver Peter f.eks. det gruppearbejde, som han var en del af, da han startede i almenklassen, som værende vigtigt for, at han kom til at føle sig som en del af fællesskabet (Peter, l. 114-122), hvilket også fremgår af analysen. Netop dette gruppearbejde er noget af det, som det barn, vejlederne omtaler, ikke er en del af, da det er i denne tid, at han sidder for sig selv – godt nok tæt på de andre elever, men stadig skærmet af. Peters betragtninger peger i retning af, at netop dette samarbejde med de andre elever er vigtig, når et barn skal inkluderes. Hvis der derimod kigges på Jonas' betragtninger, er gruppearbejdet ikke noget, han fremhæver. Han har derimod fokus på lærerens rolle i, at han fik en god oplevelse med inklusion (Jonas, l. 120-131), hvilket peger i retning af, at det er forskelligt, hvad der er vigtigt for børnene, og at gruppearbejde dermed ikke nødvendigvis er afgørende for børnenes oplevelse af inklusion.

Dette afsnit viser vejledernes overvejelser i henhold til at udføre inklusion i praksis. Deres betragtninger blev diskuteret i relation til specialets teoriafsnit, men også i henhold til hvad de børn, der er blevet interviewet i forbindelse med dette speciale, har givet udtryk for.

Lærernes og drengenes faglige forventninger

Videre vil diskussionen tage udgangspunkt i overvejelser omkring de forventninger, som lærerne har til, hvad de inkluderede børn skal kunne opnå rent fagligt, samt hvilke forventninger børnene har til deres egen præstation, og hvilken betydning det har.

Interviewene med lærerne og de unge i specialet viser en markant forskel på drengenes og lærernes opfattelse af, om den faglige inklusion fungerer, hvilket analysen af de to grupper viste. Begge lærerne er af den opfattelse, at den faglige inklusion slet ikke fungerer, og at de inkluderede børn ikke får det ud af at gå i normalklassen, som de skal. Andreas strækker sig endda så langt som til at sige, at selvom børnene selv føler, de kan følge med, er dette ikke tilfældet, hvilket Søren også er delvist inde på (Søren, l. 723-750). Derimod er begge de unge, der er blevet interviewet til projektet, slet ikke i tvivl om, at de lærer meget mere i normalklassen, end de gjorde, da de gik i specialklasse. Der synes således at være en markant forskel på de to gruppers opfattelse og oplevelse af det faglige udbytte ved inklusion. Det kan overvejes, om denne markante forskel kan sættes i forbindelse med de to gruppers forventninger til den faglige præstation. Såfremt lærerne forventer, at de inkluderede børn skal klare sig lige så godt som deres klassekammerater rent fagligt, for at inklusion kan føles som en succes for lærerne, vil dette nødvendigvis fejle. Dette skyldes, at der formegentlig har været en grund til, at eleverne blev flyttet til en specialklasse i første omgang, eller at de generelt er elever, der kræver en særlig opmærksomhed, og chancen for, at dette også binder i deres faglige evner, kan antages at være relativt stor. Det skal dog fremhæves, at lærernes betragtninger kan skyldes deres sammenligningsgrundlag. Såfremt lærerne ikke umiddelbart har en særlig stor viden om elevernes eventuelle vanskeligheder og dermed heller ikke deres mulighed for at udvikle sig rent fagligt, så vil lærerne formentlig sammenligne disse børn med deres klassekammerater og dermed også danne et fordrejet indtryk af elevernes faglige formåen. På den anden side er de unge, der er interviewet til specialets sammenligningsgrundlag, markant anderledes. Når de taler om deres udvikling af faglighed, så sammenligner de det faglige udbytte, de havde, da de gik i deres specialklasse med det faglige udbytte, de har i den almindelige klasse, hvor de går nu. Ud fra børnenes perspektiv er der ikke nogen tvivl om, at der er sket en markant forbedring med deres læringsudbytte efter, at dette skift er sket. Det kan dog overvejes, om det læringsudbytte, drengen får efter skiftet, er godt nok i forhold til, at de senere skal ud at have en uddannelse og et arbejde, hvilket er noget af det,

Søren bekymrer sig om (Søren, l. 755-761). Denne betragtning kan anses som vigtig, når det drejer sig om børnenes videre færd i samfundet, men på den anden side kan det samtidig fremhæves, at hvis drengenes udsagn tages i betragtning, så er deres udbytte trods alt væsentligt større, end da de gik i specialklasse. Det er dog lærernes opfattelse, at børnene ville trives bedre og få et større udbytte, hvis de ikke var blevet flyttet. Det kan i den forbindelse overvejes, om de betragtninger, lærerne gør sig om, hvad en specialklasse er, stemmer overens med den virkelighed, som drengene oplever. Lærerne forestiller sig, at der i en specialklasse er ro, rum og ressourcer til disse børn, hvilket umiddelbart ligger langt fra den virkelighed, drengene har oplevet, da de gik i specialklasse. Deres oplevelser er, at det nærmere var en form for opbevaring, hvor de skulle have tiden til at gå, til de var færdige med folkeskolen, og hvor der var meget støj og forstyrrelser. På den anden side skal det dog nævnes, at lærerne og drengene kommer fra hver sin skole, og dermed er der også en mulighed for, at der er en skolemæssig forskel på, hvordan specialklasserne faktisk ser ud, og at det er det, som de forskellige betragtninger om specialklassen bunder i. Der er dog også risiko for, at lærernes manglende kendskab til, hvordan en specialklasse fungerer, skaber en idealiseret forestilling om, hvordan det burde være at gå der. Også vejlederne fremhæver lærernes betragtninger omkring faglighed, når det drejer sig om inklusion, hvilket også er fremhævet i analyseafsnittet *Konsekvens og effekt af inklusion*. Vejlederne fremhæver, at lærerne har 25 elever, og at de gerne vil have alle 25 til at nå et vist niveau. Videre fremhæver de, at lærerne måske føler, at de giver køb på deres faglighed og dermed heller ikke gør et godt nok arbejde i forhold til barnet (Maria, l. 100-106). Dette peger i retning af, at lærernes ambitioner om at hæve eleverne ligger for højt i forhold til, hvad der er realistisk – også når de ressourcer, der er til rådighed, tages i betragtning, hvilket lærerne også selv fremhæver gentagende gange i løbet af deres interviews. På den anden side er det dog også vigtigt, at lærernes forventninger til børnene ikke falder for meget, da forskning viser, at dette har en effekt på børnenes læringsmæssige udbytte (Dornbusch et al., 1996, p. 422).

Ovenstående diskussion peger i retning af, at børnene og lærerne forventer noget forskelligt i forhold til, hvad de skal få ud af at gå i den almindelige klasse. Det diskuteres videre, hvilke sammenligningsgrundlag disse forventninger bunder i, og hvilken rolle det spiller i de to parter syn på inklusion.

Klasses systemets begrænsninger

Afslutningsvis vil denne del af diskussionen omhandle nogle mere konkrete betragtninger i forhold til inklusion i folkeskolen. Afsnittet vil omhandle parternes og teoriens betragtninger i forhold til det antal af inklusionsbørn, der kan rummes i en klasse.

Noget af det, som både vejlederne og lærerne omtaler, er antallet af inklusionsbørn, der kan rummes i de enkelte klasser, hvilket også fremhæves i specialets analyse. Vejlederne fokuserer på, at det er vigtigt, at der er balance i klassesystemerne, fordi børnene skal spejle sig i hinanden, og at det derfor er vigtigt, at der ikke er for mange inklusionsbørn i en enkelt klasse (Thomas, l. 974-976). Det er vejledernes tanke, at der ikke kan rummes mere end fem til seks børn med massive vanskeligheder i en enkelt klasse (Thomas l. 970-971). Andreas taler derimod om, at han ikke kan rumme mere end fem til seks klassetrin rent fagligt, og såfremt der er to til tre børn i en klasse, der har sociale vanskeligheder, vil dette også ødelægge undervisningen, mener han (Andreas, l. 790-796). Dermed er antal for lærere og vejledere en naturlig begrænsning i forhold til, hvor mange børn der kan inkluderes. Der er blot en forskel på, hvor de mener denne begrænsning er. Modsat dette gør flere af teoretikerne sig betragtninger, der kan ses i projektets teoriopsamling, hvor f.eks. Tetler, Farell, Ainscow og Fisker grundlæggende mener, at inklusion gælder alle børn. Dermed spiller mængde ikke en rolle for dem i forhold til, hvem der kan inkluderes. Alligevel er både Fisker og Tetler inde på nogle begrænsninger i forhold til inklusion. De omtaler begge paradokset omkring vægtningen imellem fællesskabet og det enkelte barn, hvilket kan komme til udtryk i lærernes og vejledernes betragtninger. Det kan betragtes som, at vejlederne overvejer hensynet til det enkelte barn, der skal inkluderes, fordi de ikke mener, at børnene vil få det maksimale ud af, at blive inkluderet i et klassesystem, der ikke er i balance, og som dermed ikke giver rum og mulighed for, at børnene kan spejle sig optimalt i hinanden. Andreas omtaler derimod hensynet til fællesskabet, idet han mener, at hvis han skal rumme mere, end han allerede gør, både fagligt og socialt, så vil det ødelægge undervisningen for de andre børn, men dog også for de inkluderede børn. Fisker er videre inde på, at de inkluderede børn skal tilbydes en reel plads i fællesskabet, før de kan siges at være inkluderet, hvilket ligeledes peger i retning af, at antallet af børn med vanskeligheder i en klasse alligevel spiller en rolle, når det om-

handler inklusion, idet det kan antages at have en påvirkning på den plads, som børnene kan få i klassernes fællesskab. Videre kan det overvejes, at Ainscow og Farell godt nok taler om fuld inklusion, men begge teoretikere omtaler tre til fire punkter, der skal være opfyldt for, at børnene betragtes som inkluderede. Disse kan ligeledes ses i projektets teoriopsamling og indbefatter for Farell, som tidligere nævnt, tilstedeværelse, deltagelse, accept og udvikling af et positivt selvbillede (Farell, 2004, p. 8) og for Ainscow tilstedeværelse, deltagelse og læring eller præstation (Ainscow, 2005, p. 9). Det kan antages, at for mange børn med særlige behov i en klasse vil gå ud over de punkter, som teoretikerne fremhæver som vigtige for børnenes inklusion. Dermed kan der argumenteres for, at klassesystemerne har begrænsninger, når der kommer til inklusion, der kan antages at være vigtige at tage højde for, når der inkluderes.

Ovenstående diskussion omhandler, hvor mange børn det i praksis kan lade sig gøre at inkludere i en klasse. Diskussionen indeholder betragtninger fra både informanterne og teorien. Diskussionen kommer frem til, at de enkelte klassesystemer nødvendigvis må have en begrænsning i henhold til hvor mange børn, der kan inkluderes i de enkelte klasser.

Opsamling

Dette diskussionsafsnit kom ind på flere elementer, der alle omhandlede, hvordan inklusion skal fungere i praksis, både ud fra specialets informanternes betragtninger, men også ud fra teorien og tidligere forskning. Afsnittet omhandlede både en diskussion af de konkrete tiltag, som informanterne omtaler i deres interviews, hvilke blev sat i forbindelse med teoriens betragtninger, forskelle i de faglige forventninger blandt lærerne og børnene selv, de to aktøres sammenligningsgrundlag og betydningen af disse forventninger. Afslutningsvis omhandlede diskussionen klassesystemets maksimum for hvor mange børn med særlige behov, der kan inkluderes i de forskellige klasser således, at inklusion fortsat er hensigtsmæssigt for både disse børn, deres klassekammerater og lærerne.

Psykologens rolle

Følgende diskussionsafsnit vil omhandle den rolle, psykologen kan og bør spille i samarbejdet med særligt lærerne men også vejlederne omkring inklusion. Afsnittet vil komme ind på dilemmaet imellem den konsultative praksis og ekspertrollen, der også omhandler, hvor PPR-psykologerne skal have deres kontor, lærerne og vejledernes positionering af psykologen, og om psykologen kan støtte lærernes læring og mening omkring inklusion. Denne diskussion er relevant for at kunne besvare den sidste del af projektets problemformulering, der omhandler de udfordringer, PPR-psykologen kan komme i i henhold til inklusion. Diskussionen tager udgangspunkt i specialalets analyse, teoriafsnit og tidligere forskning.

Konsultativ praksis versus ekspertrollen

Det fremgår tydeligt af projektets analyse af samarbejdet mellem parterne og psykologen, at der er en kløft, især når det drejer sig om samarbejdet mellem lærerne og psykologen. Særligt fremhæver Andreas behovet for hjælp til at tilrettelægge undervisningen. Dette kan dog ikke ses som en opgave, en psykolog kan hjælpe med, hvilket Andreas også pointerer i interviewet. Videre omtaler Andreas behovet for mere konkret hjælp i form af støttetimer. Søren benytter godt nok psykologen til at tale om sager, men han fremhæver også, at dette skyldes, at hun er tilgængelig på hans skole. Videre tænker Søren, at han også godt kunne bruge en mere konkret værktøjskasse til det enkelte barn ud fra de beskrivelser, han kommer med til psykologen. Andreas og Søren gør sig altså nogle tanker om deres behov for at få konkrete råd, hvad enten de kommer fra en psykolog som hos Søren, eller de kommer fra andre fagpersoner, hvilket de primært gør hos Andreas. Dog fremhæver Andreas også i sit interview, at grunden til, at han ikke benytter psykologen særlig meget netop bunder i manglen på de konkrete råd (Andreas, l. 939-942). Disse betragtninger kan tolkes som et ønske om, at psykologerne fungerer mere som eksperter end som de konsultative rådgivere, som de ellers primært søger hen i mod at være i dag. Problematikken i dette vil nødvendigvis være, at lærerne ikke får det, de efterspørger, og det kan i den forbindelse overvejes, om ikke psykologen blot bør give lærerne de konkrete råd om specifikke børn og deres vanskeligheder, som de ønsker. På den anden side er det vigtigt at fremhæve, at den ekspertrolle, som psykologerne besad før i tiden, ifølge Hansen, ikke længere er aktuell i nutidens skole. Dette skyldes, at de vanskeligheder, lærerne møder i skolen, og som

psykologerne dermed møder igennem lærerne, ikke længere er mulige at være ekspert på. Rollen var højaktuel, da psykologernes arbejde primært omhandlede børn med klassiske indlæringsvanskeligheder, og hvor psykologerne blot skulle sortere dem efter de foranstaltninger, der var tilgængelige (Hansen, 2002, p. 14).

Til diskussionen om den konsultative praksis versus ekspertrollen ligger også den diskussion, som Søren bringer på banen, og som også fremhæves i analysetemaet, der omhandler psykologens rolle, som omhandler det faktum, at han primært benytter psykologen på grund af hendes tilgængelighed i hans nærmiljø. I og for sig kan dette anses som problematisk, idet det kan pege i retning af, at Søren ikke finder de råd, som han får af psykologen, værdifulde og omsættelige nok til, at han vil lægge et større arbejde i at få dem. På den anden side bruger lærerne også en del tid på at tale om resourcer, og det kan også tænkes, at Sørens vægtning af psykologens tilgængelighed simpelthen bunder i det arbejdspress, han oplever, og som formentlig vil blive øget yderligere, såfremt han skal bruge tid på at skrive mails, foretage telefonopkald og ikke mindst vente på, at psykologen svarer. Dog kan Sørens betragtninger om psykologens placering siges ikke nødvendigvis at være de mest hensigtsmæssige i forhold til opbygningen af et godt samarbejdsforhold. Dette skyldes, at det, Søren giver udtryk for, kan være det, Hansen betegner som infantile ønsker om lindring, der skal komme fra psykologen, hvilket også fremkom i analysen. At løse sådanne problemer vil primært være virksomme til at begynde med og give psykologen succes, men ifølge Hansen vil effekten på et tidspunkt blive knapt så entydig, og dette vil givetvis også medføre, at psykologens succes daler (Hansen, 2002, p. 20). Således vil det, Søren søger, altså have en kortvarig effekt, og det vil senere hen medføre, at samarbejdet mellem lærere og psykologer alligevel svækkes. Dette vil det dog også, ifølge Søren, hvis psykologen ikke befinder sig på skolen. I den forbindelse kan en middelvej eventuelt overvejes. Dette skyldes, at psykologerne, som tidligere påpeget, kun bruger i omegnen af seks procent af deres tid ude på skolerne (Boyle et al., 2011, p. 179f), hvilket må betragtes som værende meget lidt. Samtidig er det heller ikke nødvendigvis en løsning, at psykologerne har kontorer på skolerne, hvor lærerne frit kan lufte deres bekymringer om forskellige elever. Dette kan heller ikke anses som hensigtsmæssigt for hverken psykologernes arbejdsbyrde eller de ventelister, der i forvejen er lavet, og som dermed ikke bliver taget højde for. Det kan medføre, at børn med tunge problematikker må vente endnu længere, fordi lærerne har brug for at få lettet deres behov

for, at psykologerne løser de vanskeligheder, de har med forskellige børn her og nu. På den anden side er det dog vigtigt også at fremhæve Fiskers betragtninger om PPRs arbejde. Hun pointerer nemlig PPRs tendens til at udføre brandslukning, fordi problemerne ikke bliver håndteret hurtigt nok. Hun peger her primært på, at PPR ofte foretager indgribende frem for forebyggende arbejde (Fisker, 2014, p. 102). Når Fisker taler om forebyggende arbejde, mener hun, som beskrevet i teori afsnittet, det at arbejde med hele børnegrupper, men det kan også overvejes, om ikke forebyggende arbejde kan bestå i at løse et problem hos et enkelt barn, inden problemet vokser sig så stort, at det kræver både indstilling og udredning. I den forbindelse kan det videre overvejes, om ikke denne form for arbejde også kan klassificeres som konsultativt arbejde. Spørgsmålet er, om ikke sådanne tiltag bør sættes mere i system, end blot at lærerne kommer forbi psykologens kontor, hvis de har nogle ting, de ønsker at vende med en psykolog. I den forbindelse kan de tiltag, som vejlederne omtaler, fremhæves. De benytter psykologen og skolens egne ressourcepersoner i det, de kalder Åben Rådgivning. Her kan lærere og forældre komme med deres bekymringer om et barn, og ressourcepersonerne giver derefter sparring på de vanskeligheder, de har hørt forklaret. Dette kan anses som god konsultativ praksis, hvor psykologen også er til stede på skolen, men på en mere hensigtsmæssig og struktureret måde. Disse betragtninger underbygges videre af Hansens konklusioner om, at relationen mellem lærer og psykolog skal være præget af det, han betegner som komplementære aspekter, hvilke kun kan forekomme, hvis symmetriske aspekter reduceres. Dette gøres, ifølge Hansen, ved, at psykologen ikke har sit kontor og kollegiale relationer på skolen, men derimod på PPR-kontoret (Hansen, 2002, pp. 17-19).

Ovenstående diskussion kom ind på forskellene imellem det, lærerne ønsker, og det, de få fra en psykolog. Yderligere blev det diskuteret, hvordan denne konflikt eventuelt kan løses på en hensigtsmæssig måde.

Positionering

Ovenstående betragtninger fører diskussionen videre til overvejelser omkring, hvordan lærerene positionerer psykologerne i forhold til dem selv.

Ønsket om en psykolog, der indtager ekspertrollen, er en klar positionering af psykologerne fra lærernes side, hvilket også fremgår af analyseafsnittet *Samarbejdet med psykologer*. Det kan dog også anskues som en positionering af lærerne selv. Dette vil altså sige, at der kan antages at forekomme det, Davies og Harré kalder interaktiv og reflektiv positionering (Davies & Harré, 1990, p. 4). I den forbindelse kan det overvejes, hvad lærerne får ud af at positionere psykologerne og sig selv på disse måder, og hvilke forhold der kan være årsag til, at dette er nødvendigt. Davies og Harré argumenterer videre for, at når et menneske har indtaget en bestemt form for position, vil denne nødvendigvis også have en indvirkning på den måde, dette menneske anskuer verden (ibid., p. 3). Det faktum, at lærerne ofte fremhæver deres manglende ressourcer, kan i den forbindelse fremhæves som et forklaringsgrundlag for denne positionering af lærerne selv og psykologerne. Lærerne virker umiddelbart til at have et meget stort arbejdspress, hvilket gentagende gange kommer til udtryk i løbet af interviewet og analysen af disse, særligt i forhold til lærernes forberedelsestid, hvilket der også kræves mere af, når der sidder børn i lærernes klasser, der ikke rammer inden for midten, og som de dermed er nødt til at bruge ekstra tid på forberedelse i forhold til. Dette arbejdspress, som lærerne tydeligvis forbinder med deres egen position, kan antages at lattes, hvis lærerne positionerer psykologerne som eksperter på det område, der indbefatter de børn, der kræver ekstra planlægning. Dette, fordi disse børn dermed bliver psykologens ansvar. Videre er det psykologen, der eventuelt kan sørge for, at børnene bliver flyttet til et andet tilbud og dermed ikke længere vil være til stede i de pågældende læreres klasser. På den anden side kan det siges, at positioneringen af psykologen som ekspert ikke nødvendigvis løser problematikken med lærernes arbejdspress, og at det heller ikke givetvis er det, der gør sig gældende. Dette skyldes, at Andreas f.eks. fremhæver, at det ikke er psykologerne, der kan hjælpe ham med at planlægge undervisningen, og at de dermed ikke konkret kan lette presset for ham. Alligevel er ønsket, både fra Søren og Andreas, mere konkrete råd, hvilket som tidligere diskuteret kan sættes i forbindelse med netop ekspertrollen. Søren erkender da også, at han gerne vil have disse råd fra psykologen, men er dog godt opmærksom på, at dette formentlig ikke kan lade sig gøre. For Andreas' vedkommende kan det videre fremhæves, at han selv forklarer, dog efter at være blevet spurgt, at han ikke benytter psykologerne i et særligt vidt omfang, fordi de råd, han kan få derigennem, ikke er konkrete nok. Dette peger videre i retning af et ønske om, at psykologerne skal fungere som eksperter og positionerer dem dermed også i denne rolle. Samtidig kan det dog antages, at en direk-

te konklusion om, at lærerne positionerer psykologen som ekspert kan være svær at lave. Dette skyldes, at Hansen fremhæver, at det, at psykologen har sit kontor på skolen, fremkalder mere symmetriske aspekter, der ikke må være til stede i en komplementær relation, som han argumenterer for, at psykolog- og lærerrelationen er (Hansen, 2002, pp. 17-19). Dette peger således i retning af, at Søren's behov for at have psykologen på skolen skaber en form for symmetri i det forhold, de har til hinanden, der kan antages at gå i mod betragtningerne omkring positioneringen af psykologen som ekspert. På den anden side kan det dog overvejes, om dette behov kan være et udtryk for, at Søren kompenserer en smule i ekspert- og lærerrollen, således at den ikke bliver alt for markant. Videre kan det også overvejes, om det blot handler om det, Søren selv fremhæver – nemlig at psykologens placering på skolen sparer ham for en del tid ved, at han blot kan gå ind og banke på og se, om hun er der.

Den første del af diskussionens betragtninger om lærernes ønske om en psykolog, der agerer ekspert, førte diskussionen videre til at omhandle en konkret positionering af psykologen som dette for, at lærerne på den måde kan dele det store ansvar med psykologerne. Argumenter, der går imod, at denne positionering forekommer, blev også præsenteret.

Hvad kan psykologerne hjælpe med?

Ovenstående fører diskussionen videre til overvejelser om det, at Andreas har svært ved at finde frem til, hvad han egentlig skal bruge psykologen til, når det drejer sig om inklusion, og at Søren primært benytter psykologen, fordi hun er til stede, hvilket gør, at denne diskussionsdel vil omhandle, hvad psykologen faktisk kan hjælpe med. Der er noget, som peger i retning af, at Andreas er inde på noget, der er relevant i forhold til, hvad psykologer kan bruges til i forbindelse med inklusion. Han peger nemlig på, at psykologerne kan være med til at forklare ham, hvorfor børnene skal inkluderes i en almindelig klasse frem for at gå i specialklasse. Denne betragtning er også fremhævet i analyseafsnittet *Samarbejdet med psykologer*, og forskning peger også i retning af dette. Det fremhæves f.eks. her, at psykologerne kan diskutere forskningsresultater med lærerne, der fremhæver både sociale og uddannelsesmæssige fordele for de inkluderede børn for på den måde at minimere lærernes skepsis (Anderson et al., 2007, p. 144f). Dette vil formentlig også gavne en lærer som Søren, der synes at bekymre sig

meget om det faglige udbytte, de inkluderede elever får, ligeså vel som Andreas gør det. På den anden side kan det dog fremhæves, at Andreas også bekymrer sig meget om de andre børn, der går i klassen, og deres udbytte af læringen og trivsel, når der inkluderes børn i klassen. Dette bliver ikke nødvendigvis bedre, fordi psykologen diskuterer forskningsresultater, der omhandler de inkluderede børn. I den forbindelse kan det overvejes, om psykologen kan være behjælpelig med overvejelser, som omhandler det at kunne rumme flere forskellige typer af mennesker og at kunne trives i mangfoldighed. Netop dette kan betragtes som værende vigtigt, når det omhandler folkeskolen, der, som Tetler påpeger, er en enhedsskole, som er forpligtet til at være mødested for børns forskelligheder, hvilket gør det nødvendigt at respektere hinandens forskelligheder (Tetler, 2004, p. 86f). Dette er Andreas selv en smule inde på i interviewet, men han virker dog fortsat skeptisk, fordi han mener, mennesker nødvendigvis vil finde sammen med andre mennesker, der minder om dem selv og dermed ikke have ret mange relationer til f.eks. mennesker, der har dårligere indlæringsmæssige forudsætninger, end de selv har. Det kan dog fortsat overvejes, om ikke det at lære at omgås forskellige mennesker alligevel er vigtigt. Videre peger anden forskning fra specialets afsnit om dette på, at der også forekommer et udbytte for de andre børn både socialt og fagligt, når det drejer sig om inklusion (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 43), og diskussion af sådanne resultater kan formegentlig lette Andreas' bekymring.

Videre giver Andreas og Sørenes betragtninger anledning til at overveje, om PPR-psykologerne er gode nok til at fortælle lærere og andre samarbejdspartner, hvad de kan bruges til. Dette skyldes, som det også fremgår af analysen, at Andreas fremhæver, at han ikke som sådan helt ved, hvad han skal bruge psykologen til, og at Søren kun benytter muligheden, fordi det er nemt. Det kan således overvejes, om psykologernes råd ikke er værd at bruge en mail, en telefonsamtale eller ventetiden på. Dette peger på, at psykologerne skal være bedre til at fortælle deres samarbejdspartnere, hvad de egentlig kan, og hvad parterne kan bruge dem til i de problematikker, de har. Dette peger forskning også i høj grad på (Anderson et al., 2007, p. 144; Boyle et al., 2011, p. 179f). Det fremhæves ligeledes her, at psykologerne skal lytte mere til lærerne, og hvad de har brug for, så de på den måde i højere grad kan blive inddraget i problemstillingerne (Anderson et al., 2007, p. 146). Samtidig er det dog også vigtigt, som det også fremgår af den tidligere diskussion, at psykologen ikke indtager ekspertrollen, da dette ikke kan anses som den mest hensigtsmæssige løsning på problematikken. Det

kan derimod overvejes, at noget af det, lærerne fremhæver, er, at de ikke føler sig klædt på til inklusion, og videre kan det siges, at deres viden om emnet og børn med vanskeligheder er meget sparsom. I den forbindelse kan det antages, at psykologerne kan træde til og give lærerne det, de ønsker – men dog uden at agere ekspert. Dette skyldes, at netop viden om børn med vanskeligheder er noget, som psykologer har. Det kan overvejes, om psykologerne ikke bør give denne viden videre til lærerne således, at lærerne kan blive klædt bedre på til at tilrettelægge og udføre den undervisning, som Andreas så rigtigt pointerer, at psykologerne ikke kan hjælpe med. En sådan form for undervisning af lærerne i, hvordan børn med vanskeligheder fungerer, og videre hvilke realistiske forventninger lærerne kan have til dem, kan overvejes som værende et værdifuldt værktøj og videre en mulighed for at etablere et godt samarbejde imellem de to faggrupper. Samtidig kan det formentlig også give nogle realistiske forventninger til børnene, og hvor meget de kan udvikle sig, jævnfør den tidligere diskussion om lærernes faglige forventninger.

Denne diskussion kom frem til nogle tiltag, som lærerne kan bruge psykologerne til i henhold til f.eks. at blive bedre klædt på til inklusion. Det blev endvidere diskuteret, hvordan dette kan gøres, uden psykologen agerer ekspert.

At fremme læring og mening hos lærerne

Som det fremgår af analysen af lærernes betragtninger om mening og læring i relation til inklusion, kan det fremhæves, at der ud fra Wengers perspektiv er nogle huller. Det vil i den forbindelse blive diskuteret i dette afsnit, om en minimering af disse huller er noget, som PPR-psykologerne kan være med til, således lærerne kan få skabt en større læring og mening omkring emnet.

Læring

For lærernes vedkommende kan det siges, hvilket også fremgår af analyseafsnittet, der omhandler Wenger og lærerne, at de mangler en del af de elementer, som Wenger fremhæver. De fire elementer, Wenger sætter i relation til optimal læring, er, som tidligere nævnt, mening, praksis, fællesskab og identitet. Som det fremgik af analysen, synes mening primært at være fraværende ved Andreas, men også i en vis grad hos

Søren, idet de har svært ved at se, hvorfor børnene skal inkluderes. Andreas er dog, som nævnt i diskussionen ovenfor, inde på, at psykologerne kan være med til at forklare, hvorfor dette bør ske, hvilket forskning også er inde på i relation til at diskutere forskningsresultater med lærerne (Anderson et al., 2007, p. 144f), og videre også resultater, der viser styrkerne ved inklusion for resten af klassen (Dyssegaard & Larsen, 2013, p. 43). Således kan PPR-psykologerne være med til at skabe mening hos lærerne også uden at fungere som eksperter, idet det fremhæves, at psykologerne skal diskutere og ikke belære lærerne. Videre kom analysen frem til, at elementet, der omhandlede fællesskab ligeledes kan anses som værende mangelfuldt hos lærerne, og det blev i den forbindelse overvejet, om ikke lærerne havde behov for mere fællesskab end de få elementer, de fremhævede i form af sparring med kollegaer. Et sådant fællesskab kan PPR-psykologerne formentlig være med til skabe f.eks. i relation til at diskutere forskningsresultater, men også de elementer, der blev nævnt i ovenstående diskussion, der f.eks. omhandlede, at psykologerne kan være med til at fortælle lærerne om børnenes vanskeligheder og den betydning, disse vanskeligheder har. Dette kunne ligeså vel foregå med hele lærerteams eller hele lærertrin på skolen, f.eks. mellemtrinnet eller udskolingen således, at kollegaer også kunne sparre med hinanden og med psykologen. Således kan dette være med til at skabe et fællesskab omkring inklusion, der ellers ikke har været plads til før jf. interviewene med lærerne. Et sådan forum vil formodentlig ligeledes hjælpe med at minimere den frustration og skyldfølelse, som, ifølge forskning, vil komme, når lærerne ikke er tilstrækkeligt klædt på til at møde børn med vanskeligheder (Horne & Timmons, 2009, p. 281f). I et sådan fællesskab kunne vejlederne med fordel også inddrages for at lette samarbejdet imellem dem og lærerne. Det sidste element er identitet, der omhandler, at læring skal ændre personen. Det kan overvejes, om denne ændring eventuelt kommer automatisk, når lærerne får udbygget mening og fællesskab, idet dette formentlig vil gøre, at lærerne bliver mere positivt stemt over for inklusion og dermed også får ændret deres holdning til det.

Denne diskussion gav en række bud på, hvordan PPR-psykologen kan støtte lærernes udvikling af læring om inklusion i form af konkrete tiltag ved de tre elementer, Wenger fremhæver, som, analysen pegede på, kunne antages at være mangelfulde.

Mening

Som det fremgik af analysen, synes lærerne at mangle det ene element, nemlig tingsliggørelse, for, ifølge Wenger, at kunne skabe mening ud af inklusion. Denne tingsliggørelse kan det overvejes, om PPR-psykologerne kan være behjælpelige med at få skabt således, at lærerne bedre er i stand til at danne mening, når det omhandler inklusion. Tingsliggørelsen i henhold til inklusion kunne f.eks. være et skema, der minder om det, Qvortrup har lavet, hvor lærerne kan krydse af, på hvilke punkter deres elever er inkluderede. Et sådan skema kunne de f.eks. udfylde hvert halve år for på den måde at få dokumenteret den eventuelle udvikling, som deres elever har gennemgået. Tingsliggørelsen kan også forekomme igennem en bestemt diskurs omkring inklusion, og det kan overvejes, hvis psykologerne går mere aktivt ind i at klæde lærerne bedre på til inklusion af elever med specielle behov, om tingsliggørelsen også vil forekomme igennem en mere positiv fælles diskurs hos lærerne omkring inklusion.

Denne diskussion pegede på nogle tiltag, som PPR-psykologen kan hjælpe med i henhold til lærernes dannelse af mening om inklusion ud fra Wengers perspektiv.

Opsamling

Ovenstående diskussion omhandlede den rolle, som PPR-psykologen kan have i inklusion, og hvilke problematikker psykologen kan stå overfor i henhold til forventninger fra lærerne, og det, de er i stand til at yde. I den forbindelse blev psykologens konkrete rolle i forhold til ekspert og konsulent diskuteret. Endvidere blev en eventuel positionering af psykologen overvejet, og diskussionen blev afsluttet med bud på konkrete tiltag, psykologerne kan bistå med i inklusion både generelt, men også ud fra Wegners betragtninger om læring og mening.

Opmærksomhedspunkter for PPR psykologen i inkluderende arbejde

Som en opsamling til diskussion er opmærksomhedspunkter for psykologen, der er fremkommet i analysen og diskussionen i dette speciale, indsat i en model. Dette for at skabe et overblik over, hvilken rolle PPR-psykologens kan have i inklusion, og hvilke udfordringer der kan forekomme.

Model 6

Samarbejde	Eventuelle opgaver
<p>Opmærksomhed på, at opfattelsen af inklusion forstås forskelligt blandt lærere og vejledere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Samarbejdet mellem lærere og inklusionsvejledere skal støttes, grundet disse forskellige opfattelser 	<p>Vidensdeling med lærere og inklusionsvejledere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvad viser forskningen - Klæde dem på ift. inklusion - Hvilken betydning kan det have for barnet at have en diagnose - WISC IV, hvilke udfordringer oplever barnet - Hvilken betydning kan det have for barnet og dets adfærd, at der er problemer i familien
<p>Opmærksomhed på klassesy-stemet</p>	<p>Forebyggende arbejde i hele klassen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trivsel for alle klassens elever - Anti-mobbe osv.
<p>Opmærksomhed på psykologens egen rolle: Ekspert versus konsulent</p> <ul style="list-style-type: none"> - Psykologens positionering 	<p>Supervision af faggrupperne</p>
<p>Pragmatisk inklusion, hvad fungerer på skolen i praksis</p>	
<p>Psykologen skal være bedre til at tilbyde sig selv, og sine ydelser, så samarbejdsparterne ved hvad psykologen kan anvendes til</p>	
<p>Etablere et godt samarbejde med fokus på sammen at finde en løsning ift. barnet.</p>	

Metodediskussion

Denne diskussionsdel vil omhandle nogle af de metodiske valg og fravalg, der igennem opgaven er taget samt styrker og udfordringer ved disse. Derudover forsøges det at undersøge, hvorvidt specialet opfylder Thagaards begrebssæt til kvalitetssikring af kvalitativ forskning.

Da problemformuleringen lød: Hvordan oplever vejledere, lærere og børn inklusion i praksis, og hvilke udfordringer stiller det PPR-psykologen overfor? faldt valget af metode til at undersøge dette på et oplevelsesorienteret interview. Interviewet og interviewguiden er udarbejdet ud fra en fænomenologisk tilgang, og der har derfor været fokus på, hvordan informanterne har oplevet inklusion. Det har været deres subjektive oplevelse, der har været fokus for undersøgelsen. Derudover forsøgte der i interviewguiden at lave nogle åbne spørgsmål, så informanterne kunne tolke spørgsmålet, som de forstod det, og der blev lagt vægt på, at der ikke var noget svar, der var rigtigt og forkert. Denne måde at foretage interviewet på giver mulighed for at få informanternes oplevelse, men et forbedringspunkt inden for dette kunne være at stille flere afklarende spørgsmål for at få en endnu dybere forståelse af, hvordan informanterne forstod og oplevede det, de blev spurgt om. Derudover kan der argumenteres for, at et interview ud fra en mere kritisk tilgang kunne være anvendeligt for at udfordre nogle af de synspunkter og oplevelser, informanterne bidrog med. Denne måde at interviewe på ville også kunne udfordre nogle udsagn og samtidig give informanterne mulighed for at argumentere og reflektere mere over den oplevelse, de havde af inklusion.

Observationer kunne også med fordel have været anvendt til at bekræfte informanternes oplevelser – eksempelvis at se, om børnene interagerede med de andre, hvad de fagligt lavede i timen etc. Derudover kunne det også observeres, hvordan læreren interagerede med disse børn. Der kunne også med fordel have været foretaget en observation af, hvordan lærere og vejledere interagerer sammen for nærmere at undersøge det forskellige forståelsesgrundlag, de to parter havde med sig, og hvordan dette kan føre til problemer i samspillet. Dog kan observationer også kritiseres, da de observerede er opmærksomme på, at de bliver observeret og derfor kan handle anderledes, end de ellers ville gøre. Derudover kan observationerne vise, hvordan de, der observerer, opfatter situationen, men fortæller stadig intet om, hvordan informanterne selv oplever det, der sker, og dermed vil der kunne opstå en diskrepans mellem informanternes subjektive oplevelse og observatørernes subjektive observation.

Derudover kunne den kvalitative undersøgelse af oplevelsen af inklusion med fordel have været suppleret med kvantitativ metode og dermed favne en langt bredere gruppe af informanter. Eksempelvis kunne dele af de fund, der fremkom under interviewene, undersøges nærmere i en større gruppe ved hjælp af spørgeskema. Et relevant område, der med fordel kunne undersøges nærmere blandt andre børn i samme situation, kunne være børnenes oplevelse af at trives bedre i almenklassen og den højere faglighed i almenklassen. Desværre har der grundet tidspres ikke været mulighed for at arbejde videre med dette.

På trods af at denne undersøgelse ikke er understøttet kvantitativt, har der været forsøgt at kvalificere undersøgelsen ved at interviewe et større antal informanter om deres oplevelse af inklusion og endvidere sørge for, at de seks informanter dækkede tre forskellige positioner i forhold til inklusion. Disse informanter kommer videre fra tre forskellige skoler, hvilket kan medføre en bredde i resultaterne, da nogle af de generelle temaer, der opleves af de tre parter ikke tager udgangspunkt i en enkelt skoles måde at håndtere inklusion på, men derimod tre forskellige skoler. Derudover har der også været anvendt to forskellige kommuner i samme landsdel, hvilket igen kan give et bredere udsnit end en enkelt kommunes håndtering af inklusion.

Et andet opmærksomhedspunkt, der har været bevidsthed om i dette speciale, er, at der ved hermeneutisk fortolkning er risiko for at fejltolke (Brinkman & Kvale, 2010, p. 232). I den fænomenologiske del af analysen fremhæves, hvad informanterne forstår ved inklusion, mens der i den hermeneutiske del af analysen tolkes på, hvad dette kan omhandle, og dette kan problematiseres, hvis der drages fejltolkninger. Brinkman og Kvale påpeger også, at forskellige terapeuter kan tolke det samme fænomen vidt forskelligt (ibid., p. 223), og på samme vis vil forskere derfor kunne uddrage forskellige tolkninger ud fra samme datamateriale. Derudover kan det problematiseres, om det er tro mod den fænomenologiske tilgang også at anvende en hermeneutisk metode med en teoridreven analysestrategi. Dog kan det pointeres, at de analysestrategier, der er udvalgt, er udvalgt på baggrund af datamaterialet fra interviewet med informanterne, og derfor har der stadig i projektet været fulgt en induktiv fremgangsmåde. Derudover er analyserne i projektet opstillet sådan, at de først fremtræder teorifrit, og først derefter bliver dette fortolket i et separat afsnit. Formålet med dette er, at læseren bedre kan vurdere de tolkninger, der er fremkommet.

Børnenes alder i dette interview medfører, at de nærmere bør betragtes som unge voksne end børn. Derfor kan det alligevel være relevant at skabe opmærksomhed om, at der kan være en ulige relation mellem voksne og børn i et interview, og at børn gerne vil sørge for at svare rigtigt under et interview og dermed svarer, hvad de forventer, den voksne vil høre (Lindberg & Knudsen, 2010, p.51). Dette emne har der i projektet været opmærksomhed på, især da de er elever og er blevet interviewet i en skole-setting, og der derfor kan være risiko for, at de positioneres som elever, og undertegnede (intervieweren) positioneres som en lærer. I interview-settingen har det derfor været prioriteret, at drengene har kunnet fortolke spørgsmålene, som de ville.

I interviewet blev informanterne spurgt om deres oplevelse af inklusion, og det er denne, der har været interessant for projektets problemformulering. I denne sammenhæng kan det være relevant at diskutere viden og hukommelse. For på den ene siden kan den viden, der fremkommer i interviewet forstås som faktuel, og som en viden informanterne har lagret, og derfor vil de stillede spørgsmål besvares med faktuelle svar (Taylor, 2012, p. 58). På den anden side kan viden også betragtes som selekteret, da Jens Brockmeier fremhæver, at hukommelsen er selektiv, så noget viden udvælges på bekostning af anden viden. Dette betyder, at der derfor også kunne have været andre versioner af det, informanten fortæller om (Brockmeier, 2002, jf. Taylor, 2012, p. 59). Også Langdridge pegede på subjektiviteten i, hvad informanten fortæller i et interview, da mange faktorer kan påvirke, hvad informanten fortæller at have oplevet (Langdridge, 2007, p. 4f). Dette kan problematisere om det, informanterne fortæller, er virkelige hændelser eller ej. Dog har interessen i dette projekt ikke været, hvordan inklusionen virkelig er på de forskellige skoler, men derimod hvordan den opleves af de forskellige parter, da det er disse oplevelser, som informanterne forstår og relaterer til inklusion ud fra. Dette er også i tråd med projektets fænomenologiske udgangspunkt, hvor det netop er den virkelighed, som subjektet oplever, der søges, og ikke en objektiv virkelighed (ibid.).

I projektet har Thagaards tre termer troværdighed, bekræftbarhed og overførbarhed været anvendt til at kvalitetssikre projektet.

Troværdighedsbegrebet indebærer, ifølge Thagaard, transparens i fremgangsmåderne i opgaverne. Dette har været forsøgt igennem opgaven på flere måder. Eksempelvis er der gjort rede for de metoder, der er anvendt gennem projektet, informanterne er præsenteret, og transskriptionerne er angivet i deres fulde længde, så det er muligt for læ-

seren at danne sig et indtryk af de samlede interviews. I analysedelen er citaterne gengivet, eller der er refereret til linjenumrene i transskriptionen, så det er muligt at se citatet i dets kontekst. Derudover har det været søgt at anvende metakommunikation til at forklare de valg, der er taget gennem opgaven.

Bekræftbarhedsbegrebet henviser, ifølge Thagaard, til tolkningen af resultater. De fortolkninger, der nås, skal kunne dokumenteres i dataene (Thagaard, 1998, p. 181f). Dette er søgt at gøre ved inddrage citater direkte i opgaven samt at henvise til linjenumre i transskriptionen, så disse tolkninger kan undersøges og betragtes i deres kontekst. Derudover har der ved fortolkninger også været søgt at undersøge, om der kunne være andre alternative tolkninger. Videre har det været vægtet at fremhæve både de elementer i tolkningen, der stemte overens, men også de elementer, der gik imod denne tolkning. Derudover har det i tolkningerne i analysen været vægtet at fremstille datamaterialet teorifrit først, hvorefter der er blevet fortolket. Dette valg er taget for at være tro over for datamaterialet, men også for at der er mulighed for at dokumentere henholdsvis, hvad informanterne oplever, og hvad der i projektet fortolkes ud fra dette. Derudover er der valgt at dokumentere alle analysetrinene i IPA – disse fremgår af bilagene (bilag 4) og giver en gennemsigtighed i forhold til kodning, temaer og udvælgelse af overordnede temaer.

Thagaards sidste begreb overførbarhed omhandler, at den viden, der fremkommer af fortolkningen i det enkelte projekt, skal kunne overføres mere generelt til andre situationer, og tolkningen skal dermed have en relevans ud over det enkelte projekts ramme (Thagaard, 1998, p. 184). Derfor har det i projektet været inddraget tidligere forskning inden for emnet til undersøge, hvor fundene stemmer overens, og hvor de afviger. Ud over dette påpeger Thagaard, at undersøgelsen både skal vække genklang hos læseren, men også bidrage med ny viden (ibid., p. 186f). Dette projekts fund læner sig op ad andre undersøgelsers fund. Det nye aspekt i denne undersøgelse er, at tre aktøres perspektiver undersøges og sammenlignes. Derudover findes der endnu ikke megen forskning om børnenes oplevelse af inklusion, og denne undersøgelse er derfor også et bidrag hertil.

Dette diskussionsafsnit har haft til formål at behandle nogle af de opmærksomhedspunkter, der kan være ved at lave kvalitativ forskning, samt hvilke måder projektet også kunne have været undersøgt på, eller som kunne have været tilføjet. Derudover

har det været søgt at belyse, i hvilken grad specialet stemmer overens med Thagaards begrebsset, der kan kvalitetssikre kvalitative projekter.

Konklusion og perspektivering

Projektet tager udgangspunkt i følgende problemformulering: Hvordan oplever vejledere, lærere og børn inklusion i praksis, og hvilke udfordringer stiller det PPR-psykologen overfor? Besvarelsen af denne sker på baggrund af kvalitative oplevelsesorienterede interviews med seks informanter, der repræsenterede de tre ønskede grupper. Ud fra analysen af interviewene og relevant inddraget teori samt tidligere forskning fremkommer det, at disse informantgrupper har forskellige oplevelser og opfattelser af inklusion, hvilket også er gennemgående i de teoretiske inklusionsdefinitioner. For vejlederne er inklusion noget, der som udgangspunkt omhandler alle elever, og de vigtigste aspekter er psykisk og social trivsel, mens faglighed kan nedprioriteres for en periode. Elever kan i nogle tilfælde ekskluderes for senere at blive inkluderet. Inklusion opleves af dem som noget, der som udgangspunkt kun har fordele. Lærernes generelle opfattelse af inklusion er forskellig, da den ene lærer er mere positiv end den anden. Begge lærere oplever udfordringer ved inklusion og ønsker flere ressourcer. Derudover oplever begge lærere, at de ikke er klædt på til inklusion eller har de rette kompetencer. Teori og tidligere forskning peger på, at dette kan forklare lærernes skepsis. Begge lærere oplever, at social inklusion er gavnligt for elever med særlige vanskeligheder, og at disse kan fungerer i fællesskaber. Dog mener den ene lærer, at dette er på bekostning af klassen. Fagligt er begge lærere enige om, at inklusion ikke er gavnligt for eleven.

Eleverne oplever, at skiftet fra normalklasse til specialklasse er en stor omvæltning, da der er mere struktur og flere faglige krav i normalklassen end i specialklassen, som de oplever som en form for opbevaring. Drengene oplever at blive fagligt bedre i normalklassen, og at dette giver dem fremtidsmuligheder, de ikke ellers ville have. Socialt trives de også bedre i normalklassen, da de her er en del af vennegrupper, hvilket de ikke på samme måde oplevede i specialklassen.

Ved hjælp af Wengers teori om læring i praksisfællesskaber tolkes det, at vejlederne har adgang til en anden viden end lærerne, da de indgår i andre praksisfællesskaber. Det blev analyseret, at vejlederne ved at nedprioritere faglighed og deltagelse hos børnene hindrer dem i læring. Ved hjælp af Wengers teori om læring i praksisfællesskaber tolkes det, at lærerne mangler elementer inden for mening, fællesskab og identitet, hvilke, ifølge Wenger, skal være til stede, før optimal læring finder sted. Videre kommer analysen også frem til, at den ene del af Wengers model om mening, nemlig tingsliggørelsen, mangler hos lærerne. Det bliver i den forbindelse overvejet, om ikke dette har en påvirkning på lærernes holdning til inklusion, og videre diskuteres det, hvad der skal til for, at lærernes læring i forbindelse med inklusion kan optimeres. Børnenes oplevelse af normal- og specialklasse samt deres relationer tolkes ud fra Wengers teori, og det tyder på, at der finder læring sted i normalklassen, da de fire komponenter er opfyldt, hvilket ikke var tilfældet i specialklassen.

Samarbejdet med psykologer synes overordnet at opfattes som positivt af både lærere og vejledere. Dog er der forskel i positionering af psykologen og de opgaver, de oplever, psykologen kan bruges til. Lærerne efterspørger mere konkrete råd fra psykologerne, hvilket de ikke synes at få.

I diskussionsafsnittet bliver det faglige og det sociale perspektiv diskuteret, da disse bliver vægtet forskelligt af vejlederne og lærerne. Dette bliver også relateret til skole-reformen, hvor begge perspektiver indgår. Derefter bliver børnenes stemme i dette diskuteret, og om deres psykologiske behov bliver opfyldt i inklusion i normalklassen. De forskellige perspektiver om inklusion diskuteres i forhold til teoretiske inklusionsdefinitioner. Den næste diskussionsdel søger at diskutere inklusion i praksis, og hvordan lærerne og vejlederne i praksis søger at inkludere. Børnenes oplevelser indgår også i dette. Diskussionen peger i retning af, at børn og lærere forventer noget forskelligt i forhold til, hvad børnene skal få ud af at gå i den almindelige klasse. Den sidste diskussion i denne del omhandler, hvor mange børn med særlige udfordringer, der i praksis kan inkluderes i en klasse. I diskussionsafsnittet om psykologens rolle bliver der diskuteret mulige bud på, hvordan konflikten, mellem hvad lærerne ønsker, og hvad de får af en psykolog, kan løses. I denne diskussion indgår diskussionen om psykologens rolle som konsulent eller ekspert også. Afslutningsvis bliver den anvendte

metode i projektet og opmærksomhedspunkter ved denne diskuteret. Derudover bliver det fremhævet, at andre metoder med fordel kan anvendes til videre undersøgelse af problemformuleringen som f.eks. observationer.

Referenceliste

Tidligere anvendt pensum markeret med *

Alenkjær, R. (2010) PhD. afhandling: *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel I den inkluderende skole*. Syddansk universitet IFPR – Institut for Filosofi, pædagogik og Religionsstudier (pp. 33-52)

Alenkær, R. (2008) *den inkluderende skole i praksis*. 1. oplag, København: Frydenlund. (pp. 21-44)

Ainscow (2005) Developing inclusive educational systems - What are the levers for change. *Journal of Educational Change*. Volume 6. (pp. 109-124)

Ainscow (2007) Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 7(1) (pp. 3–7)

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007) Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. In *School Psychology International*, Volume 28(2). (pp. 131-147)

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In *Teaching and Teacher Education* 16. (pp. 277-293)

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 17(2) (pp. 129–147)

Avramidis, E. & Kayvla, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. In *European Journal of Special Needs Education* Vol. 22(4) (pp. 367–389)

*Berk, L. (2006) *Child Development* (7. ed.). Boston: Pearson International Edition (pp. 596-642)

*Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Klim (p. 11-104)

- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. & Norwich, B. (2011) The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. In *School Psychology international*. Vol. 33(2) (pp. 167-184)
- *Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) Kvalitet i Kvalitative Studier. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.) *Kvalitative Metoder – En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp. 489-499)
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013) Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? In *International journal of inclusion* Vol. 17(5) (pp. 526-541)
- Christensen, E. (2000) At blive synlig – Men ikke udstillet. In Jørgensen, P. S. & Kampmann, J. (Eds.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. (pp. 273-284)
- *Christensen G. (2011) *Psykologiens videnskabsteori - En introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (pp. 43-74, pp. 101-138)
- Dornbusch, S. M., Glassgow, K. L. & Lin, I. (1996) The Social Structure of Schooling. In *Annual review of Psychology*. Vol. 47(pp. 401-429)
- *Davies, B & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 20(3) (pp. 247-259)
- Davies, B. & Harré, R (1990) Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 29(1) (pp. 43-63) – Hente fra: <file:///FOU%20udsathed/2014/Nordjylland%20på%20tal/litteratur/Positioning.html>, dato: 17/11-2014 pp.1-14
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980) A Five-stage model of the Mental Activities involved in Directed Skill Acquisition. University of California, Berkely (pp. 1-18)
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013) *Viden om inklusion*. Århus: Dansk Clearinghouse Uddannelsesforskning. (pp. 3-55)
- Farell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education. In *International Journal of Inclusive Education*. vol. 4 (pp.153- 162)

- *Farell, P. (2004) School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. In *School Psychology International* Vol. 25(1) (pp. 5-19)
- Fisker, T. B. (2014) *Den sårbare inklusion – Diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo. (pp. 83-238)
- Gibson, S. & Hugh-Jones, S. (2012) Analysing Your Data. In Sullivan, C., Gibson, S. & Riley, S. (Eds.) *Doing Your Qualitative Psychology Project*. London: Sage Publication (pp. 127-153)
- *Graham, L.J. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions in inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10(1) (pp. 3-25)
- *Hansen, K. V. (2002) Teoretiske og metodiske overvejsler. In Ahrensberg, R., Hansen, K. V., Lentz, J., Pedersen, G. & Schøttz, L. (red) *Konsultation – Et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning I København*. København: Psykologisk Forlag (pp. 11-42)
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009) Making it Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 13(3) (pp. 273-286)
- *Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013) *Diskursanalyse som Teori og Metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag (pp. 9-33)
- Jørgensen, P. S. (2000) Børn er deltagere – I deres eget liv. In Jørgensen, P. S. & Kampmann, J. (Eds.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. (pp. 9-21)
- *Karpatschhof, B. (2010) Den Kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels forlag. (pp. 409-428)
- *Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Interview*. 2. udg. København: Hans Reitzels forlag (pp. 17-38; 79-96; 103-182; 223-242)
- *Langdridge, D. (2007) *Phenomenological Psychology, Theory, Research and Method*. London: Pearson Education Limited (pp. 1-22; 54-84; 107-128)

- Lindberg, S. & Knudsen, R. K. (2010) *Den lille metode bog*. Århus: VIA Systime (pp. 49-60)
- *Nielsen, K. & Jørgensen, C. R. (2010) Patologisering af uro. In Brinkmann, S. (Ed) *Det Diagnosticerede Liv*. Århus: Klim. (pp. 179-204)
- Sheldon, K. M. & Gunz, A. (2009) Psychological Needs as Basic Motives, Not Just Experiential Requirements. In *Journal of Personality*. Vol. 77(5) (pp. 1467-1492)
- *Sonne-Ragans, V. (2012) *Anvendt videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (pp. 109-159)
- *Strand, H. (2005). Tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 42 (5-6) (pp. 695-709)
- Sullivan, C., Gibson, S. & Riley, S. Introduction and Aims of the Book. In Sullivan, C., Gibson, S. & Riley, S. (Eds.) *Doing Your Qualitative Psychology Project*. London: Saga Publication (pp. 1-22)
- Szulevicz, T., Frederiksen, T., Gergersen, S. B., Hansen, C. W., Lodahl, H. R., Nørsgaard, V. & Pedersen, C. G. (2014) Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget – Inklusion fra et elev perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Vol 1. (pp. 46-59)
- *Taylor, S. (2012) *Narratives of Identity and Place*. New York: Routledge (pp. 57-70)
- Tetler, S. (1998) Group inclusion as a stepping stone to full inclusion. *International Journal of Educational Research*. Vol. 29 (pp. 131-141)
- Tetler, S. (2004) Rummelighed i skolen – om dilemmaer, paradokser og udfordringer. In Andersen, J. (Ed.) *Den Rummelige Skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag. (pp. 81-98)
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2009) Læring i inkluderende klasserum – Når eleverne gives stemme. *Educare*, Vol. 4 (pp. 61-79)
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og Inlevelse – En Indføring i Kvalitativ Metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (pp. 160-195)

- Van Reusen, A. K., Soho, A. R. & Barker, K. S. (2001) High school teachers attitude towards inclusion. In *The High School Journal*. Vol. 84(2) (pp. 7-20)
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press. (pp. 1-71) eller i alt 318 sider
- Qvortrup, L. (2012) Inklusion, en definition. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. Vol. 5 (pp. 5-16).

Internetsider:

- Jensen, P. B. (2014) *Undersøgelse: Elever siger selv de trives i skolen*. <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/09/03/201628.htm>, Hentet 21/5-15. Reference A
- Kromann, H. C. (2014) *Inklusion giver dårligt arbejdsmiljø*. <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/23/194146.htm>, Hentet 21/5-15. Reference B
- Sørensen, L. M. & Hein, M. R. (2014) *Baggrund: Sådan blev inclusion et krav i danske skoler*. <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/-02/21/175600.htm>, Hentet 21/5-15. Reference C

Undervisningsministeriet (2015) <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole> Hentet 21/5-15

Århus Universitet, personprofil. [http://pure.au.dk/portal/da/persons/susan-tetler\(3f04240f-5363-406b-bad2-b0cd428f493b\).html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/susan-tetler(3f04240f-5363-406b-bad2-b0cd428f493b).html) Hentet 21/5-15

Andet:

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (2013) <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole> (pp. 1-32) Hentet 21/5-15

Pensumoppgørelse

Tidligere anvendt pensum markeret med *

Alenkjær, R. (2010) PhD. afhandling: *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel I den inkluderende skole*. Syddansk universitet IFPR – Institut for Filosofi, pædagogik og Religionsstudier (pp. 33-52). **(20 sider)**

Alenkær, R. (Eds.) (2008) *Den inkluderende skole i praksis*. 1. oplag, København: Frydenlund. **(230 sider)**

Ainscow (2005) Developing inclusive educational systems - What are the levers for change. *Journal of Educational Change*. Volume 6. (pp. 109-124). **(16 sider)**

Ainscow (2007) Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 7(1) (pp. 3–7). **(5 sider)**

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007) Inclusion in Australia: What Teachers Say They Need and What School Psychologists Can Offer. In *School Psychology International*, Volume 28(2). (pp. 131-147). **(17 sider)**

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In *Teaching and Teacher Education* 16. (pp. 277-293). **(17 sider)**

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 17(2) (pp. 129–147). **(19 sider)**

Avramidis, E. & Kayvla, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. In *European Journal of Special Needs Education* Vol. 22(4) (pp. 367–389). **(23 sider)**

*Berk, L. (2006) *Child Development* (7. ed.). Boston: Pearson International Edition (pp. 596-642). **(47 sider)**

*Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Århus: Klim (p. 11-104). **(94 sider)**

Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. & Norwich, B. (2011) The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational

- needs. In *School Psychology international*. Vol. 33(2) (pp. 167-184). **(18 sider)**
- *Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010) Kvalitet i Kvalitative Studier. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Eds.) *Kvalitative Metoder – En Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. (pp. 489-499). **(11 sider)**
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2013) Inclusive education in Spain: how do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? In *International journal of inclusion* Vol. 17(5) (pp. 526-541). **(16 sider)**
- Christensen, E. (2000) At blive synlig – Men ikke udstillet. In Jørgensen, P. S. & Kampmann, J. (Eds.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. (pp. 273-284). **(12 sider)**
- *Christensen G. (2011) *Psykologiens videnskabsteori - En introduktion*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag (pp. 43-74, pp. 101-138). **(70 sider)**
- Dornbusch, S. M., Glassgow, K. L. & Lin, I. (1996) The Social Structure of Schooling. In *Annual review of Psychology*. Vol. 47 (pp. 401-429). **(29 sider)**
- *Davies, B & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 20(3) (pp. 247-259). **(13 sider)**
- Davies, B. & Harré, R (1990) Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 29(1) (pp. 43-63) – Hente fra: <file:///FOU%20udsathed/2014/Nordjylland%20på%20tal/litteratur/Positioning.html>, dato: 17/11-2014 (pp.1-14). **(14 sider)**
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980) A Five-stage model of the Mental Activities involved in Directed Skill Acquisition. University of California, Berkely (pp. 1-18). **(18 sider)**
- Dyssegaard, C. B. & Larsen, M. S. (2013) *Viden om inklusion*. Århus: Dansk Clearinghouse Uddannelsesforskning. (pp. 3-55). **(53 sider)**
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S. & Tiftikci, N. (2013) *Effek og pædagogisk indsats ved inclusion af børn med særlige behov I grundskolen – Systematisk review*. Clearinghouse forskningsserien nummer 13. (pp. 3-159). **(157 sider)**
- Farell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education. In *International Journal of Inclusive Education*. vol. 4 (pp.153- 162). **(10 sider)**

- *Farell, P. (2004) School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. In *School Psychology International* Vol. 25(1) (pp. 5-19). **(15 sider)**
- Fisker, T. B. (2014) *Den sårbare inklusion – Diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo. **(238 sider)**
- Gibson, S. & Hugh-Jones, S. (2012) Analysing Your Data. In Sullivan, C., Gibson, S. & Riley, S. (Eds.) *Doing Your Qualitative Psychology Project*. London: Sage Publication (pp. 127-153). **(27 sider)**
- *Graham, L.J. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions in inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10(1) (pp. 3-25). **(23 sider)**
- *Hansen, K. V. (2002) Teoretiske og metodiske overvejsler. In Ahrensberg, R., Hansen, K. V., Lentz, J., Pedersen, G. & Schøttz, L. (red) *Konsultation – Et udviklingsprojekt på Pædagogisk Psykologisk Rådgivning I København*. København: Psykologisk Forlag (pp. 11-42). **(32 sider)**
- Horne, P. E. & Timmons, V. (2009) Making it Work: Teachers' Perspectives on Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 13(3) (pp. 273-286). **(14 sider)**
- *Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2013) *Diskursanalyse som Teori og Metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag (pp. 9-33) **(25 sider)**
- Jørgensen, P. S. (2000) Børn er deltagere – I deres eget liv. In Jørgensen, P. S. & Kampmann, J. (Eds.) *Børn som informanter*. København: Børnerådet. (pp. 9-21). **(13 sider)**
- *Karpatschof, B. (2010) Den Kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels forlag. (pp. 409-428). **(20 sider)**
- *Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Interview*. 2. udg. København: Hans Reitzels forlag (pp. 17-38; 79-96; 103-182; 223-242). **(20 sider)**
- *Langdridge, D. (2007) *Phenomenological Psychology, Theory, Research and Meth-*

- od. London: Pearson Education Limited. **(181 sider)**
- Lindberg, S. & Knudsen, R. K. (2010) *Den lille metode bog*. Århus: VIA System (pp. 49-60). **(12 sider)**
- *Nielsen, K. & Jørgensen, C. R. (2010) Patologisering af uro. In Brinkmann, S. (Ed) *Det Diagnosticerede Liv*. Århus: Klim. (pp. 179-204). **(26 sider)**
- Sheldon, K. M. & Gunz, A. (2009) Psychological Needs as Basic Motives, Not Just Experiential Requirements. In *Journal of Personality*. Vol. 77(5) (pp. 1467-1492). **(26 sider)**
- *Sonne-Ragans, V. (2012) *Anvendt videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur (pp. 109-159). **(51 sider)**
- *Strand, H. (2005). Tanke- og praksisformer i PPR-arbejdet. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, Vol. 42 (5-6) (pp. 695-709). **(15 sider)**
- Sullivan, C., Gibson, S. & Riley, S. Introduction and Aims of the Book. In Sullivan, C., Gibson, S. & Riley, S. (Eds.) *Doing Your Qualitative Psychology Project*. London: Saga Publication (pp. 1-22). **(22 sider)**
- Szulevicz, T., Frederiksen, T., Gergersen, S. B., Hansen, C. W., Lodahl, H. R., Nørsgaard, V. & Pedersen, C. G. (2014) Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget – Inklusion fra et elev perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Vol 1. (pp. 46-59). **(14 sider)**
- *Taylor, S. (2012) *Narratives of Identity and Place*. New York: Routledge (pp. 57-70). **(14 sider)**
- Tetler, S. (1998) Group inclusion as a stepping stone to full inclusion. *International Journal of Educational Research*. Vol. 29 (pp. 131-141). **(11 sider)**
- Tetler, S. (2004) Rummelighed i skolen – om dilemmaer, paradokser og udfordringer. In Andersen, J. (Ed.) *Den Rummelige Skole – et fælles ansvar*. Vejle: Kroghs Forlag. (pp. 81-98). **(18 sider)**
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2009) Elevernes perspektiv. In Egelund, N. & Tetler, S. (Eds.) *Effekter af specialundervisning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. (pp. 167-226). **(60 sider)**

- Tetler, S. & Baltzer, K. (2009) Læring i inkluderende klasserum – Når eleverne gives stemme. *Educare*, Vol. 4 (pp. 61-79). **(19 sider)**
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og Inlevelse – En Indføring i Kvalitativ Metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (pp. 160-195). **(36 sider)**
- Van Reusen, A. K., Soho, A. R. & Barker, K. S. (2001) High school teachers attitude towards inclusion. In *The High School Journal*. Vol. 84(2) (pp. 7-20). **(14 sider)**
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press. **(318 sider)**
- Qvortrup, L. (2012) Inklusion, en definition. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*. Vol. 5 (pp. 5-16). **(12 sider)**

Andet:

- Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen (2013) <http://uvm.dk/Den-nye-folkeskole> (pp. 1-32) Hentet 21/5-15. **(32 sider)**

Litteratur i alt: 2217 sider.