

Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Problemfelt	5
Problemformulering	12
Undersøgelsespørgsmål	12
Metode	12
Proces	12
Begrebsafklaring	13
Afgrænsning	13
Etiske overvejelser	14
Kvalitetskriterier	15
Hermeneutik	16
Socialkonstruktivisme	19
Læsevejledning	21
Undersøgelsespørgsmål 1	22
Hvad er inklusion?	22
Historik	22
Integration	22
Inklusion	23
Den inkluderende skole	25
Aktualitet	27
Folkeskolereformen fra 2012	27
Lov 409	30
Undersøgelsespørgsmål 2	33
Hvilke diskurser kan spores i udvalgt inklusionsmateriale fra de tre forvaltningslag?	33
Del 1	33
Foucault diskurs og diskursanalyse	33
Dysons diskursanalyse	35
Diskurskrydset	38
Den etiske diskurs	39
Den politiske diskurs	40
Den økonomiske diskurs	41

Den pragmatiske diskurs	42
Talekoder i de fire diskurser	43
Dokumentanalysens metodik	45
Præsentation af styringsdokument	46
Præsentation af sekundære dokumenter	47
Del 2	49
Metode	50
Genre og argumentation	50
Analyse	53
Det statslige forvaltningslag	53
Det kommunale forvaltningslag	57
Det lokale forvaltningslag	66
Vesterkærrets skole	77
Konklusion på analysen	80
Undersøgelsesspørgsmål 3	84
Hvorledes kan inddragelse af andre aktører bidrage til specialets resultater?	84
Alenkær	84
Magt ifølge Foucault	87
Diskussionsrelevante fund	88
Diskussion	89
Den femte diskurs	93
Pedersen	94
Staugård	95
Amstrup & Kristensen	98
Konklusion	100
Perspektivering	102
Kritik af egen forskning	109
ARTIKEL	111
Litteraturliste	117

Abstract

This Master Thesis deals with inclusion. It seeks to elucidate the current debate as well as the current issues, which surround inclusion. In the current study, the main emphasis is placed upon the view on inclusion in the Danish public schools. The current study is based on the three layers of management; state, municipal and local schools. In this Master Thesis we try to capture the current problems of inclusion and identify the current ways, the issues regarding inclusion are verbalized.

The topic is, in our opinion, relevant because inclusion is often mentioned in the media, among educators and teachers, as well as in the general public. Nevertheless, it is still, and has been for some time, a theme that is often criticized. Despite the vast interest for the theme “inclusion”, the actual definition of it seems to be quite unclear in the public debate. Prior to this study we, therefore, questioned what consequences this lack of an exact definition could have. With that in mind we set out to examine if knowledge of how inclusion are verbalized can contribute to the debate in a positive way.

This Master Thesis is a study of the discourses that surround inclusion. We seek to define and expand knowledge of the discursive order. We consider inclusion, as a subject, to be in a field of tension - caught between political ideologies and practical challenges. In an attempt to confirm or deny this assumption, a discourse analysis of documents from the three layers of management was made. Based on the analysis made by Alan Dyson of the Salamanca Statement, we studied how the ideals that are cited in the Salamanca Statement are visible in the different layers of management. The signification of the different discourses has our attention in the process.

This study led to a number of relevant findings. The definition of inclusion varies from context to context. Therefore, the implementation of inclusion has some inherent difficulties. This also influences the debate on inclusion. The lack of an exact definition, allows the political discourse opportunity to fulfill the defining power. In the current debate regarding inclusion, the ideal of inclusion is mainly based on two perspectives; physical

inclusion and social inclusion. The physical inclusion relates to participation in the general class community while social inclusion is concerned with children's right to education as well as equality in the community. We found that the political- and economical discourses were the most influential discourses.

The historical view on inclusion indicates that inclusion is an educational ideal that is dynamic. Therefore the implementation of inclusion requires constant reflection of values and practices. Inclusion requires a high degree of professionalism, and we point out, that the use of an economic and political framing can be problematic.

Knowledge of the different discourses is important for the professionals if they are to influence the debate on inclusion. It is also important to develop a common language of inclusion. A more common language will provide opportunities for development and solutions.

Our study suggests that focusing on new perspectives will have a potential positive effect. Due to this, we highlight a professional discourse. In our opinion, this is an important discourse, which could contribute to a more balanced discursive order

Problemfelt

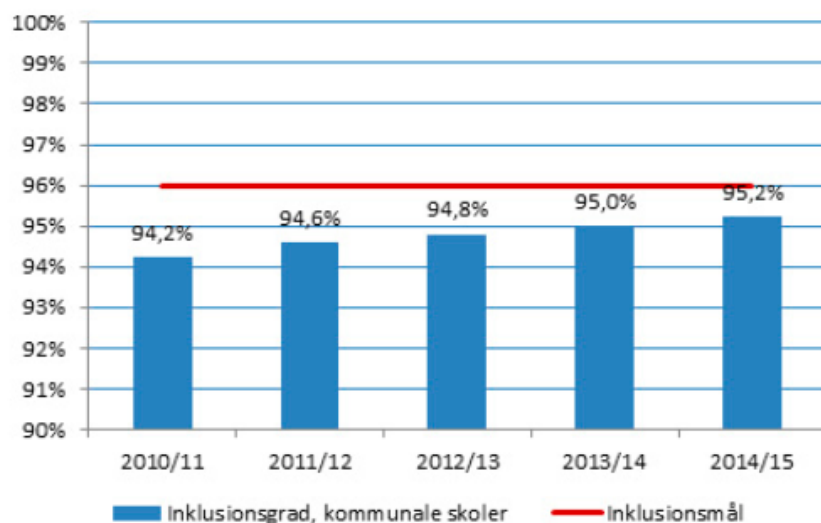
Regeringen har en målsætning om, at flere elever med særlige behov skal inkluderes i den almindelige undervisning med de fornødne støtteforanstaltninger. Derfor har et bredt flertal i Folketinget i foråret 2012 vedtaget en ny lov om øget inklusion i folkeskolen (Retsinformation 2013). Vores opmærksomhed og nysgerrighed i indeværende er opstået af en undren omkring, hvad inklusion er, og hvordan man taler om samme. En undren, der blandt andet bygger på en fælles fornemmelse af, at selvom begrebet *inklusion* ofte debatteres, synes begrebets værdimæssige indhold at variere. I første fase, er det således spørgsmålet om, hvordan begrebet inklusion bliver anvendt, der er centralt.

Inklusion er ofte omtalt i dagspressen, og begrebet har nydt en del opmærksomhed i de senere år. Derfor finder vi det relevant, forud for dette arbejde, at stille spørgsmålet om, hvordan det går med inklusion i den danske folkeskole? Med det sigte, at blive bevidste om den aktuelle situation, samt opnå forståelse for de aktuelle problematikker, har vi set nærmere på inklusionsomtalen.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling opstiller følgende figur på deres hjemmeside, der skitserer antallet af elever, der følger den almindelige undervisning. Ministeriet benævner dette *inklusionsgraden*. Inklusionsgradens udvikling over en femårig periode er fremhævet.

Figuren skitserer udviklingen i relation til målet om en inklusionsgrad på 96 %. Figuren ledsages af følgende tekst:

” Ifølge aftalen om kommunernes økonomi for 2013 er det målsætningen, at 96 pct. af folkeskolens elever i 2015 er en del af den almindelige undervisning. I 2014/2015 er 95,2 procent af eleverne i kommunale skoler inkluderet i den almindelige undervisning.”

**Andel elever i inkluderede tilbud (Inklusionsgrad),
2010/11-2014/15**

Ud fra figuren kan det udledes, at der er sket en stigning i andelen af elever, der følger den almindelige undervisning. Endvidere bemærkes det, at inklusionsgraden ved det sidste afsluttet skoleår var 0,8% fra det fastsatte mål.

Umiddelbart fremstår denne skitsering positiv. I hvert fald i den henseende, at der nu er færre elever i specialtilbud end tidligere. Det går altså fremad med målsætningen om, at færre elever skal være i specialtilbud. Dog bemærkes det, at selvom den procentvise andel af elever uden for specialtilbud, godt kan fortælle os noget om, hvor mange elever, der fysisk er placeret i den almindelige undervisning, så giver dette tal ikke nogle oplysninger om elevernes trivsel, læring og tilhørsforhold i fællesskabet.

Inklusionsgraden er derfor, i vores optik, en snæver tilgang til inklusion. Vi påpeger, at en fokusering på den procentvise andel af børn i alment skolen, potentielt kan udviske og besværliggøre det pædagogiske grundlag. Hvilket leder tankerne hen på, at et økonomisk rationale sandsynligvis har spillet en rolle i denne målsætning, da specialtilbud antages, at være mere omkostningstunge.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling fremhæver andetsteds på deres hjemmeside kort kernen i inklusion:

"Inklusion handler om barnets oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab, og det er centralt for at lære noget og for at udvikle sig. Inklusionstankegangen betyder et perspektivskifte fra det enkelte barn til fokus på det fælles"(undervisningsministeriet 2015c,s.1)

Her signaleres umiddelbart, at inklusion er mere end blot fysisk placering. Det fremstår derfor således, at inklusionsgraden er et af flere parametre, der kan undersøges, i bestræbelsen på, at få et retvisende billede af den aktuelle status. Det bør endvidere understreges, at vi opfatter det som potentielt problematisk for implementeringen, at der opstilles et pædagogisk ideal, men anvendes en økonomisk og politisk rammesætning for forandringsprocessen.

For at opnå et mere bredspektret billede af, hvordan det går med inklusion, og for at kaste lys over, om det bringer problemer, at implementere pædagogiske idealer med baggrund i økonomiske rationaler, kan vi derfor med fordel se mod nogle af de undersøgelser, der foreligger om emnet.

I 2015 udkom to rapporter; Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015 (EDU 2013-2015a) samt dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion (EDU 2013-2015b), her bør det nævnes, at førstnævnte rapport er en del af et afrapporteringsprojekt, der er pågået siden 2013. Der er forud for denne rapport derved også udarbejdet rapporter om inklusionsstatus i 2013 og 2014. I projektet indgår Aarhus Universitet og SFI (Det nationale forskningscenter for velfærd).

Dokumentationsprojektet er fremkommet som følge af at:

"Regeringen og KL har aftalt, at der sker en årlig opfølgning på kommunernes omstilling til øget inklusion. Første opfølgning gennemføres i foråret 2013" (undervisningsministeriet 2013a).

Endvidere bør det nævnes at:

"Undervisningsministeriet har betalt for undersøgelsen med 50% samfinansiering fra institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet" (EDU 2013-2015b, s. 8).

Det antages derfor, at dokumentationsprojektet har en evaluerende karakter, der skønnes anvendelig for den lovgivende forvaltning.

Med baggrund i rapporterne hæfter vi os ved, at:

”Dokumentationsprojektets kvantitative del viste, at der på mange skoler var en beskeden opbakning til inklusion, især i lærerkorpset. [...] Samtidig beskrives det også meget tydeligt, at der er en række udfordringer i praksis, som gør, at disse idealer og idéer ikke kommer i spil. Virkeligheden på mange af skolerne betyder, at elever med udadreagerende adfærd er dem, der udfordrer mest, og at mange ressourcer må bruges på ”brandslukning”, mandsopdækning af enkeltelever eller etablering af et segregeret tilbud” (EDU 2013-2015b, s.5)

Denne fremstilling indikerer, at der i praksis opleves en række problemer. I samme materiale findes citatet:

”tillidsrepræsentanterne giver udtryk for, at det, lærerne ønsker, er praktiske råd til, hvordan man takler udfordringer i klassen og tilrettelægger undervisning for elever med forskellige diagnoser” (EDU 2013-2015b, s.4)

Aktuelt fremsættes et billede af, at den fysiske inklusion er opadgående, men at praktikerne, herunder lærerne, udtrykker mangel på praktisk råd og vejledning, ligesom det opleves, at der bruges mange ressourcer på elever med udadreagerende adfærd og på ”brandslukning”. Der er derfor stadig udfordringer forbundet med idealet om inklusion. Problematikkerne fremstår praktiske, og har affødt undren omkring, om det er praktiske metoder, der mangler på landets skoler, eller om der er noget andet på spil?

I bestræbelsen på at opnå en helhedsorienteret indsigt, opstod nysgerrighed omkring inklusionsidealets historik og værdigrundlag. I dette arbejde fremstod Salamanca erklæringen som væsentlig, blandt andet som følge af, at denne ofte fremhæves som en milepæl i arbejdet for inklusion (Ratner, 2013). Ligesom Salamanca erklæringen har opnået at tjene som afsæt for inklusionspolitik både nationalt, kommunalt og lokalt (Alenkær, 2016)

Salamanca erklæringen fra 1994, er en erklæring udarbejdet efter UNESCO-konferencen med fokus på rettighedsorienteret tilgang til uddannelse (Ratner, 2013). Salamanca

erklæringen har fem væsentlige punkter som er skrevet nedenstående, disse punkter er udslagsgivende for arbejdet med inklusion.

- alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau,
- ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov,
- uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov,
- de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn,
- almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse.

Disse punkter er vedtaget ved akklamation i byen Salamanca, Spanien, den 10. juni 1994 (undervisningsministeriet 1994c, s. 2-3).

Inklusion indlejrer sig herefter både i Danmark, de øvrige nordiske lande og internationalt. Hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at både UNESCO, EU og Europarådet har peget på, at inkluderende undervisning er den bedste måde at løse udfordringer i undervisningen på (Haug, 2014,s.9). Uafhængig af diagnoser og baggrund skal grundskolen bygge på inkluderende principper, og tage hensyn til *alle* børn. I den inkluderende skole skal skolens strategier tilpasses alle elever og deres behov.

Det handler altså om at forandre selve forståelsesgrundlaget for, hvad der skaber elevernes læringsvanskeligheder. Med andre ord, se på hvorfor, og hvordan, den enkelte elev har læringsvanskeligheder med nye pædagogiske øjne. (Haug, 2014, s. 10) For at skabe en skole der er inkluderende kræves en holdningsændring, samt nye pædagogiske praksisser både politisk og professionelt. OECD har udarbejdet en rapport der bekræfter og konkluderer dette:

“[...] developing inclusive education must be seen as a reform process. For it to work, many new attitudes need to be formed and practices developed, not only among education professionals but also across communities and societies as a whole” (fra: Haug 2014, s. 10).

Hermed er der lagt op til, at udviklingen af en skole med en inkludrende tilgang findes i den samlede viden om skole, læring og undervisning, men at dette er under forudsætning af høj professionalisme, og omfattende kompetencer hos det pædagogiske personale, at der kan skabes en ny måde at se og forstå læring på.

Begrebet inklusion er omvundet af store udfordringer, for *“Der findes i dag ingen universel accepteret definition af inklusion”* (Haug, 2014, s.14), og dette kan måske være forklaringen på, at inklusion er udfordrende i praksis. Der er dog en spirende enighed om, at indholdet i begrebet, kan opdeles i forskellige niveauer og områder (Haug, 2014). Herunder fx områderne; stat, kommune og lokal skole, der dækker de tre forvaltningslag, der beskæftiger sig med inklusion (Haug, 2014).

I forlængelse heraf, finder vi Alan Dysons (Dyson) diskursanalyse af Salamanca erklæringen interessant. I denne udpeger Dyson fire uddannelsesdiskurser, der kan spores i erklæringen. Dette har ført os frem til, at der i inklusionsdebatten tales fra forskellige diskursive positioner. Vi forholder os nysgerrigt til, om definitioner og praksisanskuelser bærer præg af fire forskellige måder at tale om inklusion på. Dysons benævner uddannelsesdiskurserne: Den økonomiske, den politiske, den pragmatiske og den etiske.

For at afdække diskurserne har vi fundet *diskurskrydset*¹ brugbart, da denne illustrerer den diversitet der er i, og imellem, diskurserne, nedslag i forhold til talekoder, og magt set som, hvilken diskurs, der lægges vægt på. Det understreges, at diskurserne alle er betydningsfulde:

¹ ”Diskurskrydset blev udviklet af Bo Clausen og offentliggjort første gang på dansk af Susan Tetler i hendes bidrag til Rasmus Alenkærs antologi om den inkluderende skole (Tetler 2010) og senere anvendt i bøgerne ”Inklusion når det lykkes” (Clausen og Sørensen 2012) og ”Inklusion så det batter” (Clausen og Sørensen 2013)” (Clausen 2013)

“Alle diskurserne er berettigede, vigtige, og nødvendige i samtalen om inklusion, og i en skole for alle. Det er befordrende at holde sig dette for øje i refleksionen over, hvad der skal til for, at inklusion kan implementeres” (Clausen, 2013, s. 4).

Ved at dele inklusionsbegrebet op i de fire diskurser, bliver forskningen mere sammenhængende og meningsfuld. Sammenhængende, fordi vi herigennem kan udpege hvilken diskursive praksisser, der tales fra. Meningsfuld, fordi samtalerne – diskursen – i de fire perspektiver har sit eget sprog, grundlag og værdier, hvor alle diskurserne er berettigede, har sin egen sandhedsværdi og talekoder. (Jørgensen, 2006,s.20) Den Økonomisk, politiske, pragmatiske og etiske diskurs er omdrejningspunktet for, hvordan der tales om inklusion i denne kontekst.

I de fire diskurser ligger der en magt, både i og mellem diskurserne. Vi argumenterer for, at magtbegrebet kan anvendes til, at konfrontere den forestilling, vi må have om sandhedsværdien i diskurserne. Det er derfor relevant, at skabe nye niveauer og sammenhænge, i den måde vi opfatter “sandheden” på. Herunder også vores egne forestillinger og antagelser.

Magten i Foucaults optik er:

“ [...] at arbejde sig frem, ikke så meget til en magts ”teori” som til en magts ”analytik”: det vil sige henimod afgrænsningen af det specifikke område, som magtforholdene udgør, og bestemmelsen af hvilke redskaber der muliggør analysen af det.” (fra: Jørgensen, 2006, s.5)

Definitions magten i indeværende, set som magten til at definerer indholdet af inklusion, og samtalen om inklusion, vil vi ligeledes gerne undersøge. Vi ønsker at opnå indsigt i, hvilke magtpositioner der åbnes op for, når inklusionsbegrebet, og særligt de fire diskurser, fremstilles i de forskellige forvaltningslag.

Slutteligt er det vigtigt at pointere, at dette speciale ikke har et årsag-virkning syn på inklusionsdebatten. I et metodisk socialkonstruktivistisk syn, vil vi søge at indkredse, hvilke diskursive positioner der anvendes, samt hvordan de påvirker hinanden. Ligesom vi bibeholder nysgerrighed omkring, hvordan sproget, og interaktioner i det sociale system,

kan skabe forståelse for de problematikker, der er på inklusionsområdet. Dette fører os frem til følgende problemformulering og undersøgelsesspørgsmål.

Problemformulering

Hvilke diskurser er herskende i det inklusionsideal, der omgiver folkeskolen, og kan viden herom bidrage positivt i forhold til de aktuelle inklusionsproblematikker?

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvad er inklusion?
2. Hvilke diskurser kan spores i udvalgt inklusionsmateriale fra de tre forvaltningslag?
3. Hvorledes kan inddragelse af andre aktører bidrage til specialets resultater?

Metode

I indeværende er vi forskere i eget felt. Vi er oprindeligt uddannet professionsbachelorere som henholdsvis pædagog og folkeskolelærer. Vi har derfor begge haft inklusion tæt inde på livet, i forhold til vores virke i praksis. I dette speciale har vi mulighed for at dykke ned i teorien, historien og analysere et felt, vi har forhåndskendskab til. Dette bevirker, at vi kan levere forskningsresultater, der kan tilbyde et nuanceret bidrag til debatten om inklusion. Ligesom vi har mulighed for at arbejde aktivt, og nysgerrigt, med vores forhåndskendskab og forforståelser.

Proces

I tråd med principper fra dokumentanalyse, er arbejdsprocessen funderet i en bred informationssøgning om inklusion. Resultatet af vidensindsamlingen blev, at Salamanca erklæringen udvalgte som styringsdokument. Fra dette styringsdokument blev alle senere dokumenter lokaliseret. Vi anvender således dokumentanalyse i forhold til at finde relevante dokumenter til vores analyse. Disse dokumenter behandles diskursanalytisk. I specialet giver dokumentanalysen os mulighed for at se historisk tilbage i dokumenterne ved brug af "sneboldeffekten" (jvf afsnittet om dokumentanalyse). Dette valg er truffet, for at skabe et sagligt fundament for dokumentudvælgelsen.

Efterfølgende anvendes diskursanalysen til at afdække processer, som kan lede til fastsættelse af politiske processer, samt etablering af og forandring i magtrelationer og kilder til magtudøvelse, diskursanalysen giver os derved mulighed for at se nærmere på diskurserne på området samt se på hvilke diskurser der er fylder mest i både den sproglige og skrevne debat om inklusion.

Begrebsafklaring

I specialet anvendes begreberne inklusion og inklusionsideal. Denne distinktion er valgt, med henblik på at sondre mellem inklusion, der i indeværende opfattes i den allerbredste forstand, og derved får status af et tema, der potentielt kan indeholde forskelligartede forforståelser, værdier og praksisser. Begrebet inklusionsideal anvendes i stedet når specifikke inklusionsopfattelser søges indkredset. Inklusionsideal er endvidere et begreb, der skal forstås som indeholdende et pædagogisk ideal. Inklusion anvendes i den anvendte litteratur i forskellige sammenkoblinger med andre begreber, fx den inkluderende skole og en inkluderende undervisning. Det er denne vidtstrækkende anvendelse af inklusionsbegrebet, vi distancere os fra i anvendelsen af termen inklusionsideal. Et eksempel på den anvendte tankegang i indeværende er fx: Den inkluderende skole, antages at vægte inklusion, men hvilket inklusionsideal den inkluderende skole bygger på, kræver en større og undersøgende indsigt.

Afgrænsning

Specialet opstiller en undersøgelse, der tilsigter at favne bredt. Problemformuleringen i indeværende forholder sig spørgende til, hvilke diskursive positioner, der anvendes i feltet omkring inklusion. Inklusion er nærværende i mange kontekster, man kan således tale om inkluderende daginstitutioner, inkluderende skoler og inkluderende samfund. Dette lader sig gøre, da inklusion er et nuanceret begreb, der søger at indramme nogle indlejret værdier.

Tidligere er det forhold fremdraget, at inklusion ikke endeligt kan defineres. Til gengæld viste problemfeltets undersøgelse af inklusion, at begrebet ofte anvendes som en betegnelse for en indlejring i et fællesskab. Endvidere nævnes ofte idealet om trivsel og tilhørsforhold i et fællesskab. I det lys kan man argumentere for, at inklusion er en

betegnelse for et ideal, forstået på den måde, at der er tale om et grundlæggende værdisæt, der kontinuerligt kan arbejdes mod, men som ikke nødvendigvis lader sig opfylde til fulde.

I erkendelse af, at inklusion derved kan give mening at anvende i flere kontekster, har vi valgt at fokusere på folkeskolen. Dette valg er truffet som følge af, at folkeskolen aktuelt oplever problemer med at indføre inklusionsidealet. Baggrunden for valget er endvidere funderet i, at det er i folkeskolen, at der sker meget tydelige strukturelle ændringer som følge af inklusion. Vi tænker blandt andet på fokuseringen af indskrænkningen af specialklasser.

I bestræbelserne på, at frembringe et produkt, der kan bidrage med et kvalificeret bud på problemformuleringen, har vi valgt at fokusere på de forskellige forvaltningslag, der håndterer inklusion; stat, kommune og lokal skole. Herunder har vi fundet det givtigt at studere en enkelt kommune, og et udsnit af skoler i denne kommune. Det gør vi for at studere et udsnit i dybden, og derigennem blive i stand til at fremvise et eksempel på, hvorledes inklusionsdiskurserne giver sig udslag i de valgte forvaltningslag. Fremadrettet kunne undersøgelsen suppleres med en lignende diskursanalyse af andre kommuner, og anvendes i et komparativ perspektiv.

Afsættet i indeværende er Aalborg Kommune. I kommunen er 50 folkeskoler, vi har udvalgt tre af disse: Hals skole, Bislev skole og landsbyordning og Vesterkærrets skole.

Etiske overvejelser

De etiske overvejelser, er kommet til udtryk i indeværende som refleksioner omkring håndtering af empiri. Vi beskæftiger os med publikationer og dokumenter fra Aalborg Kommune, men også fra udvalgte skoler i kommunen. Det har i den forbindelse været centralt, at handle således, at ingen har følt sig udstillet. Heri findes en af årsagen til, at vi har udvalgt skoler, ud fra geografisk placering. Således undgår vi mistanker om, at skolerne er udvalgt på baggrund af antagelser om, at de enten har gode eller dårlige inklusionsstrategier. Hensynet er, at undgå utilsigtede konsekvenser for skolerne. Af samme årsag er kommunen udvalgt udelukkende på den baggrund, at vi studerer i denne.

Vi har afholdt os fra at lade skolernes medarbejdere eller ledere kommentere på inklusionsstrategier. Således har vi kun været i besiddelse af offentlig tilgængelig viden, og er aldrig blevet indviet i forhold og ytringer, skolen ikke selv har fremlagt offentligt. Når vi ikke har den viden, kan den ikke influere på undersøgelsen.

Med samme argument, har vi undladt at kontakte Aalborg Kommune, og de udvalgte skoler, og således undladt at spørge om lov. Vi har valgt ikke at anonymisere, hverken Kommune eller skole. Dette valg er truffet, dels på grund af dokumenters status som offentlige, men i høj grad også fordi, at dokumenterne med lethed kan genkendes. Derfor kan udgiveren relativt nemt spores, selv ved en anonymisering. Vi har skønnet, at anonymisering ikke er nødvendig, eller fuldstændig muligt. Derfor er alle navne fremlagt, selvom skolerne og kommunen er udvalgt på baggrund af tilfældighed.

Vi har ligeledes reflekteret over vores forskerrolle. Vi er qua vores tidligere uddannelser og ansættelser, perifært forskere i eget felt. Derfor har det været centralt kontinuerligt at forholde os metarefleksiv i processen, for derigennem at udlede, om og hvordan, vores tidligere virke slår ind i det undersøgende arbejde. Sigtet hermed er, at være opmærksomme på at opretholde en akademisk distance.

Vi viderebygger andre forskeres teoretiske arbejde, og har dermed en etisk forpligtelse til at være tro mod den udlægning, de respektive teoretikere har. På den baggrund ekspliciteres det når vi afviger fra denne, debattere eller diskutere den.

Kvalitetskriterier

Validitet eller gyldighed er rækkevidden af et begreb eller et datasæt (Olsen, 1999). Her fremstående som en vurdering af, hvad resultatet kan bruges til, i forhold til om resultatet belyser det ønskede.

Den tekniske gyldighed er valgt ud fra, at vi har datarepræsentation i forhold til de begreber vi har undersøgt. Vi har beskæftiget os med primær og sekundær kilder, for at være sikre på, at vi har relevant data. Vores projekt er eksplorativt funderet og ikke et årsagsforklarende projekt. Dette ståsted har påvirket den interne gyldighed. Den eksterne gyldighed er præsenteret i specialet, idet vi har specificeret, hvilken generalitet vores

undersøgelse af vores dokumenter har. *"Vurderingen af reliabilitet drejer sig om datas soliditet relateret til indsamlingsmåden"*. (Olsen, 1999, s. 192)

De modeller der er anvendt stammer fra primærkilder, med primærkilders referencer. Andre modeller er selvkomponeret. Den statiske gyldighed er nærværende i form af pålidelighedsdiskussion af dokumentindsamlingen. I samme moment har vi holdt gyldigheden og pålideligheden op imod tilstrækkeligheden. Inklusionsdiskursen er vidtfavnende, forstået på den måde, at der er mange ytringer om emnet. Derfor har vi været fokuseret på relevans i dataindsamlingen og vidensindsamlingen. Sigtet har været, at holde fokus på de udvalgte aktører, der spiller ind i både analyse og diskussion.

Det understreges, at fejkilder i indeværende er til stede. I vores valg af aktører, teoretikere og dokumenter, bliver vi repræsentant for deres "stemmer". Valget af andre "stemmer", havde med sandsynlighed influeret på resultatet. De valg vi har truffet, har været bevidste og funderet i at indkredse en platform, hvorfra kvalificeret bud på problemformuleringen kan udledes.

Hermeneutik

I konteksten anvendes en videnskabsteoretisk ramme, der har afsæt i hermeneutikken. Dette udgangspunkt vil have indflydelse på vores arbejdsmetode, og sætte rammerne for, hvordan vi opfatter vores empiri. Endvidere vil det hermeneutiske afsæt influere på vores metodologiske valg i analysesammenhæng, og således være styrende for vores tilgang til undersøgelsesspørgsmålene. Vi ønsker derfor med dette afsnit, at uddybe den teoretiske og metodiske platform, der anvendes, og kaste lys over, hvorledes hermeneutisk videnskabsteori sættes i relation til specialets problemformulering.

Specialets udgangspunkt er problemformuleringen:

Hvilke diskurser er herskende i det inklusionsideal, der omgiver folkeskolen, og kan viden herom bidrage positivt i forhold til de aktuelle inklusionsproblematikker?

Som følge heraf, er der lagt op til et undersøgende arbejde, omkring den måde inklusion opfattes, tales om og fortolkes.

Da der er tale om et begreb, der ikke findes en endelig konsensus omkring definitionen af (Haug, 2014), er det oplagt, at vi beskæftiger os med menneskers tolkninger og meninger om begrebet. Hertil vurderer vi, at den hermeneutiske tilgang er givtig, idet vi via denne tilgang kan tage højde for de mange nuancer af inklusionsspørgsmålet, der florerer. Ligesom vi hermed kan forholde os nysgerrigt til disse tolkninger, og deres betydning for inklusionsarbejdet, uden at fremsætte påstande om en endegyldig definition. Med denne tilgang, kan vi i stedet koncentrere os om, hvordan forskellige udlægninger af inklusion potentielt influerer på begrebets anvendelse.

Da specialet bygger på en hermeneutisk opfattelse af, hvad virkelighed er, og hvordan viden fremkommer, vil vi i det næste præsentere den hermeneutiske videnskabsfilosofi, og give læseren et kontekstbestemt billede heraf.

Hermeneutik betyder *at tolke* eller *at fortolke* (Thisted, 2013). Hermeneutikkens centrale begreber er fortolkning og mening, idet denne videnskab søger fortolkninger på meningsfulde fænomener (Pahuus, 2003). Med meningsfulde fænomener menes humanvidenskabens søgen efter “*[...] dyberegående forståelse af menneskelig aktivitet og produkterne af sådanne aktiviteter, og sådanne fænomener har mening, thi de har deres udspring i mennesker, der mener og vil noget*”(Pahuus, 2003, s. 140).

I det perspektiv centrerer forskningen dermed på, at forstå meningen bag handlingen. Inklusion behandles i specialet som begreb, men med denne tilgang in mente, arbejder vi ud fra den erkendelse, at inklusion fremkommer i kraft af handling. Inklusion er et ord, der benævner et menneskeligt handlingsideal. I det lys vil inklusion i praksis være influeret af forskellige meningshorisonter. Disse meningshorisonter, der manifesterer sig i den måde, hvorpå inklusion fremkommer, i både ord og handling, har i indeværende vores opmærksomhed.

Vi anvender endvidere, en hermeneutisk tilgang i erkendelse af, at vi qua vores professionsfaglige baggrunde, som folkeskolelærere og pædagog, har stiftet bekendtskab med inklusion. Vi erkender, at vores arbejde med emnet, vil være influeret af vores erfaring.

Den hermeneutiske ramme giver os mulighed for at arbejde med de fordomme og forforståelser, vores erfaringer har affødt. Under samme ramme, kan vi ligeledes imødekomme det forhold, at vi gennem længere tid har haft interesse for inklusion. Denne interesse har medført, at vi har fulgt diskussioner i dagspressen om emnet, har lyttet nysgerrigt til fagfolks meninger om emnet, samt taget notits af de synspunkter, der er fremkommet i litteratur og debatter.

Vi er som følge heraf af den opfattelse, at vi forud for denne undersøgelse, besidder en række *fordomme*, vi i et hermeneutisk perspektiv kan arbejde konstruktivt med. Vi kan sætte disse i spil, samt anvende disse som afsæt for be- eller afkræftelse. Det er vigtigt at understrege, at fordomme ikke er en negativ betegnelse i den filosofiske hermeneutik, som den er beskrevet af Gadamer (Thisted, 2013). Fordomme er forhåndsantagelser, der er nødvendige for at opnå erkendelse, idet fordomme i denne optik anvendes til at opnå forståelse for, hvad der er på spil i en konkret situation (Thisted, 2013).

Specialet læner sig således op ad den filosofiske hermenautik, som bl.a. Gadamar repræsenterer, idet vi søger sagens meningshorisont, ud fra vores egen meningshorisont (Thisted, 2013). Det er denne meningshorisont, der i dette perspektiv er formet, af de såkaldte fordomme, og som i en metodisk proces, med fokus på den hermeneutiske cirkel, kontinuerligt videreudvikles (Thisted, 2013).

Vi opererer dermed ud fra den antagelse, at der ikke findes forudsætningsløs erkendelse. Endvidere bør det understreges, at der i denne optik er et dialektisk forhold mellem del og helhed (Thisted, 2013). Dette tydeliggøres fx i den hermeneutiske cirkel, der kan illustreres som en spiral, der zoomer ind på et delelement i fortolkningsøjemed, for derefter at sætte den nye viden i relation til helheden, og efterfølgende beskæftige sig fortolkende med et delelement. Derved fordres en kontinuerlig vekselvirkning mellem delelementerne og den overordnede meningshorisont, med fokusering på, og bevidsthed om, den gensidige påvirkning imellem de to. I den filosofiske hermeneutik er det et kontinuerligt vilkår, at dele ikke kan forstås uden blik for helheden og omvendt (Thisted, 2013).

Socialkonstruktivisme

Dette afsnit har til formål at supplere vores videnskabelig hermeneutiske ståsted med en beskrivelse af socialkonstruktivismen. Dette skønnes relevant, da analysearbejdet er socialkonstruktivistisk. Nedenstående afdækkes sammenhængen mellem de to valg, ligesom deres berettigelse eksliciteres.

Vi ønsker at bruge den hermeneutiske platform som tovholder for socialkonstruktivismen, for at undgå at de socialkonstruktivistiske ideer kommer ud på det, Søren Wenneberg (Wenneberg) betegner, en *glidebane*. Med udtrykket søger Wenneberg at forklare, hvilke problemer et socialkonstruktivistisk ståsted kan bibringe: *“Dette vil tage form af et glidebane-argument – man starter med en uskyldig antagelse og ender i en radikal position – uden at vide hvordan man skulle kunne stoppe undervejs”* (Wenneberg, 2002, s. 1). Det er således for at undgå denne glidebane, at hermeneutikken er relevant i indeværende.

Det kritiske perspektiv i socialkonstruktivismen, er særligt interessant i konteksten. “[...] *en form for socialkonstruktivisme er det kritiske perspektiv*” (Wenneberg, 2002, s. 8) Her er pointen, kritisk overfor naturligheder eller tager for givet-viden. Det kritiske perspektiv begrundes i, at vi ikke tager overfladen, eller det naturlige, for givet. Vi fokuserer i stedet på bagvedliggende faktiske eller oprindelige sammenhænge og mekanismer (Wenneberg, 2012). Som eksplorative forskere i eget felt, der undersøger det rette mønster bag ved det tilsyneladende ydre, rettes denne form for socialkonstruktivisme sig mod områder, som menes at være bestemt af det naturlige eller fysisk bestemt, og som i stedet kan afsløres som socialt bestemt (Wenneberg, 2002).

“Når det kritiske perspektiv rettes mod et område, så opløser de vante strukturer og konturer sig. Virkeligheden bliver så at sige flydende” (Wenneberg, 2002, side. 8). Vi peger på, at når der er noget socialt bag de vante strukturer, skal dette sociale udsættes for et kritisk blik, og et kritisk perspektiv. I specialet gøres dette ved, at vi fæstner “virkeligheden” i en teori eller ny viden for det sociale. Dette bevirker, at vi igen har fast grund under vores videnskabsteoretiske ståsted, hvor vi så igen arbejder ud fra “virkeligheden”. Teorien er som udgangspunkt udvalgt ud fra forskellige kriterier i forhold til at forfølge specialets problemformulering.

I Wennebergs artikel gives en mulig tilgang til, ud fra særlige positioner og perspektiver, at betragte omverdenen. Wenneberg præsenterer fire positioner, hvorfra det socialkonstruktivistiske synspunkt kan udfolde sig:

- Kritiske Perspektiv
- Sociologisk teori
- Erkendelsesteorien
- Ontologisk position

(Wenneberg, 2010)

Disse fire positioner fungerer som overordnet rammer for, hvad socialkonstruktivisme er i hans optik. Den måde vi anvender socialkonstruktivisme på, er affødt af et kritisk perspektiv, som han kalder (soc 1). Dette skønnes brugbart i indeværende, fordi det kan være med til at åbne op for dybereliggende, og bagvedliggende, fænomener i vores analyse. Da socialkonstruktivismen i dette perspektiv ikke kun studere det synlige eller observerbare, men også det "skjulte" lag, giver det os mulige forklaringer på den konstruktion, der er gældende i diskurserne. Herigennem gøres op med "common sense", som Wenneberg kalder det.

Hermed er empirien, som et udsagn, medskabende og medskaber af og for verden/virkeligheden, hvilket kan relateres til det socialkonstruktivistisk perspektiv, set som en konstruktion af virkelighed i relationerne mellem individerne. Denne konstruktion i relationen sker i produktionen af analysen samt i meningsskabelsen mellem empirien og de individer den relaterer til i diskursanalysen. Derfor betragtes empirien, som et uddrag af denne virkelighedsskabelse i relationerne og derfor er det særligt denne relation i diskursanalysen, der er det socialkonstruktivistiske emne for specialet.

Opsummering

Ovenstående afsnit om, hvordan vi ønsker at bruge den hermeneutiske platform som "art direktor" for socialkonstruktivismen, lægger op til at undersøge den måde vi opfatter, taler og fortolker inklusion i en social kontekst.

Qua vores tidligere uddannelser har vi en række antagelser og fordomme, om arbejdet med inklusion, og om begrebet inklusion. Når vi kan arbejde konstruktivt med disse i form af den hermeneutiske cirkel, kan vi søge en kontinuerlig vekselvirken mellem del og helhed i en meningshorisont. Denne meningshorisont skal via socialkonstruktivismens kritiske perspektiv udsættes for et kritisk blik, og et kritisk perspektiv, der gør, at vi kan fæstne virkeligheden og meningen i den nye viden om det sociale.

Læsevejledning

Vi har delt specialet op i tre undersøgelsesspørgsmål.

I undersøgelsesspørgsmål 1, tager undersøgelsen form af en afklarende dimension i forhold til, hvad inklusion er og hvor de forskellige datarelevante dokumentationer er præsenteret. Vi har valgt at starte med at lave et historisk rids over inklusionsidealets fremkomst, for herefter at kunne koncentrere os om aktualiteten i forhold til vores problemfelt og undersøgelsesarbejde.

Undersøgelsesspørgsmål 2 er den analytiske del, hvor både metodik og teori ekspliciteres. Således anskueliggøres det, hvilken retning, og hvilken teori, der arbejdes med under det aktuelle spørgsmål. Vi beskriver heri dokumentanalyse, diskursanalyse og diskurskrydset. Endvidere præsenteres heri diskursanalysen af tre forvaltningslag, for at indkredse inklusionens områder, under de præmisser dette speciale tillader.

Undersøgelsesspørgsmål 3 præsenterer diskussionen. Diskussion medtager tre parter. Den første er analysens fund, der diskuteres med anden aktør Rasmus Alenkær, da vi betragter ham som indflydelsesrig bidragsyder til inklusionsdebatten. Den tredje bidragsyder til diskussionen er Foucault, og hans magtkonstellationer. Foucault inddrages med det sigte, at diskutere, hvordan forskellige magtpositioner har indflydelse på inklusionsbegrebet.

Under hvert undersøgelsesspørgsmål præsenteres den relevante teori og dertilhørende metodeovervejelse.

Undersøgelsesspørgsmål 1

Hvad er inklusion?

Historik

Forud for det dybdegående arbejde omkring inklusion, der tager afsæt i den aktuelle forståelse og opfattelse af begrebet, er det interessant at se på begrebets historik. Derigennem opnås forståelse for den udvikling inklusionsbegrebet har gennemgået. Vi skønner denne viden givtig, da det med denne viden bliver muliggjort, at klarlægge, hvordan historikken har influeret på de aktuelle diskurser. En sådan forståelse er vigtig for helhedsforståelsen. Endvidere skønner vi, at det dialektiske forhold, der kontinuerligt forefindes mellem historie, politik og pædagogik, er en vigtig forståelsesramme i indeværende.

Integration

Inklusion kan forstås med afsæt i integrationsbegrebet. Integration vinder indpas som følge af efterkrigstidens udviklingsoptimisme, samt datidens opgør med den segregeringsideologi, der finder det hensigtsmæssigt, at placere de der er "anderledes" i særlige institutioner. (Tetler, 2010). Endvidere er dele af befolkningen oprørte over den institutionalisering, der finder sted af fx sindslidende, og således bliver integration af samfundets minoritetsgrupper et af de politiske virkemidler i datiden (Tetler, 2010). Da integration anses som et opgør *mod* segregering, udebliver klart formuleret visioner for, integrationens egenart og pædagogiske grundlag (Tetler, 2010).

"Der udvikles ikke konkrete alternative løsningsforslag; snarere er der en overdrevet romantiseret opfattelse af, at den sociale integration nok kommer helt af sig selv, hvis disse grupper blot placeres i "normale" miljøer" (Tetler, 2010, s. 33)

Resultatet bliver, at børn fra den tidligere særforborg bliver enkeltintegreret i folkeskolens almene klasser og typisk tildes støttetimer. Ligesom individualiseret programmer typisk tilrettelægges af en støttelærer, der også bærer ansvaret for udførelsen (Tetler, 2010).

I slutningen af 1980'erne viste en dansk undersøgelse, at undervisningen af de enkeltintegrerede børn ofte var uden sammenhæng med, hvad der foregik i den øvrige klasse. Integrationsbestræbelserne havde derved afstedkommet et parallelt undervisningsmønster, hvor behovet for samarbejde mellem lærer og støttelærer var mindsket, hvis ikke irrelevant. Ydermere anfægtedes ikke de normer og krav, der findes i folkeskolens almenundervisning, i stedet fokuseres der på individets evne til at tilpasse sig disse. Således synes ansvaret for om integration lykkes eller ej, groft sagt, at hvile på det individ, der ønskes integreret.

Denne udvikling kritiseres. Da undersøgelser, der skal samle op på erfaringerne med integration efter særforborgens udlægning i 1980, peger på, at eleverne ikke føler sig integreret i folkeskolen, hverken fagligt eller socialt, opstår behovet for fornyelse på området (Tetler, 2010).

Inklusion

Begrebet inklusion introduceres i slutningen af 1980'erne, med det sigte at understrege nødvendigheden af, at indholdsmæssige og organisatoriske forandringer i uddannelsessystemet er påkrævet for, at imødekomme alle elevers mangeartede behov (Tetler, 2010).

Den grundlæggende forskel på integration og inklusion kan beskrives som en ny ansvarsfordeling. Integration tog i praksissammenhæng udgangspunkt i den enkelte elevs evne til at tilpasse sig. Inklusion fokuserer derimod på de betingelser og muligheder i læringsmiljøet, der inviterer den enkelte til fuldt ud at deltage heri (Tetler, 2010). Idealet er dermed, at imødekomme elevernes behov, i en erkendelse af, at børn har forskellige tilgange til læring. I stedet fokuseres der på at indrette et læringsmiljø, der kan udfolde alle elevernes potentiale. Groft sagt, fokuseres der ikke længere på, hvordan eleven kan tilpasse sig læringsmiljøet, men i højere grad, hvordan læringsmiljøer kan tilpasses elev. Her er det værd at nævne, at læringsmiljøet i den proces skal indrettes så alle elever i fællesskabet bliver tilgodeset, ikke blot de elever der tidligere var, eller ville have været, placeret i segregerede tilbud.

Vi kan med denne beskrivelse dermed se en udvikling, der tilsyneladende forsøger at afhjælpe de dokumenterede problemer med integration. Det gøres, ved at bygge det praktiske arbejde, med at implementere børn i almene læringsmiljøer, på en ny pædagogisk grundværdi. En værdi, der kan opridses kort som en tro på, at ansvaret for om en elev kan fungere og lære i et fællesskab, ikke er hos eleven, men hos de ansvarlige fagpersoner i fællesskabet. Her tydeliggøres det således, hvordan opgøret med segregeringsideologien influerer på den udvikling, der finder sted.

Historikken kan opfattes som en kontinuerlig bevægelse, og i det lys, er det vigtigt at have få øje, at vi i dette inklusionsarbejde ikke kan betragte inklusionsidealet som en afgrænset færdigudviklet pædagogik eller metode. Inklusion er et organisk ideal, der er i kontinuerligt dialektisk forhold til flere omkringliggende faktorer, herunder historiske begivenheder, praktiske erfaringer, pædagogiske tendenser med mere.

Slutteligt, er det relevant at referere til problemfeltet, der klarlagde, at der ikke findes nogen universelt accepteret definition på inklusion (Haug 2014). Beskrivelserne her, der bygger på tekster af Susan Tetler, understøtter Peder Haugs udsagn. Der hersker således en enighed om, at inklusion ikke nemt lader sig definere. Tetler peger endvidere på, at skolen er under krydspres. Tetler hævder, at:

“Skolen er - som andre samfundsmæssige områder - aktuelt under stort krydspres; dels i forhold til humanistisk prægede internationale hensigtserklæringer (f.eks. [...] Salamanca Erklæringen), dels i forhold til markedsorienterede styringsinstrumenter, som i løbet af de sidste ti år har dominerede uddannelsesområdet. (Tetler, 2010,s.40).

Hermed anskueliggør hun, hvorledes skolen på den ene side tilskriver sig pædagogiske indsatser, der er karakteriseret af inkludering, ligeværd og deltagelse i fællesskab (Tetler, 2010), men på den anden side er underlagt en markedsorientering, der fokuserer på de førnævnte indsatsers effektivitet i forhold til de anvendte ressourcer(Tetler, 2010). Hun påpeger i øvrigt, at der aktuelt er en øget optagethed af de (skole)faglige præstationer, der kan måles og sammenlignes, som det fx sker i de internationale standardiserede test og internationale kundskabsevalueringer (Tetler, 2010).

Denne modsatrettede tilgang til undervisningsområdet, og dermed også inklusionsområdet, anser Tetler som betydningsfuldt for inklusionsdiskursen: *“Dette krydspres kommer*

tilsvarende til udtryk i den offentlige debat om den inkluderende skole. Således kan der identificeres fire aktuelle diskurser, som blander sig med hinanden - og ofte giver sig udslag i en goddag mand økseskaft-diskussion" (Tetler, 2010, s.40).

Udsagnet tolkes i indeværende som et forsøg på at fremlægge en mulig problematik på inklusionsområdet, der udmønter sig i en besværliggørelse af inklusionsdiskussionen, og, i vores optik, også potentielt kan agere forklaring på, hvorfor diskurserne kontinuerligt er i kamp om indflydelse. Selvom teksten er seks år gammel, vurderer vi, at Tetlers kritik stadig er relevant, idet krydspreset består og inklusionsdiskussionen stadig verserer.

Når man taler om, hvad inklusion er, er der derfor vigtigt at forstå de strømninger uddannelsessystemet - og skolen - på nuværende tidspunkt er omgivet af. Det er disse modsatrettede idealer, der aktuelt flourer, der kan tilskrives årsagen til, at forskellige diskurser er tilstedeværende i debatten om inklusion.

Den inkluderende skole

Når inklusion svært lader sig indkredse, vurderes at være et dynamisk ideal, samt er underlagt modsatrettet uddannelsesdiskurser, rejser det spørgsmålet om, hvad den inkluderende skole er?

Den inkluderende skole som begreb finder vi relevant i indeværende, fordi betegnelsen anvendes med samme hyppighed, og selvfølgelighed, som inklusion.

Den mest simple forståelsen kan beskrives som en skole, hvori inklusion udspiller sig, men denne tilgang er underlagt for stor fortolkning. Vi ser derfor i dette afsnit mod en beskrivelse af den inkluderende skole, der er fremlagt af Alenkær i antologien af samme navn. Her bør det påpeges, at denne forståelse af både inklusion, og den inkluderende skole, har sit afsæt i en pragmatisk forståelse. Et synspunkt vi udleder, på baggrund af det faktum, at Alenkær i sin beskrivelse ikke forholder sig til, inklusionens betydning i forhold til ressourcefordelingen og rentabilitet. Ligesom beskrivelsen heller ikke fokuserer på målbarheden af, og i, den inkluderende skole.

Vi medtager beskrivelsen i indeværende, da det vurderes relevant, at have en referenceramme. Dette valg er truffet for at kortlægge, hvilket syn på den inkluderede

skole, vi henviser til, når vi anvender begrebet. Det bibringer endvidere forståelse for helheden, og åbner op for at kortlægge en platform, vi kan diskutere ud fra.

I den inkluderende skole oplever børnene sig som naturlige og værdifulde deltagere i et fællesskab. Eleven, eller barnet, er en del af skolen, modsat en deltager i skolen (Alenkær, 2010). Den inkluderende skole er centreret omkring elevens oplevelse, herunder oplevelsen af at være en naturlig og værdifuld del af det person-relationelle, samt en naturlig og værdifuld bidrager til de undervisningsaktiviteter, der opstilles. Således kan man overordnede tale om en oplevelse af at være socialt- og fagligt inkluderet (Alenkær, 2010).

I den inkluderende skole anerkendes det, at elever kan have kognitive, emotionelle, sociale eller adfærdsmæssige profiler, der gør dem mere indsatskrævende end deres jævnaldrende. Dog bør det understreges, at de ikke af den grund er mere specielle. Ideen om, at nogle elever er specielle, og andre ikke er, ophæves og erstattes af den grundholdning, at alle er specielle (Alenkær, 2010).

I den inkluderede skole har alle ret til uddannelse og socialt fællesskab, der fokuseres udelukkende på, hvordan deltagelse kan muliggøres (Alenkær, 2010). Det er dog grundlæggende i den inkluderede skole, at der primært fokuseres på elevens oplevelse, og ikke på rammerne omkring eleven. Eleven er inkluderet der, hvor eleven oplever sig inkluderet (Alenkær 2010).

Princippet om gensidig tilpasning er centralt i den inkluderede skole. Skolens praksis må kontinuerligt forholde sig til eleverne, og forandre sig, hvis det er nødvendigt. Ligeledes må eleverne forholde sig til den praksis, der er opstillet rammer for. Endvidere er den gensidige tilpasning også nødvendig mellem personale og ledelse, såvel som eleverne imellem (Alenkær 2010).

Den inkluderende skole er således en dynamisk skole, hvori der kontinuerligt foregår en proces, der skal fordre øget mulighed for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskabet, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for eleverne (Alenkær 2010). På den baggrund udledes det, at den inkluderende skole er et utopisk ideal, hvis den betragtes som et mål, der kan opnåes til fulde. Den inkluderende skole er i høj grad en proces, hvis idealer

kontinuerligt må tilstræbes, kun den vedvarende proces er i sin grundsubstans inkluderende.

I forlængelse heraf øges opmærksomheden omkring, hvordan inklusion mon anskues og beskrives aktuelt. Den tidligere beskrevet historik og kortlægning af den inkluderende skole, peger på, at inklusion er et pædagogisk ideal, der har bevæget sig. Parallelt med idealets implementering må en implementering af nye pædagogiske grundværdier også finde sted. Således må folkeskolelærerne forventes at reflektere over deres praksis, indlejre nye tankemåder, og ændre perspektiv, i bestræbelsen på at være medskaber af den inkluderende skole.

Aktualitet

Det er her relevant at betragte folkeskolen som en organisation i forandring, og se mod skolen som helhed. Folkeskolen er nemlig ikke blot i inklusionsøjemed i forandring. Andre forandringer er også nærværende. Her kan særligt to andre forhold fremdrages:

- Folkeskolereformen. Loven blev iværksat i August 2014 (Undervisningsministeriet 2012e).
- Lov 409, der i dagligtale benævnes lærernes arbejdstidsregler. Loven blev iværksat i August 2014 (uddannelsesforbundet.dk, 2014).

Disse fremhæves, da også disse må antages, at medføre behov for nye tilgange til praksis, ny refleksion herover, samt nye tankemåder og processer. Med baggrund i den opdagelse, at omkringliggende faktorer er i dialektisk forhold til inklusion, rejser det dermed spørgsmålet om, hvilken betydning disse forhold har for implementeringen af inklusion. Med det sigte, at kaste lys over denne undring, beskrives disse herunder, og sammenholdes med den aktuelle status omkring inklusion, som den er beskrevet i problemfeltet.

Folkeskolereformen fra 2012

Den danske regering satte i 2012 et nyt mål for den danske folkeskole. Folkeskolereformen fokuserer på nedenstående tematikker:

Eleverne skal blive den bedst uddannede generation i Danmark. Eleverne skal gives mulighed for, gennem bedre undervisning, at udvikle deres kompetencer bedst muligt. Folkeskolen skal være en skole, som dygtiggøre og udfordrer den enkelte elev ved hjælp af bedre faglig viden (undervisningsministeriet 2012e).

Ved disse indsatser skal elevens baggrund være underordnet; folkeskolen skal være for alle. Skolen skal gøre eleverne klar til videre uddannelse, og til at være gode, kompetente danske statsborgere. Folkeskolen skal være en dynamisk enhed, og indrettes efter den moderne elev. Skolen skal være tiltalende, inspirerende og udfordrende for alle elever (undervisningsministeriet 2012e). Gennem faglige kompetente lærer, som kan motivere og udfordre hver enkelt elev, ved en differentieret, inkluderende og foranderlig undervisning. Lyst til læring blev et motto (undervisningsministeriet 2012e)

Regeringen fastslog, at afhængig af de forskellige klassetrin, skulle der flere lektioner i folkeskolen (Undervisningsministeriet 2012e). Lektioner, der indeholdt faglighed suppleret med aktivitetslektioner.

Elevens trivsel, og sociale kompetencer, skal være i fokus blandt andet ved fokus på bevægelse, motion og mangfoldig udvikling. Denne mangfoldige udvikling skal have fokus på elevens relationsarbejde (Undervisningsministeriet 2012e).

Pædagoger eller lærere skal varetage denne undervisning, da netop har kompetencerne til at socialisere og inkludere eleverne (Undervisningsministeriet 2012). Alle børn skal inkluderes, og derved blive dygtigere gennem en inkluderende undervisning. Folkeskolen skal udvise fleksibilitet, og børn med særlige behov skal tilgodeses.

I reformen spiller ledelsen i folkeskolen også en central rolle i forhold til inklusion. Medarbejdernes kompetencer, og undervisning gennem pædagogisk ledelse, skulle styrkes. Der blev sat tre overordnet mål i reformen, der beskrev, hvordan den danske folkeskole skulle videreudvikles. De tre retningslinjer var formuleret således:

- Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige de kan.
- Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

- Tilliden til, og trivslen i, folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis.

(Undervisningsministeriet 2012e).

Der styres mod disse mål med følgende indsatsområder:

- En længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring.
- Kompetenceudvikling af lærere, pædagoger og ledere.
- Få klare mål og regelforenklinger.

(undervisningsministeriet 2012e)

I øvrigt favner folkeskolereformen også følgende øvrige elementer:

- *De tre overordnede mål dokumenteres og følges op. I den forbindelse skal der bl.a. udvikles indikatorer for undervisningsmiljø, trivsel og ro*
- *I indskolingen kan pædagoguddannede fremover varetage afgrænsede undervisningsopgaver inden for deres kompetence*
- *Kommunerne forpligtes til at sikre et samarbejde mellem folkeskolen og det lokale idræts -, kultur- og foreningsliv. Folkeskolen og de kommunale musik- og billedskoler forpligtes til gensidigt samarbejde*
- *Der iværksættes en kompetenceudviklingsindsats for skolebestyrelsesmedlemmer*

(undervisningsministeriet 2012e, s. 2)

Samlet set er der tale om en væsentlig forandring af folkeskolen. Anskues folkeskolereformen i et inklusionshistorisk perspektiv, ser vi sammenhængen imellem de to, som en beskrivelse af, at inklusionsidealet fremhæves flere steder. Dermed findes der i folkeskolereformen indikatorer på, at inklusion er ønskværdigt, og en væsentligt grundværdi i folkeskolen.

Dog bemærkes det, at inklusion beskrives som en del af reformprocessen. Vi hævder, at inklusion og folkeskolereformen er to forandringsprocesser, der ganske vist skal spille sammen, men har forskellige mål. Ligesom vi overordnede opfatter folkeskolereformen som en primær strukturel forandring, og inklusion som en primær pædagogisk forandring.

Lov 409

Lov 409 er lærernes arbejdstidsregler. Når disse er interessante i konteksten skyldes det, at der også på dette område blev igangsat en væsentlig forandring inden for samme korte periode. Lov 409 blev iværksat samtidig med den nye folkeskolereform. Vi vurderer, at også arbejdstidsreglerne har medført et behov for at revurdere praksis, samt indlejre nye metoder og tænkemåder. Når vi tilskriver lov 409 denne effekt er det et resultat af, at de nye arbejdstidsregler var omfattende.

I en historisk optik er det værd at nævne, at lov 409 er blevet til som følge af et regeringsindgreb. I april 2013, gennemførtes en længere lockout af lærerne, i kølvandet på nedbrudte overenskomstforhandlinger mellem DLF (Danmarks Lærerforening) og KL (Kommunernes Landsforening). Hovedstriden i disse forhandlinger var netop KLS krav om afskaffelsen af de daværende arbejdstidsregler på den ene side, og Danmarks Lærerforening, der på den anden side advokerede for, at dette kombineret med flere undervisningstimer, ville nedsætte forberedelsestiden og forringe undervisningen (Politikken, 2013). Efter en fireuger lang lockout af lærerne greb regeringen ind i konflikten (Folkeskolen.dk, 2013). Herefter blev der stillet forslag om at afskaffe lærernes arbejdstidsregler og normalisere lærernes arbejdstid.

De nye arbejdstidsregler, lov 409, blev som sagt implementeret i august 2014, samtidig med den nye folkeskolereform. De medførte kort fortalt:

- *at alt arbejde foregår på arbejdspladsen*
- *at ledelsen via tjenesteplaner meddeler, hvornår man skal komme og gå. Herigennem defineres arbejdstiden.*
- *at man har fri, når man ikke er på arbejdspladsen. Det vil sige, at man ikke hjemmefra skal besvare mails eller telefonopkald af arbejdsmæssig karakter*
- *at ledelsen definerer indholdet i arbejdstiden efter dialog med den enkelte lærer*
- *at der ydes tillæg, hvis man arbejder uden for tidsrummet mellem kl. 6.00 til 17.00 og hvis man arbejder i weekender, samt at man skal honoreres tidsmæssigt, hvis man skal stå til rådighed (gælder ikke produktionsskoleområdet)*

- at der ydes forskellige typer af tillæg i forhold til antallet af undervisningstimer
- at der ydes overtidstillæg, hvis der arbejdes udover årsnormen
- at der ikke længere er akkorder for forberedelsestid, eksamensafholdelse mv.

(Uddannelsesforbundet.dk, 2014)

Resultatet af lov 409 er, med stor sandsynlighed, en ny måde at arbejde på. Vi antager, at det timetal, hvor lærerne er fysisk tilstede på skolen, for langt de fleste øges. Ligeledes antager vi, at kravet om arbejdsudførelse uden for aften og weekend er en ny praksis, for en stor del af faggruppen.

Vi finder det interessant, at stille spørgsmålstegn ved, hvilken betydning det kaotiske forløb omkring lov 409 mon har haft? Herunder, om det har influeret på den indstilling til inklusion, der i dokumentationsrapporten blev beskrevet som beskeden fra lærerkorpsets side.

Endvidere er det disse undringer, der trækker spor tilbage til inklusionsidealet. Vi forholder os spørgende til, om lov 409 og folkeskolereformen opfattes som forandringsprocesser, der er energikrævende at implementere? Det mener vi, at der er en sandsynlighed for. Dette begrundes vi bl.a. med afsæt i udtalelser af Uddannelsesforsker *Niels Egelund*, der er en af forskerne bag det tidligere nævnte dokumentationsprojekt om inklusionsindsatsen fra 2013-2015. I kølvandet på udgivelsen af den sidste, af disse statusrapporter, er han på *folkeskolen.dk* citeret for følgende udsagn: *"Der er ikke noget at sige til, at der er nogen [lærere], der føler sig lidt trætte. Først var der inklusionsloven, så lov 409 og så kom skolereformen. Det er virkelig ikke let"* (Folkeskolen.dk 2015).

Vi læser udtalelsen som et udtryk for, at de tre nævnte strukturelle ændringer har medført træthed hos nogle lærere. Den sammenhæng Egelund drager, forstår vi i indeværende som en erkendelse af, at alle disse ændringer, eller forandringer, kræver faggruppens energi, tid og ressourcer.

I det perspektiv, er det interessant, at forholde sig spørgende til, om, og evt. hvordan, de store forandringer folkeskolen undergår, kan tilskrives betydning, i forhold til den måde der tales om, og arbejdes med, inklusion. Ligesom vi hæfter os ved, at den

implementeringsproces inklusionsidealet har været omgivet af, også fortæller noget om, hvilken betydning beslutningstagerne tillægger inklusion, og hvordan de opfatter dette ideal.

Afrunding

Beskrivelsen af folkeskolereformen, der i første del af afsnitte er nedfældet med baggrund i materiale fra undervisningsministeriet, veksler mellem inklusion som pædagogisk ideal og inklusion som metode. Dette forhold ses i benævnelsen af inkluderende undervisning, som middel til at motivere og udfordre eleverne. En sådan beskrivelse placerer inklusion, rent sprogligt, på linje med en metode, der kan anvendes som middel til at nå målet. Samtidig beskrives inklusion som pædagogisk ideal, fx når det nævnes, at skolen er for alle, og at alle børn skal inkluderes. Vi ser dermed i folkeskolereformen et eksempel på, at inklusion ikke kan afgrænses, men er et bredspektret begreb, der anvendes på forskellige måder, og således også med forskellig betydning og divergerende værdiindhold. Dette sker uden læserens opmærksomhed henledes herpå.

Med blik for historikken omkring inklusion, er det interessant, at folkeskolereformen lægger vægt på inklusion, men lader begrebet have både pædagogisk og metodemæssig betydning. Ligesom det er relevant, at inklusion er en pågået forandring, der med folkeskolereformen sammenkobles med en række andre forandringstiltag.

Der opstilles en sammenhæng mellem de forandringsprocesser, der foregår i folkeskoleregi, dog efterlades vi med det indtryk, at der ikke er fokuseret særligt på, hvor barren for, hvor meget forandring, der kan implementeres af gangen, befinder sig. En tese vi bygger på det faktum, at folkeskolereformen er omfattende, men samtidig implementeres på et tidspunkt, hvor forandringen mod den inkluderende skole stadig er en krævende opgave.

Undersøgelsesspørgsmål 2

Hvilke diskurser kan spores i udvalgt inklusionsmateriale fra de tre forvaltningslag?

Indledning

Vores undersøgelsesspørgsmål er opdelt i to dele. Del 1 starter med en teoretisk fremstilling af henholdsvis Foucault og Dyson. Foucault er relevant i indeværende, fordi det er hans udlægning af diskurs og diskursanalyse, der anvendes i analysen. Dyson er relevant, da det er med udgangspunkt i hans fund, og med hans begrebsapparat, der analyseres.

Kort sagt kan vi sige, at Dyson har givet bevæggrund for de diskurser, vi skal spore i en foucauldiansk diskursanalyse. Herefter er målsætningen primært at se på, hvordan der tales i de enkelte diskurser, og hvordan disse gensidigt påvirker og slår ind i hinanden. Derefter kortlægges, hvilken af de fire diskurser, der er udslagsgivende for den aktuelle inklusionsomtale. Herefter er en gennemgang af dokumentanalysens metodik og begrundelser relevante, for at give en indføring i, hvad dokumentanalyse er, og hvordan denne skal danne udgangspunkt for præsentationen af dokumenter til brug i analysen.

På baggrund af denne indledende teori, følger analysens metodiske overvejelser i del 2. Del 2 indeholder endvidere selve diskursanalysen af det statslige, kommunale og lokale forvaltningslag.

Del 1

Foucault diskurs og diskursanalyse

I specialet benyttes begrebet diskurs. Med det sigte at klarlægge, hvad vi mener, når vi anvender begrebet, og underbygge vores analytiske arbejde, vil vi i det følgende definere, hvordan diskursbegrebet opfattes i denne kontekst. Vil vil viderefrem under dette spørgsmål, lave et længere teoriafsnit omhandlende diskurskrydset, med det sigte at præsentere den teoretiske platform for analysen.

I indeværende tager vi afsæt i Foucaults diskursbegreb. Jørgensen og Philips tolker Foucaults diskurs definition således: *“Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang, de udgår fra den samme diskursive formation [... Diskursen] består af et begrænset antal ytringer, som man kan definere mulighedsbetingelserne for (fra: Jørgensen & Philips, 2005, s. 22).* Diskurs udmærker sig således ved, at fokusere på, at selvom vi har mange muligheder for at skabe udsagn, så er udsagn inden for et bestemt domæne ret enslydende. Ligesom der er udsagn, de implicerede i et domæne, ikke kunne finde på at fremsætte, fordi visse udsagn med sandsynlighed, ikke ville blive opfattet som meningsfulde. Diskursen er dermed med til at sætte grænser for, hvad der kan siges (Jørgensen & Philips, 2005).

Diskurs i denne optik interesserer sig for at afdække reglerne for, hvilke udsagn, der bliver accepteret som meningsfulde og sande i en bestemt historisk kontekst. Hvor Foucault tenderer mod at identificere et vidensregime i hver historisk periode (Jørgensen&Philips 2005), er vi i indeværende speciale af den opfattelse, at flere diskurser er tilstede i forskellige domæner, samt at disse eksisterer sideløbende, eller kæmper om retten til at afgøre sandheden. Et grundsyn der kommer til udtryk fx i erkendelsen af, at inklusionsdiskursen godt kan splittes i forskellige diskurser, dog uden at nogle af disse kan påstås at være mere sande end andre.

Dette syn slår ind i vores arbejde, på den måde, at vi ikke søger at fremlægge en afgrænset sandhed, men i stedet er optaget af, hvilke *sandhedseffekter*, der produceres og reproduceres indenfor de respektive diskurser. Fokuseringen på sandhedseffekter skal forstås som en konsekvens af, at Foucault hævder, at man ikke kan tale fra en position uden for diskurserne, og derved heller ikke kan nå frem til sandheden, derfor: *“[...] skal man opgive at spørge, om noget er sandt eller falsk, og i stedet fokusere på, hvordan sandhedseffekter skabes inden for diskurser, som hverken er sande eller falske”* (Jørgensen & Philips, 2005, s.24).

I værket *vidensærkæologien* fra 1969, nævner Foucault *arkæologi*, et begreb han opfatter som en metode til at afdække de skjulte lag af viden, der findes i det han benævner *arkiverne* (Nilsson, 2009, s. 50). Arkiverne skal forstås som et generelt system for *ytringer* dannelse og transformation. Et sæt regler eller et slags arkiv for, hvordan

forskellige ytringer grupperes og kombineres. Arkiverne er dermed også med til at definere, og sætte grænser for, hvad der er muligt, at sige og tænke (Nillson, 2009).

I forlængelse heraf bliver det interessant, at se nærmere på hans ytringsbegreb. Ytringer kan godt indimellem falde sammen med sætninger og udsagn, men indimellem består de af sætningsfragmenter, serier, tabeller af tegn, spil mellem udsagn eller ækvivalente formuleringer (Nillson, 2009). Ytringsbegrebet skal dermed forstås bredsprektret, idet det strækker sig langt udover, hvad der afgrænset siges. Man kan groft sagt sige, at en ytring i højere grad repræsenterer et mønster end en enkeltstående handling.

Endvidere er Foucaults interesse for diskontinuitet interessant. Han opfattede frigørelse fra kontinuitetskategorier som afgørende for den videnskæologiske metode. Han fremhæver således værdien i at fokusere på diskontinuitet, og uregelmæssigheder, der derfor i videnskæologien paradoksalt nok, på en gang er forskningens værktøj og genstand for forskningen (Nillson, 2009).

I diskursanalysen vil vi dermed i de udvalgte dokumenter, udpege diskontinuiteter i de ytringer, der kan fremdrages. Således udfærdiges en analyse, der udpeger mønstre i de tilstedeværende diskurser, der kan give os blik for, de sandhedseffekter, der er tilstedeværende i diskursen.

I et komparativt lys, undersøges dermed diskursernes uregelmæssigheder og ytringernes diversiteter. Hensigten er at opnå forståelse for de konsekvenser det har i den aktuelle inklusionsomtale, at der tales om inklusion fra flere positioner. Et spørgsmål, der også vil blive behandlet i en efterfølgende diskussion, for således at nuancere vores fund, samt rationalisere os frem til, hvordan de opdagelser analysen medfører, kan bidrage positivt til de aktuelle problematikker omkring inklusion, som de er beskrevet i problemfeltet.

Dysons diskursanalyse

Vi anvender endvidere i det analytiske arbejde, den engelske uddannelsesforsker Alan Dysons fire diskurser. Dette valg er truffet, da netop Dyson pointerer, at der i Salamanca erklæringen er repræsenterede flere forskellige diskurser. Det er relevant i indeværende, da vi arbejder ud fra den forforståelse, at Salamanca erklæringen, er grundstenen til den efterfølgende inklusionsbølge.

Dyson hævder, at fire uddannelsesdiskurser er i spil, samt at de forskellige diskursive positioner giver anledning til uklarheder (Dyson 1999). Han påpeger blandt andet, at Salamanca erklæringens fire diskurser åbner op for, at alle fire diskursive retninger frit kan udlægge deres inklusionsforståelse med hjemmel i erklæringen (Dyson, 1999).

Dyson beskriver diskursernes relevans således: “[...] *due to some significant ambiguities in the concept of ‘inclusions’ itself, such that it makes some sense to talk about different ‘inclusions’.* Moreover, these ambiguities arise from different discourses, through which different theoretical notions of inclusion are constructed” (Dyson, 1999, s.36). Dyson påpeger dermed, at det er de forskellige diskurser, der konstruerer de forskellige opfattelser af inklusion.

Diskurserne kan dermed tilskrives årsagen til, at det giver mening, at tale om forskellige opfattelser inden for inklusion. Han fremlægger det synspunkt, at en undersøgelse af diskurserne kan skabe klarhed over feltet, og danne grundlag for debat mellem de forskellige ’inklusioner’. Således kan feltet fortsat vedblive at være dynamisk og i udvikling. (Dyson, 1999).

Uklarheder på dette område, er dermed affødt af de forskellige diskurser, og det er vigtigt, i uddannelsesdebatten, at gøre sig bevidst om dette forhold. Dyson påpeger nemlig, at inklusion aktuelt er en magtfuldt tematik i uddannelsespolitikken flere steder i verden (Dyson, 1999).

Dyson oplister paradokset mellem Salamanca erklæringens indflydelse (magt) på den ene side, og dokumentets uklarheder på den anden, således: “*The salamanca statement is currently proving extremely powerful as a means of stimulating educational change. [...] However, despite all its power, the salamanca statement remains a deeply ambiguous document, constituting a somewhat shaky platform on which to base policy*” (Dyson, 1999, s.37)

Han mener dialog mellem de forskellige diskursive positioner er en nødvendighed, med argumentet: “[...] *there is, I believe, a real danger that inclusion will become the prison that confines inquiry and practice, rather than the key to release them.*” (Dyson, 1999, s. 49). Han indtager dermed den position, at hvis man ikke gør sig bevidst om de forskellige diskurser, og medregner diskursernes forskelligheder i uddannelsesdebatten om inklusion,

kan inklusionsidealet medføre en fastholdelse og ikke en udvikling. Ligesom han påpeger, at: *"If a dialogue of 'inclusions' does not take place, inclusion may become an empty slogan, reduced, perhaps, to a basic concern with 'place'.* (Dyson, 1999, s.49).

Her er det naturligvis relevant, at påpege, at Dyson fremsætter et synspunkt, og klarlægger sin for forståelse af diskursernes indflydelse på inklusion, samt sin opfattelse af konsekvenserne ved ikke at beskæftige sig med disse.

Set i lyset af, at problemfeltet pegede på en fokusering på inklusionsgrad (altså det samlede antal af børn i almene undervisningsmiljøer) både på Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside, og i kommunernes aftale for økonomi fra 2013, vækker hans synspunkt vores interesse og fremstår relevant. Særligt, hvis vi medtager vores viden om historikken i konteksten, der nævner det forhold, at det tidligere er blevet omtalt som et problem, at selvom inklusionsidealet var tilstede, var der førhen alligevel ikke en nedgang i den procentvise andel af elever i segregerede tilbud (Tetler, 2010). Denne tendens er nu vendt, men det henleder opmærksomheden på spørgsmålet om, hvilken betydning, det mon har haft, at løsningen er udsprunget fra et ønske om, at få flere elever ind i almenklasserne.

Vi anskue dette fund som en indikation på, at Dyson har ret i sin advarsel om, at inklusion kan blive et hult slogan. Ligesom vi heraf udleder, at de fire diskursers tilstedeværelse, har legitimeret denne tilgang til inklusion. Derfor bliver det i indeværende aktuelt, at følge hans udlægning af de forskellige diskurser, og gribe i disse for at forstå de ytringer og sandhedseffekter, der florerer inden for disse. Derigennem søges, at skabe grobund for en dialog herimellem, hvilket fremhæves som væsentligt for succesudfaldet af Dyson.

Diskurskrydset er derfor det metodiske greb vi anvender i analysen, forstået på den måde, at vi anskuer det som en model, der skal fremdrage de forskellige diskursers vægtning i de forskellige forvaltningslag. Det er dog vigtigt, at påpege, at vi med dette valg ikke indtager Dysons synspunkt, i stedet skal valget afspejle en nysgerrighed efter at forholde os undersøgende til det.

Det påpeges forud for præsentationen af diskurskrydset, at vi med valget af denne som analytisk tilgang, adopterer nogle kategorier der er blevet os givet. Vi kunne have valgt, at

pågå diskursanalysen uden disse kategoriseringer, og i stedet selv italesætte de diskurser vi, i arbejdet, fik øje på.

Vi vælger Dysons kategorier, med det sigte, at skabe struktur og sammenhørighed i det analytiske arbejde, for derigennem at styrke grundlaget for sammenligning mellem forvaltningslagene. Vi gør opmærksom på, at vi med denne tilgang potentielt kan overse diskurser, der måtte være tilstede, men som ikke er en del af de fire udpegede diskurser. Dette forhold imødekommer vi i den efterfølgende diskussion af vores fund.

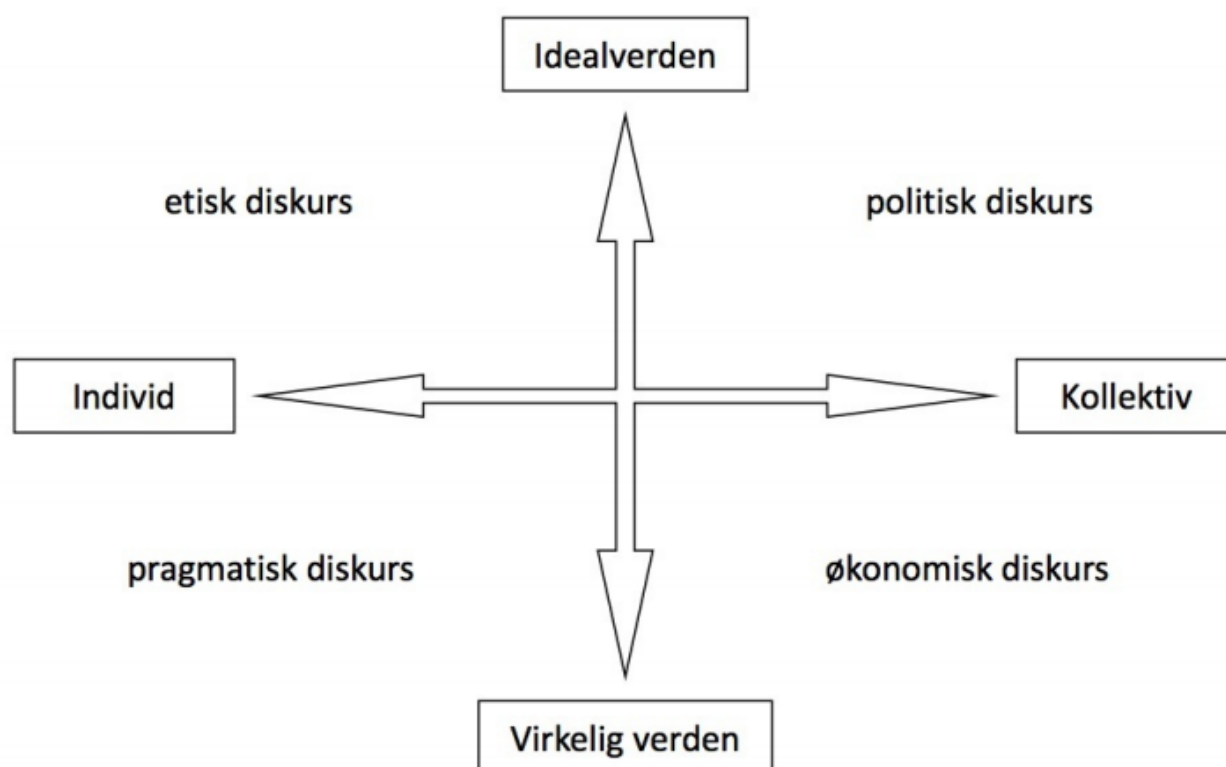
Diskurskrydset

Diskurskrydset bygger på de fire uddannelsesdiskurser, som ligger i Salamanca erklæringen fra 1994 – den etiske, den politiske, den pragmatisk og den økonomiske diskurs (Dyson, 1999).

Udviklingen af diskurskrydset skete senere, med det sigte, at få samtalen om inklusion ind på et konstruktivt spor, hvor tanker om at gøre det bedste for alle børn frembringes i en konstruktiv og meningsfuld dialog, og for at danne ramme om et fælles tredje som dialogværktøj (Clausen, 2013).

Argumentationsformen er diskursens måde at forholde sig til sandhedsværdien. Der opstår derfor to grundlæggende modsætningsforhold, nemlig ideal og virkelighed. Disse er henholdsvis *idealverden* i form af den etiske og politiske diskurs, og *virkeligheden* vores måde at indrette os på i samfundet, i forhold til den pragmatisk og økonomiske diskurs. Herigennem får de fire diskurser, hver sin argumentationsform, sprog og berettigelse, som det fremgår af figuren på næste side.

Figur 1 (Clausen, 2013)



Som det fremgår af figuren, bliver visse ligheder og forskelle mellem de fire diskurser hermed mere tydelige. Både den etiske og pragmatiske diskurs tager afsæt i individet, mens både den politiske og den økonomiske diskurs tager afsæt i fællesskabets behov. Dertil kommer, at den politiske og etiske diskurs har det til fælles, at inklusion formuleres som et ideal, altså som en sikring af alle børns ret til deltagelse. Den pragmatiske og økonomiske diskurs formulerer inklusion som et spørgsmål om at finde effektive midler, der kan levere de bedste læringsresultater (Clausen, 2013).

I gennemgangen af diskurserne tager vi udgangspunkt både i Dyson og Clausens udlægning.

Den etiske diskurs

" As we have seen in the salamanca statement, inclusion can be justified by reference to the right of children to "an education" and moreover, to an education that is made available alongside the majority of their peers" (Dyson, 1999, s.39)

Den etiske diskurs er bærer af retten til uddannelse, og en uddannelse, der er tilgængelig for alle. Den etiske diskurs handler også om forskellen mellem godt og ondt, gode og dårlige handlinger, hvor vurderingen hele tiden ligger i, hvad der for os mennesker er befordrene for det ”gode liv”.

Når vi taler om den etiske diskurs, befinder vi os inden for det normative, hvordan vi ville ønske at verden så ud, - forestillingen om den ideelle verden. Perspektivet på sandhedsværdien er i form af normsættende udsagn, fx i udsagn om, hvad der er godt for det enkelte menneske (Dyson,1999).

“Afgørende i den etiske diskurs er forskellen mellem det man bør eller burde gøre og så det man ikke bør. I det etiske rum sondres der mellem gode og dårlige handlinger hvor vurderingen af god og dårlig hele tiden er i relation til, hvad der fordrer, at vi mennesker kan leve lykkeligt med hinanden og os selv” . (Clausen, 2013, s.6)

Den etiske begrundelse for inklusion i Salamanca erklæringen kan aflæses i disse sætninger.

- ”Alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau”.
- ”Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov”.
- ”Uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov.” (Undervisningsministeriet, 1994c)

Den politiske diskurs

I den politiske diskurs er det afgørende at kæmpe for det værdifulde, og tilkæmpe sig indflydelse på, hvilken retning samfundet bevæger sig i. De normative rammer som magthaverne beslutter, bestemmer den pædagogiske retning. I den ideelle verden findes den politiske diskurs, hvor det handler om, hvordan vi mennesker skal indrette os med hinanden, for at skabe gode rammer for læring og udnyttelse af læringsressourcerne (Clausen, 2013).

Den politiske diskurs handler også om, hvad der skal til for at samfundet kan overleve, reproducere sig selv, og blive ved med at bestå. Den politiske diskurs er altså ikke kun et

spørgsmål om, at individer eller grupper af individer, har magten. Det er også samtalen om, hvordan vores indretning med hinanden sikrer samfundets overlevelse (Clausen, 2013).

De politiske begrundelser for inklusion i Salamanca erklæringen kan aflæses i følgende sætning:

- *“Almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle; desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse”* (Undervisningsministeriet, 1994c, s. 2)
- *“Give den højeste politiske og økonomiske prioritet til bestræbelserne på at forbedre deres uddannelsessystemer, så de bliver for alle børn uanset individuelle forskelle eller vanskeligheder”* (Undervisningsministeriet, 1994c, s.3)

Den økonomiske diskurs

Den økonomiske diskurs er overvejende spørgsmålet om rentabilitet. Den diskursive orden er langsigtede eller kortsigtede økonomiske overvejelser i prioriteringen af, hvad pengene skal bruges på (Clausen, 2013).

“Den økonomiske diskurs bliver ofte mistænkeliggjort af den pædagogiske verden da det ofte er en grundlæggende antagelse at økonomiske afgørelser ikke altid tjener sagen og af princip er imod, hvad der er godt for børnene” (Clausen, 2013, s.11).

Den økonomiske diskurs er dermed, ifølge Clausen, ikke velset i den pædagogiske verden. Således påpeger han, at der indlejret i diskurserne forefindes svært forenelige sandhedseffekter, hvilket gør det vanskeligt for kommunerne og de enkelte skoler at gennemføre inklusionidealet.

Den mest effektive måde at udnytte ressourcerne på i Salamanca erklæringen ligger i den økonomiske diskurs. *“På nationalt niveau kan der også anlægges en ren økonomisk synsvinkel på inklusion. Fx så kan der sættes en ligning op der viser, at vi som samfund ikke har råd til at unge ikke får en uddannelse og et arbejde”* (Clausen, 2013, s.11).

Den økonomiske diskurs findes i følgende udsagn i salamancaerklæringen:

- *Almindelige skoler, som har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle* (Undervisningsministeriet, 1994c, s.2).
- *[...] Giver langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse*(Undervisningsministeriet, 1994c, s.3).

Den pragmatiske diskurs

Den pragmatiske diskurs, har i den læste litteratur haft flere benævnelser; pædagogisk diskurs og psykologisk/pædagogisk diskurs, men disse mange benævnelser af den pragmatiske diskurs, finder vi problematisk. En ny benævnelse kan, i vores optik, også skabe en anden betydning, en betydning vi kommer ind på senere i projektet. Vi vælger derfor, at anvende betegnelsen, den pragmatiske diskurs.

Den pragmatiske diskurs rummer den anvendte pædagogik, såsom metoder og strategier som de praktiseres i skolen. Ubevidste og bevidste aktiviteter sættes i gang og ræsonnementet over, hvilke aktiviteter, der er at foretrække frem for andre, ligger inden for rammerne af den pragmatiske diskurs

“I den pragmatiske diskurs handler det om at forstå og forklare med henblik på at kunne ændre sin pædagogiske praksis til en mere passende i forhold til det som skal opnås med hensyn til børnenes læring og trivsel.” (Clausen, 2013, s.13)

Dermed ligger Salamanca erklæringen op til en differentieret læring, hvor eleverne i folkeskolen betragtes som individer, og herud fra refereres undervisning til den enkeltes udvikling, trivsel og læring.

Argumentet ses i nedenstående sætninger, der er punkter fra Salamanca erklæringen

- *“Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov.”*
- *“Uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov.”*

- *"De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn."*

(Undervisningsministeriet, 1994c, s.2)

Talekoder i de fire diskurser

Tidligere er de fire diskurser ekspliciteret, i forhold til indholdsdimensionen, i de enkelte diskurser. Følgende afsnit omhandler de *talekoder* der kendetegner diskurserne. Talekoder beskrives således i artiklen af Clausen:

"Hvert domæne og hver diskurs har en række ord og vendinger, som fortæller hvilken bane vi befinder os på. Disse talekoder er gode at være opmærksom på, når man forsøger at skille diskurserne lidt ad.(Andersen 2003)." (Clausen, 2013, s. 7)

Talekoderne kan lede os på sporet af sandhedsværdier, samt skille diskurserne lidt ad. Talekoderne anvendes til at sondre imellem ytringer og lokalisere ytringernes diskursive position. Alle domæner og alle diskurser har en række vendinger og ord, som kan lede os på sporet af, hvilken diskursiv bane vi befinder os på.

Etiske diskurs: Talekoderne i den etiske diskurs er ofte ud fra dilemmaer, hvor to eller flere menneskelige hensyn skal afvejes i forhold til hinanden. I den etiske diskurs vil man tale om rettigheder og krav, rettigheder til at få en uddannelse og krav på uddannelse generelt.

Inden for det normative domæne findes den etiske diskurs. Der tales om, hvordan den ideelle verden burde se ud, og hvordan denne verden skal indrettes. I de normsættende udsagn kommer sandhedsperspektivet frem: *"Juridisk set viser det normative sig fx i erklæringer, som er regler formuleret i formelle samlinger på internationalt niveau og derved får karakter af eviggyldige sandheder om hvad der er godt for mennesker."* (Clausen, 2013, s. 6).

Politiske diskurs: Talekoderne i den politiske diskurs er præget af postulater og domme, der fremsættes, og som kommer til at hænge frit i luften. Mange udsagn gives en tilsyneladende saglig karakter ved, at et kendt navn sættes i forbindelse med udsagnet, men det kan ikke umiddelbart tjekkes, om det er rigtig eller forkert, da referenterne ofte er

second-hand viden som ikke kan dokumenteres eller er ikke-eksisterende (Clausen, 2013).

Økonomiske diskurs: Talekoderne inden for det økonomiske domæne er kendetegnet ved, at samtalen handler om penge. Her skal det dog understreges, at økonomi er mere end blot penge, det handler også om afkast, budgetter, investeringer og rationelle måder at gøre tingene på. Afgørende i de økonomiske begrundelser er dog argumentet om, hvorvidt "det kan det betale sig" (Clausen, 2013).

Pragmatiske diskurs: Talekoderne i den pragmatiske diskurs er båret af ord og vendinger, der skal skabe mening. De handler endvidere om, hvad videnskaben og praksiserfaringen kan bidrage med, af bud på passende aktiviteter, til at understøtte børnenes udvikling. Samtalekompetencen er af afgørende betydning, da det pædagogiske personale skal være vidende om, og have overblik over, forskningen, samt kunne reflektere og argumentere fagligt. Manglende samtalekompetencer i denne diskurs, kan afføde, at det pædagogiske personale anvender en af de øvrige diskurser (Clausen, 2013).

Inden vi kan begynde på diskursanalysen af de tre forvaltningslag, vil vi anvende dokumentanalyse til fremdragelse af relevante dokumenter. En metode til generering af et sæt af dokumenter, går gennem "sneboldmetoden". Fremgangsmåden er at forfølge indbyrdes referencer mellem dokumenterne (Lynggaard, 2010).

Derfor skal vi i første omgang finde et hoveddokument, der dækker en vis tidshorisont, herefter forfølges referencer i dette dokument til andre dokumenter. Et retsligt dokument vil for eksempel referere til tidligere lovgivning og praksis på området. Når problemformuleringen lægger op til en afdækning af en diskurs, her i specialet flere diskurser, forfølges dokumenternes indbyrdes referencer (Lynggaard, 2010). Det endelige og samlede dokumentmateriale, vil således være en samling, der knyttes sammen af referencer.

Identificering af dokumenter i specialet tager udgangspunkt i et væsentligt kriterium, som ifølge Lynggaard, er at se på afsenderen af dokumentet. Afsenderen tillægges en særlig central funktion eller autoritet i feltet (Lynggaard 2010), dette forstås på den måde, at vi er interesseret i at afdække både stat, kommune og skole, samt andre bidragsydere til vores dokumentanalyse af forskellige diskurser inden for inklusionsdiskursen.

Vores analyse går i retningen af en analytisk-induktiv undersøgelsesmetode, diskursanalysen, hvor konstruktionen af diskurserne, og meningssammenhænge, over tid er genstand for analysen.

Dokumentanalysens metodik

Dette afsnit indeholder for det første en begrebsafklaring af et styringsdokument, samt vores valg af styringsdokument. Første del giver en forståelse for, hvad et styringsdokument kan indeholde. Det er vigtigt for forståelsen af vores valg af styringsdokumenter, at læseren introduceres til begrebet.

Anden del tager udgangspunkt i tre dokumenter, Inklusionsloven, Fællesskaber for alle - Aalborg Kommunes inklusionsstrategi og inklusionsstrategier fra tre folkeskoler i Aalborg Kommune.

I generelle termer kan et dokument siges at være sprog, som er fikseret i tekst og tid. der kan skelnes mellem primære, sekundære og tertiære dokumenter. Denne tredeling tager udgangspunkt i, hvilke aktører et givent dokument cirkuleres iblandt, på et givent tidspunkt (Lynggaard, 2010).

Et primært dokument kan siges at være et dokument, der ikke er tænkt som offentligt, men som deles blandt medarbejdere i en virksomhed, i umiddelbart nærhed af den begivenhed, eller situation, dokumentet refererer til. Et primær dokument er tænkt som værende genstand for interne forhold, altså i et afgrænset og lukket forum for eksempel interne dagsordener, eller dokumenter med personfølsomme emner og oplysninger.

Et sekundært dokument er offentligt. Disse dokumenter kan for eksempel være lovmateriale og regeringsrapporter. Modsat primær dokumenter er de derimod offentlige tilgængelige, i umiddelbar nærhed af begivenheden eller situationen, men ikke nødvendigvis tænkt med offentligheden som målgruppe (Lynggaard, 2010).

Et tertiært dokument er også offentligt tilgængeligt, det adskiller sig dog fra det sekundære dokument, ved at være produceret på et tidspunkt efter den begivenhed eller situation, dokumentet referer til. Tertiære dokumenter er for eksempel publicerede memoirer eller akademiske bøger, der har det tilfælles, at de er analyser af begivenheder og situationer, forfattet i tiden efter disse har udspillet sig (Lynggaard, 2010).

Pointen ved at dele dokumenter op i tre kategorier er at blive opmærksom på den tidsmæssige konsekvens, samt den målgruppe dokumentet referer til. Hermed sagt at forskellige typer af dokumenter, giver os adgang til forskellige informationer (Lynggard, 2010)

Dokumentanalyse er en anvendt metode i empiriske undersøgelser. De dokumenter vi anvender i dette speciale er sekundære og dermed offentlige dokumenter. Inklusionsloven, Aalborg Kommunes inklusionsstrategi (Fællesskaber for alle - inklusionsstrategi 2015 - 2018), og inklusionsstrategier fra tre udvalgte folkeskoler i Aalborg Kommune.

Dokumentanalysen finder vi relevant, da denne bevirker, at vi kommer frem til hoveddokumenter, som giver basis for vores betydningsproduktion i en diskursanalysen.

Diskursanalysen kan betragtes som en udvidelse af den klassiske dokumentanalyse (Lynggard, 2010). Vi vil udarbejde en diskursanalyse, hvor dokumentanalysen anvendes til at afdække processer, som leder til fastsættelse af en bestemt diskursiv dagsorden, og for at afdække og analysere, udviklingen i samtalen om inklusion i folkeskolen.

Præsentation af styringsdokument

Lige rettigheder til uddannelse for alle var på dagsordenen i 1948 i menneskerettighedserklæringen. I juni 1994, nærmere bestemt den 7-10 juni, mødtes 300 repræsentanter, heriblandt danske, fra 92 lande, samt 25 internationale organisationer i Salamanca, i Spanien (Undervisningsministeriet, 1994c). Målet var at fokusere på, alle børns ret til uddannelse, og samtidig at få indflydelse på de tiltag, som udformedes af de forskellige lande og regeringer i FN (Undervisningsministeriet, 1994c). Konferencen blev afholdt i samarbejde med den spanske regering og UNESCO, samt de forskellige repræsentanter. De deltagende bestod blandt andet af uddannelseseksperter, politikere samt repræsentanter fra FN. Salamanca erklæringen er i hele sit omfang, udarbejdet som et udtryk for en global enighed om, hvilken retning specialundervisningen skal bevæge sig i fremtidigt (Undervisningsministeriet, 1994c).

Alle parter der er involveret skal arbejde på en sikring af uddannelse for alle, hvilket også inkluderer dem, der er mest sårbare, og har mest brug for det. Dette betyder, at det

efterspørges, at alle skoler bør være i stand til at modtage børn med særlige behov, uanset om der er tale om fysiske, intellektuelle, social, emotionelle eller sproglige vanskeligheder.

Et af underpunkterne var, at formålet med inklusion i skolen, kort sagt var, at anerkende alle børn, og dermed prioritere det enkelte barns behov. En af anbefalingerne var den inkluderende skole som det bedste middel til at skabe solidaritet mellem børn med særlige behov og jævnaldrende (undervisningsministeriet 1994c).

Præsentation af sekundære dokumenter

I indeværende analyse er tre forvaltningslag repræsenteret; stat, kommune og skole. Vi skønner disse lag relevante, da vi mener disse rummer aktører, der yder indflydelse på inklusionsidealet. Vi har udvalgt dokumenterne med det sigte, at få et billede af hvorledes, og om, der sker en bevægelse eller forandring i forhold til de ytringer, der fremkommer i de forskellige dokumenter.

Vi antager, at det ideelle i en sådan samfundsopbygning burde være, at der er konsensus omkring diskurser inden for inklusionsfeltet, i alle forvaltningslag, da disse er forbundet. Staten udstikker de lovgivende rammer, der behandles i kommunalt regi og sættes i relation til fx den enkelte kommunes ressourcer, de lokale rammer udstikkes herved, og danner grundlag for de enkelte skolars arbejde med inklusion. Vi interesserer os kort sagt for, hvad det er der sker med ytringerne inden for inklusion, når de betragtes som en diskursiv bevægelse gennem de forskellige forvaltningslag.

Vi ønsker at undersøge de diskursive positioner, der anvendes i de forskellige forvaltningslag. Derfor skal de dokumenter, der er genstand for analysen være repræsentative for forvaltningslagets "syn på" inklusion. For at sikre os, at dette finder sted, har vi opstillede en række kriterier for udvælgelse af dokumenter:

- Det skal være informationsdokumenter, der er produceret med det sigte, at informere om inklusion i konteksten, og som ikke alene er offentlige tilgængelige, men også produceret med det in mente, at de kan læses og forstås af almen befolkningen.

- Vi finder det relevant, at analysere dokumenter, der er så mange aktører som muligt i hænde, da vi antager, at sådanne dokumenter har den største indflydelse på den måde man taler om, og opfatter, inklusion på.
- Vi har ønsket at anvende dokumenter, der er troværdige, forstået på den måde, at de skal være produceret af eller i forvaltningskonteksten, og så tæt på primærkilden som muligt.
- Det skal være de dokumenter, der senest er produceret og publiceret. Altså dokumenter af så ny dato som muligt.
- Dokumenterne fra forvaltningslagene; kommune og skole, skal være fra samme kommune.

På baggrund af disse ovenstående kriterier og søgeord har vi udvalgt følgende dokumenter:

	Staten	Kommunen	Skolen
Dokument	Inklusionsloven Lov 379	<i>Fællesskaber for alle</i> inklusionsstrategi 2015 - 2018 Aalborg Kommune	Inklusionsstrategi skole Hals skole Inklusionsstrategi skole Bislev skole Inklusionsstrategi skole Vesterkærrets skole

Et kildekritisk blik på dokumenterne henleder opmærksomheden på, at inklusionsstrategier på enkelte skoler er udviklet af medlemmer af skolebestyrelsen. Disse er dermed forfattet af personer, der ikke lovgivende eller praktisk beskæftiger sig med inklusion. Ligesom medlemmer af skolebestyrelsen ikke alle er lønnet af staten, og underlagt et loyalitetskodeks i forhold til en arbejdsgiver.

Dette forhold betyder, at de aktører, der har forfattet de lokale inklusionsstrategier ikke nødvendigvis er begrænset af rammer, der kan følge med det at være ansat i en politisk styret organisation. Til gengæld kan det ikke udledes, hvilke kompetencer og erfaringer

aktørerne har. Dette kan potentielt åbne op for, at de ikke har en tilstrækkelig referenceramme, og derfor er henstillet til at læne sig op ad fx inklusionsidealer udstukket af kommunen.

Del 2

Indledning

Bevidstheden om fremkomsten af de fire diskurser har gjort det klart, at vi ønsker en nærmere undersøgelse af disse. Ligeledes har den nye viden fordret en nysgerrighed omkring vægtningen, af disse diskurser, på de forskellige forvaltningslag. Vores forforståelse, af disse forvaltningslag, samt det hidtidige arbejde, har efterladt det indtryk, at en diversitet i vægtningen kan forekomme fra forvaltningslag til forvaltningslag.

Et eksempel herpå, er fremhævelse af inklusionsgraden, hvis kendskab synes mest nyttigt i økonomisk henseende. Ligeledes indledtes denne inklusionsgrad med benævnelsen af kommunernes økonomi for 2013, idet det er i denne, at målsætningen om at 96 pct. af folkeskolens elever i 2015 skal være en del af den almindelige undervisning findes. Ligesom statusrapporterne lagde vægt på, at lærerkorpset i mange tilfælde efterspurgte pædagogiske redskaber, hvilket peger på, at der i det praktiske forvaltningslag er et større fokus på den pragmatiske diskurs.

Vores nytilkomne viden og dertil hørende undren åbner op for nye perspektiver på operationaliseringen af vores analyse. Interessen for at søge efter de diskurser Dyson præsenterede i sin diskursanalyse, og som Clausen visualiserer i diskurskrydset, giver anledning til et nyt perspektiv herpå.

I vores analyse anvendes diskurskrydset ikke som en diskursanalyse, men som en metode. Dette træk bevirker, at vi adopterer diskurskrydsets kategorier og lader dem agere rettesnor for, hvordan vi adskiller forskellige inklusionstilgange i forskellige forvaltningslag.

Det giver mening, fordi det gør os i stand til at finde ud af, om de diskurser Dyson identificerede i det dokument, der anses som inklusionens grundlag, slår ned i de forskellige forvaltningslag, samt i hvilket omfang og hvordan. Dyson advokerede i sin artikel for, at qua de fire diskursers tilstedeværelse, bør inklusionsbegrebet debatteres,

fordi konsekvensen af de fire uddannelsesdiskursers tilstedeværelse, giver anledning til uklarheder på området. Analysen der pågås kan kaste lys over, hvilke diskurser, der synes fremherskende i dansk-regi. Vi bliver også i stand til at give et kvalificeret bud på, hvordan en debat af inklusionsbegrebet og inklusionsområdet, bør udmønte sig for at have en positiv effekt på de aktuelle potentielle uklarheder.

Metode

Vi arbejder ud fra en hermeneutisk tilgang, men anvender et analytisk greb, der er socialkonstruktivistisk. I specialets hermeneutiske ramme erkender vi, at vi anvender vores egne for forståelser og antagelse, men undersøgelsesobjektet er diskursen, og derfor bruges der her en socialkonstruktivistisk analysestrategi. At tale om analysestrategier, er grundlæggende et forsøg på at diskutere metodologiske spørgsmål under socialkonstruktivistiske forudsætninger.

Den socialkonstruktivistiske tilgang ligger i Foucaults syn på diskurs og magt, og den hermeneutiske er funderet i de overordnede filosofisk hermeneutiske ramme i specialet.

Genre og argumentation

Forud for analysen er det nærværende at se nærmere på dokumenternes genre og argumentation.

Vi er opmærksomme på, at de dokumenter vi i det følgende analyserer, har nogle særlige fællestræk. Alle disse tekster er publiceret af forvaltningslag. Derfor er de henvendt til det brede kollektiv som anvisninger på, hvordan den inkluderende skole bør udmøntes, og særligt i lovgivende sammenhæng, *skal* udmøntes. Den brede målgruppe, der er modtager af disse tekster, får med teksterne en generel anvisning, der ikke tager hensyn til forhold, der kan variere fra kontekst til kontekst, fx elevsammensætning, elevantal, forældregruppens ressourcer, lærerstandens kompetencer osv. Det forhold efterlader disse tekster i en position, hvor de nemt kommer til at fremstå som idealbeskrivelser.

Når idealer indkredses er de værdiladede ord og vendinger nærliggende. Særligt synes der at være en tendens til, at meget positive ord og elementer fremhæves. Synspunkter og værdier, de færreste kan være uenige i, optræder jævnligt i denne genre.

Det er et fænomen, der findes både i den offentlige- og den private sektor, at tekster, der skal beskrive, *hvem vi er* og *hvordan vi gør*, er meget værdiladet. Det gør sig endvidere ikke kun gældende i pædagogiske sammenhænge, men ses også jævnligt hos andre organisationer. Almindeligheden af de værdiladte tekster bevirker, at man kan tale om, at de tilhører en bestemt genre.

Denne genre er non-fiktion, og har en særlig måde at forholde sig til form og indhold på. Det er gennemgående for sådanne tekster, at de anvender positive fraser, det er svært at være uenige i. Desuden forholder de sig sjældent til, hvordan de idealer der opstilles, helt konkret efterfølges.

Endvidere er disse tekster ofte skrevet i et let og tilgængeligt sprog, ligesom de generelt afstår fra at være selvkritiske. Disse træk kan få teksterne til at minde om markedsføringstekster, der har tendens til at have et holdningspåvirkende islæt.

Et helt konkret eksempel herpå, der for nuancerings skyld, repræsenterer en helt anden branche, og en privat virksomhed, er rengøringsfirmaet Kongsvang, der på deres hjemmeside fremhæver en række meget værdiladte begreber og vendinger:

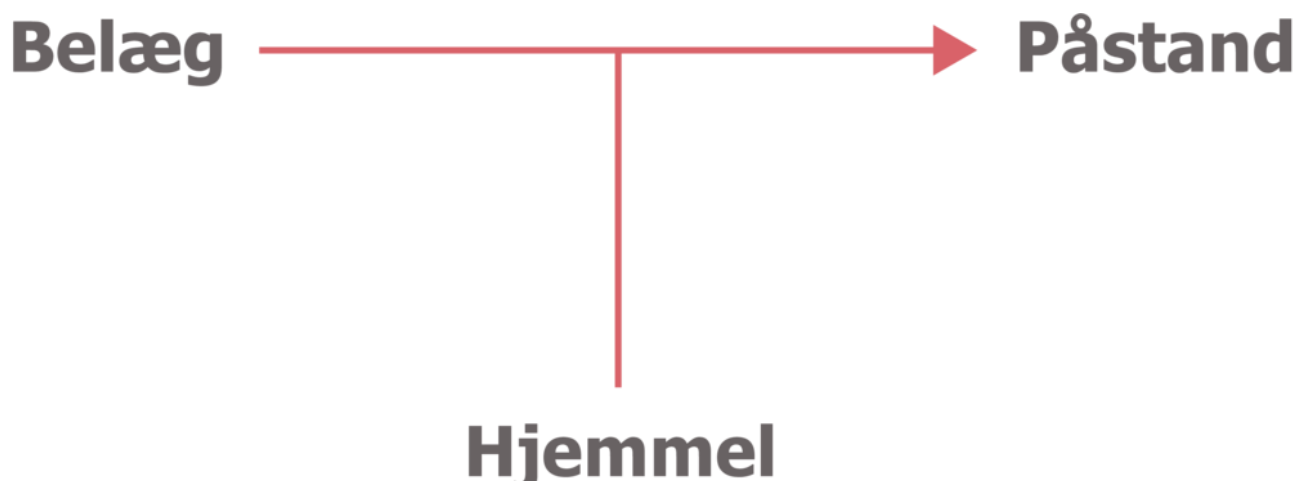
“Vi brænder for rengøring, men vi brænder allermest for at lave en sund og glad arbejdsplads. Vores virksomhed bygger på et stærkt og dynamisk lederteam, der er sammensat af forskellige kompetencer inden for ledelse, salg, drift og HR. Sammen driver vi Kongsvang i en moderne og innovativ retning. Vi sætter en ære i at få vores medarbejdere til at smile. For vores medarbejdere er hverdagens helte. De og vores kunder fortjener en god arbejdsdag hver dag.” (<http://www.kongsvang.net/kongsvangs-dna/>).

Når vi i det næste analyserer teksterne fra forvaltningslagene, kan vi på baggrund af genrekendskabet udlede, at de med stor sandsynlighed ikke beskæftiger sig med nærpraksis. Det er således ikke nogen nævneværdig interessant opdagelse, at de kun på overfladen er pragmatiske. Hvordan idealerne udmønter sig i praksis, søger vi ikke svar på i analysen. Disse oplysninger findes ikke i dokumentet, og det er derfor ikke sådan, at vi skal søge efter fx den pragmatiske diskurs.

Analysen interesserer sig for teksternes ordvalg, udformning og argumentation. Særligt fokuseres der på, hvordan teksterne formidler deres ærinde, da det er i dette formidlingsmønster, at vi kan finde indikatorerne på, hvilke diskursive positioner, der tales ud fra, når der tales om inklusion. Derfor er kendskab til retorik og argumentation en væsentlig baggrundsviden forud for analysen. Med denne viden gøres det muligt, at komme ned i de dybere lag af teksterne.

Når vi i analysen ser på den anvendte argumentation, anvender vi de begreber, der findes i Toulmins argumentationsanalysemodel. Denne præsenteres i det næste, med det sigte, at kortlægge, hvordan vi forstår argumentation, og hvad vi indkredser som argumentationselementer. Vi anvender Toulmins grundmodel, der indeholder elementerne belæg, påstand og hjemmel.

Toulmins grundmodel (systime)



Vi gør opmærksom på, at Toulmin også har en udvidede argumentationsanalysemodel, der indeholder elementerne styrkemarkør, gendrivelse og rygdækning. Disse begreber giver dog kun mening, når der i argumentationen er tale om en interaktion mellem afsender og modtager. Da de dokumenter, der analyseres er skriftlige og ikke beskæftiger sig med kritik eller udfordring af de fremsatte påstande, er det udvidede lag ikke synligt i indeværende.

Argumentation i praksis med baggrund i Toulmins model kan beskrives således:

“Toulmins grundmodel afspejler den bevægelse, at påstanden er udledt af belægget, og at påstand og belæg hviler på en hjemmel. Når folk argumenterer i praksis, kommer

påstanden typisk først, hvorefter belægget følger som gendrivelse til modpartens indvending eller kritiske spørgsmål til påstanden. Hvis modparten afviser begge dele, vil afsenderen typisk henvise til den hjemmel, der legitimerer argumentet.” (Systime)

Påstand er en holdning eller et synspunkt, der ønskes tilslutning til. Påstanden er derfor argumentationens kerne. Hvis påstanden skal opfattes som gyldig af modtageren kræver det, at også belæg og hjemmel er tilstede. (systime)

Belæg er det præmis eller grundlag som påstanden hviler på. Belægget skal for modtageren være mere acceptabelt end selve påstanden. Belægget tjener dermed det formål, at understøtte påstanden og overbevise modtageren om påstandens holdning eller synspunkt. (systime)

Hjemmel er en generel regel eller lov, der er alment accepteret. Hjemmel forbinder og understøtter påstanden og belægget, og er som oftest en implicit præmis for argumentet. (systime)

Toulmins begrebsapparat anvendes i den følgende analyse.

Analyse

Det statslige forvaltningslag

Dokument: Lovmateriale: Lov 379 (Retsinformation, lov 379 (2012). *Inklusionsloven*)
(Bilag 1)

Det dokument, der er udvalgt som repræsentativt for det statslige forvaltningslag er Lov 379. Dette valg er truffet for at favne den lovgivning, staten udstikker som grundlag for inklusionsidealet. Endvidere er valget et resultat af, at lov 379 ofte omtales, når talen falder på inklusion.

Lov 379 benævnes også inklusionsloven, og i analysen refereres der også til loven under denne benævnelse.

De fire diskurser, der søges indikationer på er, den politiske, den økonomiske, den etiske og den pragmatiske.

Lovmateriale er i sin egenart repræsentant for en politisk diskurs. Det er derfor i indeværende interessant at se på, hvilken politisk forståelse af inklusion, der fremkommer i inklusionsloven. Derfor sigter analysen at hæve sig over det skrevne ord og mellem linjerne opnå forståelse for, hvilke signaler om inklusion dokumentet udsender.

Det er endvidere vigtigt at påpege, at jævnført Toulmins analysemodel, er lovmateriale i sig selv hjemmel, idet et lovmateriale er ufravigelige vedtægter. I argumentationssammenhænge vil det derfor være muligt, at understøtte påstand og belæg med reference til, at det står i loven. Dette lader sig gøre, da det er alment accepteret og gyldigt, at man skal handle i overensstemmelse med loven.

Vi hæfter os ved, at inklusionsloven bærer den officielle underoverskrift: *“Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.”*(bilag 1, s. 1, l. 4-5)

Underoverskriften fungerer som et kort resume af lovens indhold. Her er det interessant at første linje handler om fysisk inklusion, særligt set i det lys, at loven benævnes inklusionsloven. Sammenholdes disse opdagelser, kan vi foranledes til at tro, at den politiske intention med lovændringen, primært bygger på et ønske om at placere flere elever i almenklasser. Når der i underoverskriften efterfølgende suppleres ved at henlede opmærksomhed på ændring af klagereglerne, må vi konstatere, at der i denne sætningskonstruktion er et fravær af den etiske- og pragmatiske diskurs. Det bør dog understreges, at dette faktum i udgangspunktet er forventeligt, i et juridisk dokument, idet et sådanne er henvendt til *kollektivet* (jf. diskurskrydset), og derfor finder sin optimale placering mellem den politiske og økonomiske diskurs.

Opdagelsen er dog ikke irrelevant. Det er nærliggende at forholde sig spørgende til, hvorfor der ikke i underoverskriften nævnes; tilhørsforhold til fællesskabet, trivsel eller læring. En eventuel forklaring kan hvile på, at ordet inklusion (som i sætningen nævnes) repræsenterer disse elementer. Her er det således igen relevant, at inklusion, som det tidligere blev beskrevet, er udefinerbart og dermed åbent for modtagerens fortolkning.

Med diskurskrydset in mente finder vi i dokumentet et eksempel, der synes potentielt at afføde en økonomisk diskurs. Eksemplet lyder:

“§ 1 [...] Stk. 2. Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt, jf. § 16, stk. 3, 1. Pkt.” (Bilag 1,1.11-14).

Lovgivningen er konstrueret således, at alle børn, der tidligere har modtaget under ni timers støtte ugentligt (12 lektioner), ikke længere skal modtage støtte. I analytisk øjemed forholder vi os derfor spørgende til, hvilket signal denne udlægning sender. Særligt påpeger vi risikoen for, at dette udsnit af loven kan modtages som et forsøg på, at fratage de børn, der kun har begrænset behov for støtte, deres støtte i inklusionens navn. Er dette tilfældet finder vi måske i netop denne passage årsagen til, at inklusion fra nogle sider kritiseres for at være en sparerunde.

Vi vurderer, at der her er en fare for, at ‘ni timers reglen’ er diskursbærer af en økonomisk diskurs. En af de aktuelle problematikker, som *Dokumentationsprojektet 19 skolars erfaringer med inklusion 2013-2015* (EDU 2013-2015a) lagde vægt på, var det forhold, at der på mange skoler var en beskeden opbakning til inklusion, især i lærerkorpset. Kimen til denne problematik kan potentielt findes i inklusionsloven, hvis denne er læst af fagpersonale som et forsøg på at fjerne støtte fra de elever, der har behov for begrænset støtte, og kun tildele støtte til de elever, der har det største behov.

Det bør understreges at inklusionsloven efterfølgende indeholder et citat, der repræsenterer en etisk- og pragmatisk diskurs:

“»§ 3 a. Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte i henhold til § 5, stk. 6. Hvis der er behov herfor, skal der gives personlig assistance, der kan hjælpe barnet til at overvinde praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen.«” (Bilag 1, 21-24)

Sætningskonstruktionerne kan læses som et signal om, at børn har ret til den støtte, de har brug for. Her tænkes særligt på formuleringen om, at børn, der har **brug** for støtte, **skal** tilbydes støtte, heri ses den etiske diskurs.

Endvidere anvendes ordet **behov**. I indeværende opfattes passagen som et udtryk for, at børn har ret til støtte, hvis de har brug for det. Interessant er det dog, at passagen i sidste sætning fremhæver *praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen*, idet det står uklart hvad en praktisk vanskelighed er. Vi henleder opmærksomheden på, at praktiske vanskeligheder i skolegangen afføder spørgsmålet om, hvorvidt det er en praktisk vanskelighed at være i mistrivsel?

Det er ordet *praktisk* vi hæfter os ved, og undrer os over, hvorfor er indskrevet i formuleringen. Særlig set i det lys, at sætningen kan konstrueres uden dette ord. I øvrigt associerer vi ordet *praktisk* til *metode*, og med den pragmatiske association, udviskes den eventuelle etiske intention, i vores optik, en smule.

Betragtes denne observation med baggrund i det faktum, at vi er professionsuddannet inden for det pædagogiske felt, leder det os til tanker om, hvorvidt andre fagpersoner har samme association. Er det tilfældet, er inklusionsloven repræsentant for en diskurs, der i mindre grad prioritere den etiske diskurs.

Ser vi længere ned i teksten, fremstår følgende citat om klage reglerne væsentligt:

“§ 51 c. Klagenævnet for Specialundervisning kan kun ændre kommunalbestyrelsens afgørelse om et undervisningstilbud i den almindelige folkeskole til et undervisningstilbud i en specialklasse eller på en specialscole, hvis vægtige faglige grunde taler herfor. Klagenævnet kan i øvrigt kun ændre en kommunal afgørelse om et undervisningstilbud, hvis nævnet vurderer, at et andet undervisningstilbud i klart højere grad imødekommer elevens undervisningsbehov.” (Bilag 1,1. 55-58)

I citatet hæfter vi os ved formuleringerne om, at de kommunale afgørelser kun kan ændres, hvis **vægtige faglige grunde taler herfor**, samt hvis det i **klart højere grad imødekommer elevens undervisningsbehov**. Anvendelsen af ordene *vægtige* og *klart*, virker forstærkende på udsagnene, og efterlader derfor det indtryk, at det er svært, at få medhold i klager om kommunale afgørelser om specialundervisning. I et diskursivt perspektiv, ser vi en politisk diskurs, da signalet i kraft af de forstærkende gloser, synes at præsentere en ramme for, hvor magten for disse beslutninger befinder sig. Det er det kommunale forvaltningslag, der har autoritet i disse sager. Dette kan læses på to måder. For det første er det et signal om, at beslutningerne skal være hos den forvaltning, der

også er ansvarlig for den økonomiske forvaltning på området, og således kan en økonomisk diskurs være tilstede her. For det andet udsendes et signal om, at beslutningerne skal træffes i forvaltningslag, der er tæt på de borgere, beslutningerne påvirker. Dette signal kan anskues som en mere pragmatisk og etisk diskurs tilgang. I øvrigt henleder vi opmærksomheden på følgende, der redegør for den økonomiske bistand på området:

“8. § 20, stk. 2, 1. pkt., affattes således: »Det påhviler kommunalbestyrelsen at sørge for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, jf. § 3, stk. 2, til de i stk. 1 nævnte børn og unge.«” (bilag 1, s. 2, l. 1-3)

Vi tolker det derfor som sandsynligt, at loven læner sig primært op ad den opfattelse, at beslutningsmagten skal placeres, hvor ressourcefordelingen også forefindes. Et standpunkt, der repræsenterer en politisk-økonomisk diskurs, og som endvidere skaber rammerne for en uligevægtig magtfordeling imellem de fire diskursive positioner. Heri findes potentielt et grundlag for, at den politisk-økonomiske diskurs kommer til at rangere over den etisk-pragmatiske.

Opsamling

Læses analysens fund i en sammenhæng fremkommer et diskursivt helhedsbillede af inklusionsloven, som et dokument, der primært er repræsentant for en politisk-økonomiske diskurs. Denne vurdering bygger på, at der i dokumentet præsenteres et billede af, hvad den inkluderende skole er. Allerede i underoverskriften ser vi indikationer på, at den inkluderende skole, grundlæggende handler om, at inkludere elever med særlige behov.

Man kan groft sagt sige, at den etiske diskurs, der tales ud fra i dokumentet, er underlagt det paradoks, at børn har ret til at få den støtte, de har behov for, så længe bevægelsen er, at der implementeres flere elever med særlige behov i den almene skole. I fremsætningen udviskes den etiske dimension en smule, i hvert fald synes den at rangere under den politisk-økonomiske diskurs.

Det kommunale forvaltningslag

Dokument: *Fællesskaber for alle – inklusionsstrategi 2015-2018, Skoleforvaltningen, Aalborg Kommune* (Bilag 2)

Det dokument der er udvalgt til at redegøre for det kommunale forvaltningslag er skriftet: *Fællesskaber for alle – inklusionsstrategi 2015-2018*, forfattet og udgivet af Skoleforvaltningen i Aalborg Kommune. Teksten er forfattet som en række mål og pejlemærker, der skal implementeres på kommunens folkeskoler. Teksten inddrager forskningsresultater, og bruger disse som argumentation, hvilket giver teksten et holdningspåvirkende islæt, i en ellers overvejende informerende tone.

Dokumentet er udformet som en brochure, der indeholder tekst i kombination med en række billeder. Dokumentet er på 20 sider. Tekststykkerne er relativt korte og let tilgængelige.

Vi skønner dette dokument relevant som repræsentant for kommunens italesættelse af inklusion, da det er et skrift, der er produceret nyligt, med henblik på at vejlede i en specifik retning, inden for et bestemt tidsrum. Ligesom Skoleforvaltningen i kommunen skønnes at have autoritet i forhold til de lokale folkeskolars inklusionsarbejde. Vi antager endvidere, at formålet med dette skrift er at skabe en ramme for udvikling af en inkluderende skole, som kommunens folkeskoler forventes at tilstræbe. Derved også skabe en konsensus omkring hvad inklusion er, og hvorledes den udmønter sig. Altså danne grundlag for, at inklusionsidealet kan genkendes på tværs af kommunens folkeskoler.

Vi arbejder ud fra den opfattelse, at dokumentets modtagere først og fremmest er kommunens skoleledere, inklusionsmedarbejdere, øvrige personale. Vi skønner dog, at dokumentet sekundært henvender sig til andre interesserede, herunder eksempelvis forældre.

I det følgende fremdrages de diskursive positioner, der anvendes i skriftet. Enkelte passager udvælges, og citeres, for efterfølgende at undergå analytiske kommentarer. Når ikke alle sætninger citeres skyldes dette, at en del passager repræsenterer de samme diskurser. Derfor udvælges citater i dokumentet, baseret på princippet om relevans. Afslutningsvis samles det overordnede billede af diskurserne, og analysen giver et bud på, hvilke diskurser der er tilstede, og i hvilket omfang.

Dokumentet har titlen: *“Fællesskaber for alle - inklusionsstrategi 2015-2018”* (bilag 2, f. 1-2). Det første dokumentet fremhæver er således *fællesskaber*. Det er interessant i

indeværende. Her sender kommunen et signal om, at fællesskab er et vigtigt begreb i inklusionsøjemed, måske det vigtigste. Vi forholder os nysgerrigt til, hvorfor begrebet fællesskab er anvendt. Umiddelbart vurderer vi, at begrebet er lige så dynamisk og udefinerbart som inklusion. I den optik, er det ikke særlig sandsynligt, at begrebet er valg, for at kaste lys over inklusionsbegrebets indhold og værdisæt. En mulig forklaring kan være, at der er tale om et ønske, om at nedtone anvendelsen af begrebet inklusion.

I den forbindelse sætter vi spørgsmålstegn ved, om inklusion i kommunens optik, har en negativ 'klang'. Vi peger dermed på den mulighed, at kommunen anvender ordet fællesskab, fordi det opfattes mere positive. Hvad det vil sige, at et fællesskab er for alle, og hvad et fællesskab er ekspliciteres ikke.

Dokumentet er ved første øjekast overvejende repræsentant for en pragmatisk diskurs, særlig på grund af det store fokus på, hvordan lærere, forældre og ledere skal agere i den inkluderende skole over for de enkelte børn i fællesskabet. Et eksempel herpå er de fem mål, der nævnes på alle første side med fremhævet skrift:

- *“Alle kan se, at de bliver dygtigere hver dag*
- *Alle har mod til at deltage i verden*
- *Alle har en ven i skolen*
- *Læringen foregår overvejende eksperimenterende og problemløsende*
- *Alle ansatte arbejder systematisk med vidensproduktion”*

(bilag 2, s. 1, l. 6-10)

Når vi vurderer disse mål som pragmatiske på overfladen, skyldes det ikke mindst den måde ordene er organiseret på. Der er tale om en punktopstilling, der groft sagt, bringer associationer til en liste over opgaver, der skal løses, og som vil give udfaldet; inklusion. Det bør nævnes, at der flere steder i dokumentet anvendes punktopstilling. Vi vurderer, at dette, i alle tilfælde, medfører en simplificering af opgaverne, der fremmer en opfattelse af inklusionsarbejdet som overskuelighed, tilgængeligt og simpelt. Denne vurdering er baseret på, at der ikke i forlængelse af disse punktopstillinger er taget højde for problematikker, der kan opstå i bestræbelserne på at opfylde diverse oplyste opgaver. Det understreges dog, at punktopstillinger i et kommunikativt perspektiv, kan gøre en tekst

både lettere tilgængelig, og virke potentielt appetitvækkende på læseren, i den forstand, at det sender et signal om, at teksten ikke er tung.

Denne erkendelse medfører opdagelsen, at skriftet overvejende er en idealbeskrivelse og derfor befinder sig i den del af diskurskrydset, der er benævnt *idealverden*. Dermed er dokumentet diskursivt placeret mellem etisk diskurs og politisk diskurs. Således bliver det interessant, at undersøge om etik eller politik er fremdraget i indeværende.

Den etiske diskurs er til stede, primært som ytringer, der beskriver synet på børn, fx:

“For at kunne lykkedes med denne opgave har vi brug for støtte og opbakning. Alle voksne i og omkring børns liv bærer et ansvar for, at der er plads til alle. Især forældres holdning til inklusion er vigtig, og kan bidrage til en forståelse af, at selvom vi er forskellige, så er vi alle værdifulde for fællesskabet” (bilag 2, s. 2, l. 8-12).

Citatet præsenterer et syn på børn, der fastslår, at alle børn er værdifulde. Endvidere læses passagen som et udtryk for, at alle børn har ret til en plads i fællesskabet, samt at de voksne bærer ansvaret for dette.

Et andet citat kortlægger et positivt syn på børn, der må være allestedsnærværende:

“[...]. Strategien skal være med til at udvikle et fælles mindset med fokus på, at alle børn gør det bedste, de kan [...]” (bilag 2, s. 3, l. 4-6).

Vi læser uddraget som et udtryk for, at der ikke må stilles spørgsmålstejn ved barnets indsats i inklusionsøjemed. Dermed understreges det igen, at det ikke er børnene der har ansvaret for at blive inkluderet. En understregning vi vurderer, bliver fremsat med etiske talekoder, da signalet i fremlagte rammer indeholder et budskab om, hvad børn har ret til. Vi hæfter os dog ved, at ytringen er en påstand, der står frit uden belæg eller hjemmel. Dette kan undre, idet påstanden om, at alle børn gør det bedste de kan (hele tiden), kan virke radikal.

I dokumentet er der flere steder eksempler på, at der fremdrages problematikker, man ønsker et opgør med, fx:

“Vi har set en tendens til, at inklusionsbegrebet er blevet påhæftet børn med særlige behov, som bl.a. Er blevet kaldt inklusionsbørn. Med strategien flytter vi fokus til at gælde alle børn - for inklusion handler om læringsfællesskaber for alle børn” (Bilag 2, s. 6, l. 4-7).

Disse formuleringer, som passagen er et eksempel på, er i deres egenart positive. Kommunikativt udsendes et signal om, at kommunen ønsker ændring i en mere positiv og pædagogisk retning. Dog hæfter vi os ved, at udsagnet ikke forholder sig til, hvordan termen *inklusionsbørn* påvirker den daglige praksis og børnene i skolen. Hvorledes tendensen er opstået, og hvordan den praktisk kan afhjælpes, står også uklart. Uden fokusering på disse mere pragmatiske perspektiver, kommer udsagnet til at stå frit i luften, og afføder potentielt flere spørgsmål end svar.

Læses dokumentet i sin helhed, og med viden om historikken in mente, oplever vi, at diskursen er overvejende politisk. Dette skyldes især den anvendte argumentation. Her er særligt to måder at argumentere på interessant. For det første fremhæves forskning som grundlag for udformningen, og for det andet nævnes status på politiske målsætninger.

De udsagn i dokumentet, der fremhæver forskning, fremsættes med en tilsyneladende saglig karakter, men underbygges og uddybes ikke, og kan heller ikke umiddelbart efterprøves. Herunder fremdrages eksempler:

"Forskningsresultater viser, at børn generelt lærer mere, når de indgår i læringsfællesskaber med børn, der er anderledes end dem selv" (Bilag 2, s.7, l. 6-8).

"Forskningen viser, at det spiller en afgørende rolle for udviklingen af barnets faglige og sociale kompetencer, at de professionelle møder børnene med høje forventninger" (bilag 2, s.10, l. 1-5).

Disse citater udmærker sig ved, ikke blot at starte med ordet forskning, men også ved, at de i dokumentet er fremdraget i layoutet. De er skrevet i blå bokse med en større og/eller federe skriftstørrelse. De fremhæves dermed som særlige, eller vigtige, udsagn. Endvidere er disse udsagn placeret tilsyneladende tilfældigt i dokumentet, og uden tydelig sammenhæng med den resterende tekst. Disse udsagn giver kun mening, hvis man læser dem som argumenter for inklusionsstrategiens udformning.

Vi opfatter derfor citaterne som repræsentant for en diskurs, der giver forskning stor autoritet. Her kan det nævnes, at dokumentet under overskriften "Rundt om strategien" også fremhæver forskningens betydning:

"Strategien bygger på data fra en omfattende ekstern inklusionsevaluering [...] tillige på lokale fokusgruppeinterviews [...] samt resultater fra et forskningsprojekt omkring børns

oplevelser af inklusion (AAU og Aalborg Kommunes PPR)” (Bilag 3, s. 3, l. 43-8 & s. 4, l. 1-5).

Når disse udsagn læses i en sammenhæng er modtageren sandsynligvis efterladt med det indtryk, at fysisk inklusion højner læringsudbyttet, samt at høje forventninger fremmer faglige og sociale kompetencer. Indtrykket er endvidere, at de fremhævede resultater er velunderbygget.

Vi anskuer citaterne som et potentielt ekspertkneb, der skal overbevise læseren om et specifikt læringssyn. I akademisk øjemed, ser vi noget problematisk i, at argumentere med hjemmel i forskning, der ikke umiddelbart er tilgængeligt. Problemerne opstår, i vores optik, bl.a. fordi det står frit, hvad fx “anderledes end dem selv” egentlig betyder. Når man i stedet vælger, at fremhæve enkeltstående forskningsresultater, læser vi det som politisk motiveret. Vi påpeger endvidere, at der således opstår en mulighed for, at forvaltningen selektivt kan udplukke citater, der kan understrege deres egen politiske overbevisning. Opremsningen af den evaluering, og den forskning strategien bygger på, efterlader dog det indtryk hos læseren, at forskning er anvendt mere dybdegående end blot som udpluk af resultater. I et diskursivt perspektiv er det denne opdagelse, der er særligt interessant. Vi kan nemlig ikke vide, hvor tungt forskningen har vejet, eller om motivet bag udsagnet er forklaring eller overbevisning.

I dokumentet kommenteres et politisk mål. Når vi anskues citatet som repræsentant for en politisk diskurs, skyldes det ikke blot, at der er tale om status i forhold til politiske målsætninger, men i høj grad også fordi, at sådan et citat er et signal om, at det går godt.

”I Aalborg er vi godt på vej til at indfri den nationale målsætning, hvor 97% af alle børn går i alment skolen i 2020. Vi har på nuværende tidspunkt en inklusionsprocent på 96,4%. Det handler dog ikke kun om procenter - det handler om at skabe kvalitet i børnenes skolegang. (bilag 2, s. 3, l. 37-41)

I et diskursivt perspektiv henleder vi opmærksomheden på sidste sætning i passagen. Vi finder det interessant, at der er en overgang fra understregningen af, at det går godt med procentmålsætningen, til udsagnet om, at det ikke kun handler om procenter. Udsagnet virker umiddelbart funderet i en pragmatisk diskurs, men kan også læses som et argumentationskneb. Udsagnet forærer læseren opfattelsen af, at den kommunale

forvaltning har godt styr på inklusionsprocessen, måske med det sigte, at skabe tillid og underbygge kvaliteten af strategien.

I Toulmins optik, kan citatet læses som en påstand om, at i Aalborg er man godt på vej med at opfylde inklusionsgraden. Belægget er, at man vurderer, at en fravigelse på 0,6% er tæt på målet. Hjemmel er i konteksten, at en kommune, der er tæt på den målsatte inklusionsgrad klarer sig godt. Det interessante er, at denne hjemmel netop understøtter en tilgang til inklusion, der ikke interesserer sig for pædagogiske og etiske grundværdier. Den diskursive position, der anvendes er derfor politisk-økonomisk.

Når det efterfølgende understreges, at det ikke kun skal handle om procenter, men om kvalitet af børnenes skolegang, læser vi det som et modtræk, der tjener som potentiel nedtoning af den politisk-økonomiske diskurs. Herunder kan man sætte spørgsmålstegn ved, om der er tale om et bevidst ordvalg, der skal sløre den politisk-økonomiske agenda. Det påpeges, at også frasen om kvalitet i børnenes skolegang, ikke uddybes, og derfor også er underlagt modtagerens fortolkning.

Endvidere opfatter vi det som en måde, at komme en eventuelt kritik imøde på. Særligt set i det lys, at strategiens forord, nævner økonomien omkring inklusionsindsatsen, ved at præcisere, hvor mange penge, der er tilført og hvorfra:

“Derfor har vi i Aalborg kommune fra 2011 og frem sendt 50 millioner kr fra specialområdet ud til vores 50 folkeskoler. Ressourcerne har fulgt opgaven og derfor har vores skoler gode forudsætninger for at inkluderer de allerfleste børn i læringsfællesskaber” (bilag 2, s. 2, l. 14-18)

Den økonomiske diskurs er derfor i indeværende fremhævet, og den synes at fokusere på, at ressourcer følger opgaven, og derfor er inklusion ikke en sparerunde. Vi er optaget af, at der bruges relativt meget spaltepads på, at distancere sig fra den økonomiske diskurs. I analysesammenhæng bliver vi, på den baggrund, naturligt optaget af, hvordan det kan være? Forklaringen kan potentielt være, at kommunen enten vil sløre sin egentlige opfattelse af inklusion, eller vil modsvare en eventuel kritik.

Vi henleder opmærksomheden på, at et sådan signal også kan være politisk, idet opfattelsen af, at inklusion ikke skal spare kommunen for penge, men i stedet skal højne

kvaliteten af skolen, er et politisk ideal, der fortæller noget om, hvordan samfundet bør indrette sig.

I dokumentet hæfter vi os ved, at der er en stor fokusering på forældre. Dette ses fx i de mange citater der nævner forældrene og deres rolle:

“Vores fornemste opgave er - sammen med forældrene - at give alle børn muligheder for at udvikle sig både fagligt og socialt.” (Bilag 2, s. 2, l. 2-4)

Allerede indledningsvis øverst på side tre, der er den første side med egentlig sammenhængende tekst, fremhæves forældrene. Det sender et signal om, at forældre spiller en vigtig rolle.

I beskrivelsen af, hvad der kendetegner det inkluderende læringsfællesskab, er forældrene også nævnt:

“Forældrene er en ressource, som har andel i en velfungerende inkluderende kultur” (Bilag 2, s. 6, l. 37-38)

Senere i dokumentet ekspliciteres det, hvilke tanker forældreinvolveringen bygger på. Det drejer sig ifølge teksten om:

“At alle forældre får den nødvendige viden om inklusion og er bevidste om deres rolle som medskabere af en stærk inklusionskultur” (Bilag 2, s.12, l. 47-49).

“For at udvikle sunde og stærke læringsfællesskaber for alle børn, har vi brug for at alle voksne tager et medansvar” (Bilag 2, s.12, l. 1-2).

Alle citater udmærker sig ved, at være åbne for fortolkning. Hvordan forældrene skal være ressourcepersoner, og hvilken viden om inklusion de skal have, står fx uvist.

Her vægtes både forældrenes adgang til viden, samt deres rolle som medskabere. Her anvendes også begrebet *inklusionskultur*. Disse citater er også eksempler på anvisninger til, hvordan den inkluderende skole skal udmøntes. Derfor er der tale om pragmatiske talekoder. Vi bemærker endvidere, at citaterne trækker på idealet om, at ansvaret for den inkluderede skole er hos de voksne omkring barnet.

Henstillingen til forældre som medskabere af en stærk inklusionskultur opfattes, i vores optik, som synonymt med en god og positiv inklusionskultur. Derfor signaleres det, at

forældregruppen skal være aktive ressourcepersoner i den inkluderede skole. Ydermere finder vi det interessant, at kommunen anvender ordet *kultur*. Kultur bringer associationer til, at også forældregruppen skal indlejre en særlig måde at tænke og handle på, i og omkring skolen og dens elever.

Det påpeges, at en sådan tilgang til inklusionsopgaven, og uddelegering af ansvarsområdet også udmærker sig ved, at være et relativt billigt tiltag. Således er den økonomiske diskurs også til stede i disse passager.

Opsamling

Den samlede vurdering af dokumentet tegner det billede, at der er tale om et dokument, der overvejende anvender pragmatiske talekoder. Dog påpeges det, at denne opfattelse primært baserer sig på, at teksten anvender sætningskonstruktioner, der er udformet som svar på, hvordan der skal handles i den inkluderende skole.

Nærlæser man teksten, forekommer der flere steder åbninger, der giver anledning til flere spørgsmål. Her tænkes blandt andet på formuleringer, der fremstår nærmest postulerende. Ligesom der argumenteres med forskningsresultater, der fremhæves, men ikke uddybes.

De valg der er truffet i udfærdigelsen af den endelige tekst, får os til at konkludere, at teksten er overvejende bærer af en politisk-økonomisk diskurs. Vi ser endvidere, hvordan skriftet er en idealbeskrivelse, hvilket står i kontrast til en pragmatisk diskurs, idet der i praksis må tages hensyn til, at fx ikke alle forældre kan, eller har lyst til, at være stærke ressourcepersoner. Ligesom teksten ikke forholder sig til egentlige problemstillinger på kommunens skoler, men i stedet understreger, at kommunen kan fremvise en pæn inklusionsgrad.

Dog nævnes forskellige generelle problemer, fx anvendelsen af termen *inklusionsbørn*. Her er billedet dog, at der anvendes en forenklet argumentation i relation til aktuelle problematikker. Det erkendes, at et problem er til stede, det skal strategien afhjælpe, men hvordan er ikke ekspliciteret.

Vender vi os mod det evaluerende spørgsmål om, hvorvidt teksten lykkes med sit ærinde, er vurderingen, at dokumentet lykkedes med at fremhæve et inklusionsideal, der favner

bredt og medtager pædagogiske, praktiske, politiske, økonomiske og etiske aspekter. Teksten formår til gengæld ikke i tilstrækkelig grad at kortlægge, hvorledes idealet skal implementeres i praksis, på trods af, at kommunen anvender en overvejende grad af pragmatiske talekoder.

Det lokale forvaltningslag

Dokumenter:

- Inklusionsstrategi Hals Skole (Bilag 3)
- Inklusionsstrategi Bislev Skole og landsbyordning (Bilag 4)
- Inklusionsstrategi Vesterkærrets Skole (Bilag 5)

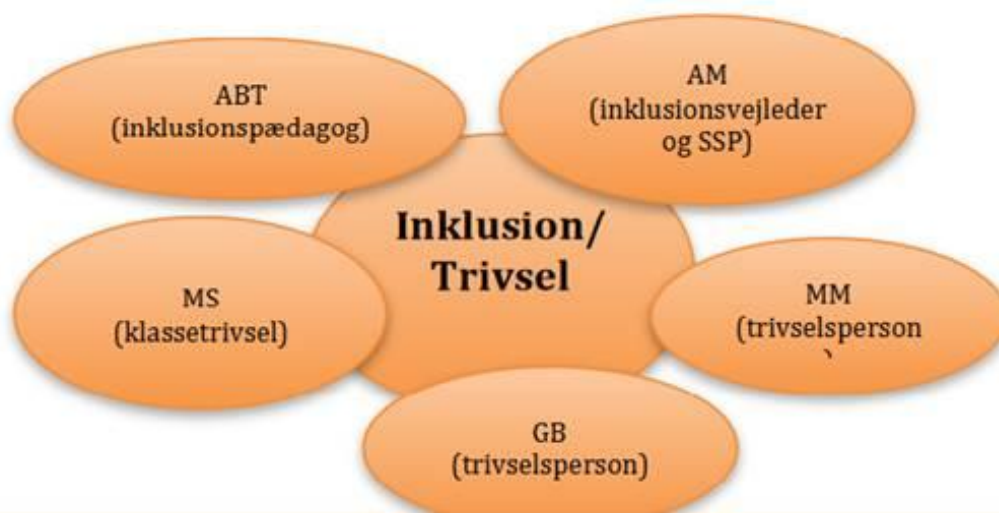
I forbindelse med specialets dokumentanalyse, har vi udvalgt nogle inklusionstrategier til brug i analysen. Disse udgør det sidste undersøgelsesgrundlag i vores diskursanalyse af de forskellige forvaltningslag. Vi har i den forbindelse informationssøgt på alle 50 folkeskolars hjemmesider i Aalborg Kommune. I den forbindelse er vi kommet frem til, at ud af 50 skoler, har kun 17 skoler offentligt tilgængelige inklusionsstrategier. Med offentligt menes, at vi ikke kan udelukke, at der er flere skoler, der har en strategi. I såfald er der blot tale om interne sekundære dokumenter.

De tre folkeskoler er udvalgt med baggrund i geografiske forhold. Derudfra segmentering af feltet i forhold til indre Aalborg og ydre Aalborg. Kommunen spænder geografisk over mange kilometer, og dækker storby såvel som landsby. Ud fra antagelsen, at der er forskel på byskoler og landbyskoler, på grund af antal af elever og grad af homogenitet, er der udvalgt skoler fra både indre by og opland. Endvidere er inklusionsstrategierne ikke dateret mere end to år tilbage. Inklusionsstrategierne varierer i størrelse, og spænder over en halv side til syv sider. Disse søgekriterier giver et nutidigt billede, og en geografisk bredt undersøgelsesgrundlag.

Hals skole

Hals skole ligger nordenfjords i den sydøstlige del af Aalborg Kommune. Deres inklusionsstrategi kaldes: *strategi- inklusion/trivsel*. Strategien er fra 2016. Omfanget er en enkelt side, skrevet i tekststørrelse 10 i tæt tekst. Dokumentet er primært tekst, og der er

indsat en enkelt model, som de selv har produceret. Denne kalder de deres organisationsdiagram og nøglefunktioner/personer (Bilag 3, s. 1):



Strategien bærer præg af et syn på inklusionsopgaven, som en delt opgave mellem forskellige ressourcepersoner på skolen. I dette tilfælde er inklusionspædagog, inklusionsvejleder og trivselspersoner fremhævet. Figuren giver os indblik i, at inklusionsopgaven på den pågældende skole, er grebet an på en sådan måde, at de har udvalgt en række ressourcepersoner. Vi får indtryk af, at disse har særlige kompetencer på området, samt at de kan være vejledere og hjælpere i inklusionsøjemed. Der sendes dermed ikke noget signal om, at alle medarbejdere skal have de samme inklusionskompetencer. I strategien tales der om trivselelever og trivselssager under handlingsaktiviteter:

“Handlingsaktiver(nuværende)

•*Status-handleplan (kommende) for hver trivsels-elev eller trivselssag --> enkel og virksom - dokumenterer og giver mulighed for at evaluere.”* (Bilag 3,1.1-2)

Trivsel nævnes i forbindelse med inkluderende arbejde og inklusion. Derfor tolkes trivsel som en væsentlig værdi i skolens inklusionsideal, måske enddog den vigtigste. Her adskiller den sig fra kommunens strategi, vi anså for at vægte fællesskab meget højt.

Endvidere er praktiske anvisninger hovedelementet i dokumentet. Dokumentet har kun tre afsnit, alle er handlingsorienteret:

1. Afsnit: *“Handlingsaktiviteter (nuværende)”* (Bilag 3, s.1, l. 1)

2. Afsnit: *“Koordinering og prioriteringer vedr. Trivsel- og PPR (ugemøde)”*(Bilag 3, s. 1, l. 12)
3. Afsnit: *“Handlingsaktiviteter (kommende)”*(Bilag 3, s. 1, l.16)

Således profilerer teksten sig som værende bærer af en pragmatisk diskurs, med de dertilhørende talekoder. Ser man nærmere på de tre afsnit, beskriver de en handlingsramme. Et eksempel er hentet fra 1. afsnit:

“2 stk. klassekonferencer pr år pr årgang -deltagere: ledelsen, sundhedsplejersken, PPR, LH fra PLC, inklusionsvejleder/inklusionspædagog

- i. der laves et forarbejde af teamet –f.eks. klassetrivsel.dk*
- ii. teamet medtager eget relevant indhold til klassekonferencen ud fra et åbent og generelt oplæg*
- iii. god repræsentation på klassekonferencen fra teamet, der laver oplæg og sender dette inden konferencen*
- iv. ca. 40 min pr årgang/klasse, der selv forsøger at dække modulerne–evt. ved hjælp af hjælp fra årgangen under/over*
- v. på klassekonferencen laves en handlingsplan for indsatsen. Denne er navngivet ift. ansvarsområde samt tidsfastsat”*

(bilag 3,1.6-11)

Der fremlægges en konkret handlingsramme, hvor det er fastsat, hvor ofte aktiviteten skal finde sted, og hvad der skal foregå i forbindelse med aktiviteten. Det virker igen meget pragmatisk funderet. Den kritik, der kan rettes mod dokumentet er, at anvisningerne kommer til at fremstå som metoder. De afholder sig i høj grad fra at anvende værdiord, men de henviser heller ikke til, hvad værdigrundlaget er.

Dermed bliver det uklart, hvad inklusion er i konteksten. Derfor bliver det pludselig op til læseren, at fortolke, hvad målet med aktiviteterne er. Er det at eleverne skal inkluderes? Og hvad menes der med inklusion? Eller er det, at eleverne skal trives? Og hvad vil det sige at trives?

I et forsøg på at finde værdigrundlaget for den inkluderende praksis, fremhæver vi de sidste linjer i dokumentet. Disse beskriver et projekt, der er benævnt “Helhedsorienteret indsats med henblik på at mindske betydningen af social baggrund”. Når dette projekt

vægtes af skolen, tolker vi det som et udtryk for, at de har fundet projektet relevant for inklusionsindsatsen. Heraf antages projektet, at være repræsentant for skolens værdimæssige standpunkt:

“Hals skole deltager i ”Helhedsorienteret indsats med henblik på at mindske betydningen af social baggrund”. Her arbejdes med: Mønsterbryderperspektivet ved hjælp af udvidede læringssamtaler, der har fokus på elevernes selvregulering og selvværd.[...]. Der arbejdes også med klassens kultur og aktivt med klassens kulturbærere. Elevernes motivation for læring skal fortsætte gennem hele skoleforløbet.” (Bilag 3,1.18-22)

I citatet finder vi nogle ord, der peger på pædagogiske værdier, fx; selvregulering, selvværd, klassekultur og motivation. Citatet peger dermed mod den opfattelse, at Hals skole vægter, at alle børn skal have styrket deres selvværd, være motiveret for læring og indgå i en god klassekultur.

I dokumentet bruges mange faglige termer, som trivselsundersøgelse, klassekonference, nærhedsprincipperne, mønsterbryderperspektivet, aktørperspektiv med mere, men det angives ikke, hvad disse begreber betyder. Det får dokumentet til at fremstå som et internt dokument, der ikke giver så meget mening for fx forældregruppen.

I det hele taget bærer dokumentet præg af manglende konsensus i deres sætninger, samt manglende begrebsapparat. Ligesom tekstens udsagn er blottet for uddykning, forklaring og argumentation. Derfor fremstår teksten som noter, det kræver kendskab til enten skolen, eller til pædagogik, at afkode. Følgende citat, der findes under afsnittet “kommende handlinger”, er et eksempel på dette:

”aktivt brug af “fællesskaber for alle” (inklusionsstrategien 2015-2018). Herunder især en optimering af inklusionsvejlederens indsats” (bilag 3, s. 1, l. 17)

I dokumentet er flere diskursive træk fra den pragmatiske diskurs, som umiddelbart kunne give det indtryk, at denne er herskende. Dog finder vi i teksten udsagn, der omhandler forebygning og leder tankerne hen på politiske talekoder:

“ [...] I indsatsen lægges også stor vægt på den forebyggende og foregribende indsats i forhold til de elever, der allerede i indskolingen viser tegn på et kommende negativt skoleforløb” (Bilag 3, s. 1, l. 23-24)

Citatet indikerer, at der her er tale om en politisk motiveret diskurstænkning, da man på skolen er optaget af at afhjælpe en uheldig samfundsudvikling. Italesættelsen af børn der viser tegn på et negativt skoleforløb, kan opfattes modstridende med den intention, der ligger i kommunens strategi om, at ansvaret for inklusion ikke ligger hos børnene, men hos de voksne omkring dem. Citatet herunder understøtter også denne opfattelse:

“[...] Der arbejdes ud fra et aktørperspektiv – anerkender eleven som aktiv og ansvarlig. [...]” (Bilag 3, s. 1, l. 18-19)

I hvert fald mangler en uddybning af, hvad det er børnene er ansvarlige for. I indeværende finder vi dette interessant, da skolen netop understreger, at de tilskriver sig kommunens strategi. Her påpeges det endvidere, at den tidligere analyse viste, at “Fællesskabet for alle” i overvejende grad er en idealbeskrivelse. Derfor kræver det en nærmere uddybning, hvis læseren skal have et retvisende billede af, hvordan strategien “Fællesskaber for alle” skal omsættes til praksis.

Opsamling

Analysen viste, at dokumentet anvender talekoder fra den pragmatiske diskurs. Det vurderes også, at dokumentet primært er repræsentant for denne diskurs, qua fokuseringen på metoder og handlinger. Særligt interessant er det, at teksten kun kort anvender en anden diskurs - nemlig den politiske. Det er en sjældenhed, da sammenblandingen af de diskursive positioner er almindeligt.

Dokumentet udmærker sig således ved, at nævne en række metoder, i et fagsprog, der sender signal om, at tekstens målgruppe er fagpersonale. I øvrigt afholder teksten sig fra at forklare de forskellige handlingers formål. Ligesom det i nogle eksempler er til fortolkning, *hvordan* handlingerne udføres. Der findes dog også helt præcise anvisninger. Dette så vi i tilfældet med klassekonferencer. Disse gennemføres to gange årligt, det beskrives hvor, hvem der er ansvarlig, hvem der deltager, og hvor mange minutter, der er afsat pr. Klasse. Denne passage lykkedes dog ikke med at underbygge *hvorfor*.

Teksten lykkedes ikke særlig godt med sit ærinde, hvis vi skal forstå dette ærinde, som en strategi for inklusion. Den er upræcis og efterlader mange åbninger til modtagerens fortolkninger. Den oplister handlinger, men afholder sig fra implementering og proces. Den anvender fagsprog, der kan gøre det svært for personer uden for skoleregion, at opnå

klarhed og forståelse. Der er intet tydeligt billede af, hvad inklusion er, hvorfor handlingerne skal gennemføres og hvilke værdier handlingerne skal understøtte. Der gives heller ikke noget klart billede af, hvordan skolen klarer sig i forhold til Inklusion. Ligesom det er uvist, om det er inklusion, trivsel eller noget ganske andet, der tilstræbes. I hvert fald møder vi først pædagogiske værdiladte ord, når det er indsatsen, der skal mindske social baggrund, der beskrives. Qua figuren kan vi dog udlede, at man forbinder trivsel med inklusion, igen ved vi dog ikke, hvordan og hvorfor.

Bislev skole og landsbyordning

Bislev skole ligger i modsatte retning af Hals skole, og ligger i den nordvestlige del af Aalborg Kommune. På skolen er der 66 elever fordelt på seks klassetrin. Deres inklusionsstrategi er toogenhalf sider lang, i skriftstørrelse 12, og består af tekst, og en enkelt model som de selv har komponeret. Modellen indeholder 11 punkter for inklusion i Bislev skole og børnehave.

Strategien er lavet i 2016, og hedder: *Inklusionsprincip for Bislev skole og børnehave*. Således er der tale om, at dette dokument, som det eneste i analysen, favner mere end blot skoleområdet.

Dokumentet starter ud med følgende citater:

"Inklusion er ikke noget vi behøver at snakke så meget om, det er simpelthen det vi gør [...] Inklusion er simpelthen indlejret i vores DNA" (Bilag 4, s.1, l. 2-3)

Således giver skolen udtryk for, at inklusion er en pædagogik, placeret som en faglig habitus. Ved analysens første øjekast, er strategien udpræget pragmatisk: Der arbejdes ud fra det enkelte barn, og alle børn skal opleve sig som en del af fællesskabet, hvilket skitseres i følgende citater, der er fremsat med pragmatisk talekode:

"Vi møder det enkelte barn med de forudsætninger, egenskaber og ressourcer det har og skaber en hverdag, hvor alle bliver set, hørt og forstået" (Bilag 4, s. 1, l. 7)

"Det gennemgående princip er anvendelsen af dynamiske læringsfællesskaber [...]" (Bilag 4, s. 1, l. 12)

"Der tages udgangspunkt i børnenes forskellige faglige ressourcer, så alle bliver så dygtige de kan" (Bilag 4, s. 2, l. 5)

“Vi fokuserer på udvikling af børnenes faglige, personlige og sociale kompetencer” (Bilag 4, s. 2, l. 7)

Skolen gør i dokumentet meget ud af at fortælle, *hvordan* de vil handle. Derefter tager dokumentet os videre til konkrete værktøjer i arbejdet med inklusion. Dokumentet bærer dermed præg af pragmatiske talekoder, hvor ”værktøjerne” er gængse pædagogiske tiltag, og måder at forholde sig til hverdagen på. Disse værktøjer, læner sig, som teksten også gør, op ad den pragmatiske diskurs. De er ligeledes listet op i en model, der bidrager til overblik over inklusionsindsatsen:



(Bilag 4, s. 2)

Disse værktøjer er et miks af velkendte almindelige praksisser, fx fælles morgensamling, suppleret med pædagogiske metoder, der er færdigudviklet systemer, en skole kan indføre; fx ugeskemarevolutionen og 'Fri for mobberi' kufferten.

Modellen, der kan kategoriseres som en liste af tiltag/handlinger, følges op af en række mål:

- *“Alle børn og forældre skal kende til værdiordene: ansvar, tryghed og respekt.*
- *Alle medarbejdere tager ansvar for at skabe stærke læringsfællesskaber med udgangspunkt i et ressourceperspektiv på alle børnene.*
- *Alle teams arbejder tæt sammen omkring inklusion, understøttet af skolens ressourcepersoner og ledelsen.*
- *Der tages udgangspunkt i børnenes forskellige faglige ressourcer, så alle bliver så dygtige som de kan.*
- *Skolen, Dussen og Børnehavens lærere og pædagoger viser, hvordan børnene kan støtte og hjælpe hinanden ved at være åbne om hinandens forskelligheder.*
- *Vi fokuserer på udvikling af børnenes faglige, personlige og sociale kompetencer.*
- *Børn med særlige behov støttes i nærmiljøet (klassen eller gruppen), eller nærmest muligt herved. Enten via støtte til det enkelte barn og/eller som støtte til den gruppe barnet indgår i.*
- *Alle er en del af det større fællesskab og alle er dermed ansvarlige for, at alle føler sig inkluderet.” (bilag 4, s. 2, l. 12-18)*

Vi henleder opmærksomheden på, at målene ikke sammenkobles med handlingerne. Fx står det uklart, med hvilken handling, man ønsker at opnå målet om, at alle medarbejdere tager ansvar for at skabe stærke læringsfællesskaber med udgangspunkt i et ressourceperspektiv på børnene. Målsætningerne kommer derfor til at stå frit som idealer, der helt i tråd med kommunens inklusionsstrategi, undlader at forholde sig til nærpraksis.

Dokumentet anvender pragmetiske talekoder, der hører til den praksisorienteret tilgang. Forstået på den måde, at teksten lægger op til, at fagpersonalet har kompetencer til at opnå målsætningerne. Dokumentet kortlægges dermed, hvad skolen vil gøre, for at udmønte den inkluderende skole. Til gengæld kan vi ikke på baggrund af teksten udlede, hvad den inkluderende skole er, i konteksten. Følgende citat mere sigende i den henseende:

“Det gennemgående princip er anvendelsen af dynamiske læringsfællesskaber, hvor vi tilstræber, at alle deltager og oplever sig som en aktiv del af fællesskabet både via fagligt samarbejde og venskabelige relationer. Det dynamiske består i, at læringsfællesskaberne løbende tilpasses børnenes faglige og sociale formåen, således at der altid er udfordringer at tage hul på, og altid nogen at gøre det sammen med. [...]” (Bilag 4, s. 1, l. 19-23)

Den inkluderende skole opfattes i indeværende som en skole, hvor børnene oplever sig som en aktiv del af fællesskabet, hvor de bliver udfordret, for styrket deres sociale relationer og deres faglige færdigheder. Det giver et billede af en inklusionsopfattelse, hvor børn udvikler sig bedst inden for rammerne af fællesskabet med andre børn. Fokuseringen på oplevelsen af at føle sig inkluderet har også tidligere været fremdraget. Dette synspunkt fandt vi i Alenkærs beskrivelse af den inkluderende skole, på Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside, og i analysen af det Kommunale forvaltningslag. Derfor kan vi udlede, at elevens oplevelse er en tydelig markør i forhold til inklusion.

Dog bør det påpeges, at selvom disse idealbeskrivelser alle nævner barnets oplevelse af at være inkluderet, som væsentlig for inklusion, har vi intet sted fundet indikatorer på, en bevidsthed omkring, hvordan disse oplevelser skabes.

I førnævnte citat, tales der om dynamiske læringsfællesskaber, men beskrivelsen tolkes som en dynamik i form af undervisningsdifferentiering, ikke som et egentlig opbrud med den traditionelle forståelse af klassen, som fællesskabet. Derfor synes inklusion at være, at børn er inkluderet, når de er placeret i, og accepteret, af det almene fællesskab (klassen).

Vi henleder opmærksomheden på, at der i dokumentet er citater, der indeholder pædagogiske værdier. Udfra disse er der mulighed for at fortolke, hvad skolen mener inklusion er. Endvidere gemmer de pædagogiske idealer sig bag pragmatiske talekoder, der i sætningskonstruktionerne er anvisninger på, hvordan man gør. Dog gives der viderefrem i dokumentet, og i nedenstående citat, udtryk for en holdning til inklusion, som umiddelbart synes interessant:

"Inklusion bliver som begreb ofte forstået som institutionens evne til at tilpasse det udfordrede barn til rammeren for den " normale hverdag. I Bislev gør vi det omvendt. Vi skaber en hverdag så bred, at den også kan rumme og inddrage børn med særlige behov"
bilag 4:1)

Interessant fordi, skolen selv gør opmærksom på at den er indrettet efter deres inklusionsprincip, det er en del af dem. Men alligevel gør de med deres indledende

sætning læseren opmærksomme på, deres grundlæggende syn om inklusionsidealet som er at:

“Skabe en hverdag der er så bredt at den kan -også- kan inddrage og rumme børn med særlige behov” (Bilag 4, s.1, l. 4-5)

Hvordan denne hverdag skal skabes, eller under hvilke forudsætninger, taler dokumentet ikke om. Teksten afslører, at definitionen af inklusion, som inkludering af børn med særlige behov i almenklasserne, lever i bedste velgående. Endvidere påpeges det, at målet om inkludering af elever med specielle behov, udspringer af den politisk-økonomiske diskurs. Ligesom anvendelsen af termen “børn med særlige behov”, rent sprogligt, udelukker disse børn, fra at blive betragtet som almindelige.

I den etiske diskurs er ret til fællesskaber og adgang til fællesskaber vigtige kendemærker. I denne rapport er begrebet fællesskab, eller fællesskabet, anvendt fem gange. Her er det dog vigtigt at pointere, at fællesskabet er i ental. Hvor vi før fik opfattelsen af, at fællesskabet er klassen, får vi i nedenstående citat associationer til et samlet skolefællesskab. Derfor står fællesskabsbegrebet uklart, idet der tilsyneladende tales om både klassefællesskab og skolefællesskab, under fællesskabsbetegnelsen:

“Alle er en del af det større fællesskab og alle er dermed ansvarlige for, at alle føler sig inkluderet”. (Bilag 4, s. 2, l. 10)

Den politiske diskurs er gennem dokumentet ikke tydelig, men vi vil dog påstå, at den er til stede i form af beskrivelsen af, hvornår man er inkluderet. Dette gives der udtryk for i nedenstående citat:

“Under overskriften “tryghed skaber udvikling” skaber vi rammerne for, at alle børn helt naturligt er socialt og fagligt inkluderet” (Bilag 4, s. 1, l. 5-6)

Når barnet er placeret i, og accepteret af, det formelle almene fællesskab er barnet inkluderet. Denne udlægning, får os til at associere til et politisk ideal om en samfundsindretning, der vægter udeblivelse af undertrykkelse og marginalisering. Vi hæfter os dog ved, at skolen betragter dette komplekse, og vidtrækkende ideal som helt naturligt. Særlig i det lys, at skolen også vægter, at inklusion er så indlejret, at de ikke behøver at tale om det. Vi er efterladt med det indtryk, at inklusion i konteksten potentielt

bliver nedprioriteret. Vi ser i hvert fald, en fare herfor, hvis der ikke tales om, eller reflekteres over, inklusion.

Opsamling

Bislev skole placerer sig overvejende i en pragmatisk diskursiv position. De fokuserer på mål og metoder. Dog er beskrivelsen af inklusion, som noget naturligt, de ikke taler om, i vores optik, problematisk. De mange metoder og værdiladede idealer sammenkobles ikke i tilstrækkelig grad, når inklusion allerede beskrives som noget helt naturligt. Vi vurderer, at Bislev skole er fanget i den genre, som deres dokument falder ind under. Resultatet af dette er, at inklusionsstrategien efterlader mange spørgsmål. Ligesom strategien i mange passager, er åben for fortolkning.

Der ligger en overordnet pragmatisk og politisk linje i dette dokument. Den politiske diskurs spores i ytringer, der læner sig op ad et samfundssyn, der kan beskrives som inklusivt. Den etiske diskurs fandt vi i udlægningen, af børnenes ret til aktiv deltagelse i fællesskabet, både i klassen og på skolen. Strategien rummer således flere diskursive talekoder.

Dokumentet argumenterer ikke, men fremsætter anvisninger til, hvad skolen gør for at være inkluderende. I disse anvisninger påhæfter skolen sig en række værdier, gennem de værdiladede ord og sætningskonstruktioner. I disse tilfælde er der et fravær af argumentation for, hvorfor man vægter de forskellige værdier. Ligesom de opstillede mål, heller ikke forholder sig til, hvorfor det er vigtigt, at fx børn og forældre skal kende de tre værdiord: Ansvar, tryghed og respekt.

I vores optik, lykkes dokumentet delvist med det tilsyneladende ærinde. Der opstilles rammer for inklusionsprocessen, der behandler både metoder, mål og idealer. Dog er der et fravær af sammenkobling mellem disse rammer. Vi anskuer endvidere nogle af disse rammer som modstridende. Her tænker vi blandt andet på, at skolen ønsker at anvende metoder til at opnå inklusionsidealer, men ikke tillægger det betydning, at tale om inklusion. En tolkning, der skal forstås i det lys, at vi opfatter inklusion som en dynamisk og vedvarende proces.

Vesterkærets skole

Vesterkærets inklusionsstrategi er syv sider lang. Den indeholder både tekst og billeder. Teksten er skrevet med skriftstørrelse 14, og de vigtigste pointer er fremhævet med fed. Vesterkærets skole er placeret i indre Aalborg. Strategien er fra 2014, og hedder *INKLUSION- fordi børn og unge skal trives på Vesterkærets skole*.

Strategien er prydet med et billede af pågældende skole på forsiden. På side to er der et billede af fem børn, alle med forskellig etnicitet. Billedet giver os i højere grad associationer til integration fremfor inklusion. Vi tolker billedet, som et udtryk for mangfoldighed. Derfor er associationer til politiske og etiske talekoder nærværende. Dokumentets tekst pointerer, at skolen åbner sig for alle børn. Skolen ytrer sig dermed om, hvordan den bør indrette sig for at skabe de bedste rammer, under de givne forhold:.

“Hav forståelse for, at dit barn er en del af et mangfoldigt fællesskab” (bilag 5, s. 5, l. 4)

“ Formålet med inklusion er, at alle børn får de samme muligheder for at indgå i fællesskaber, både fysisk, socialt og fagligt” (Bilag 5, s. 4, l. 2-3)

Som udgangspunkt er det gjort klart for læseren, hvilken diskursiv retning, der er anlagt i beskrivelsen. Skolen skriver, at de som udgangspunkt er både etisk og politisk orienteret i deres strategi:

“Vort udgangspunkt er både etisk og politisk” (Bilag 5, s. 3, l. 15)

Når vi læser videre frem i teksten, er det også det første indtryk vi får som læsere. Vi ser det etiske perspektiv fx i følgende citater:

“Etisk fordi vi mener alle børn har krav på at være en del af fællesskabet på deres egne præmisser”. (Bilag 5, s. 3, l. 15-17)

“Inklusion handler grundlæggende om, at alle børn skal trives og udvikle sig socialt og fagligt i de almindelige klasser ud fra deres egne forudsætninger” (Bilag 5, s. 3, l. 4)

Lige under ovenstående sætninger skriver skolen i et nyt afsnit:

Det gælder også børn som tidligere ville blive visiteret til et særligt tilbud [...] (Bilag 5, s. 3, l. 7-8)

Her skærpes vores interesse, da vi anser alle børn i inklusionsøjemed som *alle* børn, og derfor finder det problematisk, at skolen understreger, at nogle af de børn, der er i det inkluderende fællesskab, er *special børn*. Vi tolker endvidere passagen som politisk, idet tankegangen refererer tilbage til den politiske målsætning om en inklusionsgrad på 96%.

Når strategien fremsætter udsagnet, at den er etisk i sit udgangspunkt, bliver vi som diskursanalytikere særligt opmærksomme på herpå. Forforståelsen er, at de etiske talekoder, vil stå skarpt i det skriftlige materiale. Dette er ikke helt tilfældet. Dog italesættes inklusion med baggrund i etiske talekoder. Følgende citat er et eksempel herpå, hvor den etiske diskurs kommer til udtryk, som ret til mulighed for deltagelse i fællesskaber:

“Formålet med inklusion er, at alle børn får de samme muligheder for at indgå i fællesskaber, både fysisk, socialt og fagligt” (Bilag 5, s. 4, l. 2-4)

Skolen forholder sig dog ikke viderefrem i dokumentet til det etiske udgangspunkt.

Dokumentet tager herefter form af en lang række påstande om, og krav til, forældre. Teksten fokuserer på, hvordan forældre kan hjælpe med, og sørge for, at deres barn føler sig inkluderet.

“For at inklusion skal lykkedes, er I som forældre vigtige samarbejdspartnere” [...]. (Bilag 5, s. 4, l. 8)

“Et væsentligt led i at skabe en god skole for alle børn er, at I forældre har en åben og konstruktiv dialog” (Bilag 5, s. 4, l. 15-16)

“Tænk over, at alle forældre vil deres børn det bedste” (Bilag 5, s. 6, l. 7)

“At alle forældre har ressourcer og er ligeværdige samarbejdspartnere” (Bilag 5:6)

“Husk at du som forældre er den vigtigste faktor i forhold til dit barn i skolen. Din interesse for og deltagelse i skolens liv er altafgørende for dit barn” (Bilag 5, s. 7, l. 28-29)

De mange citater efterlader det indtryk, at det etiske aspekt påhviler forældrene. Vi gør opmærksom på, at teksten kan tolkes, som om at skolen, i en grad, fraskriver sig det etiske ansvar. Modtages teksten således af forældrene, kan det potentielt nedtone deres lyst, til at bidrage til inklusionsprocessen. Derfor kan passagerne her potentielt besværliggøre inklusionsarbejdet.

Den politiske diskurs og skolens tænkning om det politiske, bunder i lovkravet om, at skolen skal arbejde med inklusion. Nedenstående citat er et eksempel på dette:

“ [...] fordi folketinget i 2012 har vedtaget en ændring af folkeskoleloven der slår fast, at skolerne skal arbejde inkluderende”(Bilag 5, s. 3, l. 17-19)

Vi hæfter os ved, at argumentationen indeholder det belæg for inklusion, at det er besluttet af folketinget. Når dette udpeges som belæg, må hjemmel implicit være, at loven skal følges. Dette er ikke usandt, vi stiller blot spørgsmåltegn ved, om dette argument kan virke demotiverende på modtageren. Det gør vi, da vores forståelse er, at indstillingen til inklusion i både fagkredse og blandt befolkningen, ikke overvejende er positiv.

Strategien bærer overordnede præg af at være pragmatisk på overfladen, dog ekspliciteres det ikke, hvordan skolen skal arbejde mod de mål for inklusion, de opstiller. Dette synspunkt udleder vi på baggrund af de ytringer, der omhandler, hvordan det er at være barn på Vesterkærrets skole. Det er disse ytringer, der står frit, som henvisninger til, hvordan skolen er indrettet, men uden forklaring på, hvordan dette udmønter sig i praksis:

“At alle børn og unge kan trives i almindelige klasser, og at deres generelle og specifikke behov bliver tilgodeset bedste muligt” (bilag 5, s. 4, l. 15-17)

“[...] at alle børn får de samme muligheder for at indgå i fællesskaber, både fysisk, socialt og fagligt”. (bilag 5, s. 4, l. 2-3)

Opsamling

Den pragmatiske diskurs i dokumentet forholder sig til, hvilke aktiviteter og interventionsformer, der har den bedste indflydelse – er mest effektive – i børns udvikling og trivsel.

Strategien udgør udbredt pragmatiske overvejelser over trivsel, og over, hvad der kan gøres i form af anbefalinger og vejledninger, men forholder sig kun sporadisk til det etiske, politiske eller økonomiske aspekt.

Den etiske fokusering er koncentreret omkring børnenes rettighed til en ligeværdig plads i fællesskabet. Den politiske fokusering er synlig, som følge af argumentet om, at strategien er udvundet i forlængelse af et politiks krav om inklusion.

Det særligt interessante i analysen var, at Vesterkærrets skole adresserer forældrene. For det første adskiller dette dokument sig derved, ved tilsyneladende at have forældregruppen som målgruppe. For det andet, hæftede vi os ved, den måde hvorpå, adresseringen blev formuleret.

Vi fremdrager det synspunkt, at der bag formuleringerne til forældrene kunne spores to holdninger. For det første den holdning, at forældrene ikke tilstrækkeligt deltog i den inkluderende skole. Dette udleder vi på baggrund af de mange direkte henvisninger til forældrene, om at gøre netop dette. For det andet anså vi det store fokus på forældrenes indsat som en, måske utilsigtet, fraskrivelse af det etiske ansvar. Et underlæggende ønske om dialog, bliver potentielt udvisket med det store forældrefokus.

Overordnede fanges også dette dokument i specifikke genretræk, der bevirker, at dokumentet ikke lykkedes med at eksplicite sammenhængen mellem ideal og metode. Dokumentet er overordnet en idealbeskrivelse, der vægter værdiladet ord og sætninger. På trods af, at de pragmatiske talekoder er anvendt, er udfaldet, at dokumentet primært er bærer af en politisk diskurs.

Afslutningsvis påpeger vi, at dokumentet indeholder refleksioner og overvejelser om inklusionens hvorfor og hvordan. På trods af den rejste kritik, er der altså ikke tale om, at dokumentet fejler, som informationskilde til inklusionsstrategien.

Konklusion på analysen

Det samlede billede af analysen præsenteres med afsæt i vores styringsdokument, der er salamanca erklæringen. I denne har Dyson identificerede fire diskurser (etisk, politisk, økonomisk, pragmatisk). I det følgende ekspliciteres det, hvorledes de forskellige diskursive positioner i forvaltningslagene påvirker hinanden.

Vi kan med afsæt i analysen pege på, at der sker noget interessant fra Salamanca erklæringen til det lovmateriale, der udfærdiges. Der sker det, i følge vores fortolkning, at loven baserer sig på en opfattelse af inklusion, som primært værende en bevægelse af elever med særlige behov til den almindelige undervisning. Denne præmis bevirker, at den politiske og økonomiske diskurs, får status af at rangere over den pragmatiske og etiske diskurs.

Når denne bevægelse mellem de to dokumenter sker, er det med stor sandsynlighed et resultat af den genre, et juridisk dokument tilhører. Lovmateriale er en generel henvisning til samfundet, og derfor beskæftiger lovmateriale sig ikke specifikt med nærpraksis. Det særlige er den konsekvens det får, at vægtningen af de forskellige diskurser varierer.

I det kommunale forvaltningslag ser vi, hvordan den statslige opfattelse af inklusion slår ned. Mellem inklusionsloven og den kommunale inklusionsstrategi, har aftalen om kommunernes økonomi 2013 (undervisningsministeriet 2014-2015b) affødt en målsætning om, en inklusionsgrad på 96%. Derfor har inklusionsloven forud for inklusionsstrategiens fremkomst, påvirket den økonomiske forvaltning på skoleområdet.

Inklusion er således allerede forud for strategiens udfærdigelse, underlagt en målsætning, der kan måles, og som ikke tager hensyn til pragmatik eller etik.

Det analyseret dokumentet fra det kommunale forvaltningslag, er således underlagt en ramme, der allerede er bærer af en økonomisk-politisk diskurs, hvilket også kommer til udtryk.

Salamanca erklæringens vægtning af, at alle børn har ret til uddannelse, samt at deres forskelligartede egenskaber og behov skal imødekommes, fremkommer stadig. Det ytres endvidere, at dette etiske aspekt er væsentligt.

Det pragmatiske aspekt er også synligt i dette forvaltningslag. Det ytres, at der skal anvendes en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn. Det kommer til udtryk, fx som udsagnene om, at alle børn skal opleve, at de bliver dygtigere hver dag, at de skal have mod til at deltage, og at det er de voksne der bærer ansvaret for børnenes inklusion.

På det kommunale forvaltningslag er alle fire diskurser tilstede. Endvidere ser vi, at der i strategien er mere fokus på den etiske og pragmatiske diskurs end i det statlige forvaltningslag.

Kommunens inklusionsstrategi anvendte sætningskonstruktioner, der gav et indtryk af, at være anvisninger til, *hvordan* den inkluderende skole skal udmøntes i praksis. Derfor tales der faktisk tilsyneladende fra en pragmatisk diskursiv position. Analysen viste dog, at det ikke var tilfældet.

Den etiske og pragmatiske diskurs er også på dette forvaltningslag hierarkisk placeret under den politisk-økonomiske diskurs. Det udleder vi, som følge af, at der er tale om idealbeskrivelser, der refererer tilbage til den målsætning, at en specifik inklusionsgrad ønskes.

Når det anvendes etiske eller pragmatiske talekoder på det kommunale forvaltningslag, præsenteres positive fraser og hensigter. Disse har dog et fravær af forklaringer på, hvordan de positive hensigter skal udmøntes i praksis.

Særligt interessant var den opdagelse, at strategien argumenterede på en helt særlig måde. Der var fx en vægtning af forskning og ekspertviden, forstået på den måde, at der i dokumentet blev fremhævet forskningsresultater, der blev anvendt som forklaringer på strategiens udformning. Det blev endvidere understreget et par gange, at det går godt i Aalborg Kommune. Disse stilistiske virkemidler undrede vi os over. Vi opfatter dem som årsagen til, at inklusionsstrategien bringer associationer til en reklame, eller et markedsføringsskrift.

Det lokale forvaltningslag befinder sig tættest på de personer inklusion omhandler, nemlig primært børnene, og i forlængelse heraf også de voksne, der er fagpersoner omkring børnene. Derfor er det nærliggende at tro, at dette forvaltningslag har et mere pragmatisk udgangspunkt.

Opdagelsen i analysen var dog, at strategierne lændede sig op ad den genre, der er beskrevet forud for analysen. Det vil sige, at de udmærkede sig ved, at være idealbeskrivelser, der helt i tråd med Salamanca erklæringen, inklusionsloven og kommunens inklusionsstrategi, er præget af en række værdifulde ord og sætninger, det kan være svært at være uenig i.

Vi hæftede os særligt ved, at inklusionsidealerne ikke blev sammenholdt med den nærpraksis, de skal udmøntes i. Dette forvaltningslag anvender dermed pragmatiske talekoder, men har et fravær af henvisninger til, hvordan de opstillede inklusionsidealer skal indlejres i praksis.

Det bør dog understreges, at der var en stor fokusering på handlinger og metoder i de lokale forvaltningslag. Det fandt vi interessant fordi, *dokumentationsprojektet* (EDU 2013-

2015b) netop lagde vægt på, at lærerne efterspurgte metoder. De lokale strategier kan dermed være et udtryk for, at skolerne anerkender dette ønske, og forsøger at imødekomme det.

Det problematiske opstår, i vores optik, i at fokuseringen på metode overskygger inklusionsidealet. Derfor påpeger vi, at der er en fare for, at de lokale forvaltningslag kommer til at indføre metoder, uden et egentligt mål for, hvad metoden skal understøtte. Det er vigtigt at vide, hvordan man opfatter inklusion i konteksten. Det er det fordi, at netop den udlægning skolen tilskriver dig, burde være styrende for, hvad de ønsker at understøtte. Derfor er udlægningen af inklusion også afgørende for, hvilke metoder der bør anvendes. Vi påpeger endvidere, at den manglende målsætning besværliggøre en evalueringsproces, og dermed ligeledes mulighederne for at forbedre inklusionsindsatserne.

Vi kan således spore den pragmatiske diskurs i praksisorienteret udtalelse, der dog ikke forklarer eller definerer inklusionsbegrebet. Dette forhold er gældende i alle tre strategier. Vi vurderer, at der anvendes pragmatiske talekoder, samt at disse bevidst eller ubevidst, slører den politiske diskurs. Strategierne forholder sig til, at børn med specielle behov skal inkluderes i almenfælleskabet. Vi funderer denne antagelse i, at der også i dette forvaltningslag er en fokusering på den fysiske inklusion.

Der er eksempler på, at de tre strategier har hentet inspiration fra dokumentet fra Aalborg Kommunes inklusionsstrategi. I strategierne var der eksempler på, at skolerne fremdrog kommunens inklusionsstrategi. Andre steder, stod nedslagene implicit. Et eksempel herpå er en fokusering på forældrenes deltagelse i samarbejdet om inklusion. Analysen viste tydeligt, at der i det lokale forvaltningslag findes en udpræget anvendelse af pragmatiske talekoder, men disse anvendes i andre ærinder, fx politiske.

Betragtes analysen i sin fulde længde, er den en indikator på, at den politiske-økonomiske diskurs er den herskende i de forvaltningslag, der omgiver den danske folkeskole.

Undersøgelsesspørgsmål 3

Hvorledes kan inddragelse af andre aktører bidrage til specialets resultater?

Indledning

Vi har indtil nu lavet en analyse af de tre forvaltningslag. I diskussionen vil vi holde vores fund op imod Rasmus Alenkær som anden aktør i debatten om den diskursive orden på inklusionsområdet. Vi vil ligeledes bruge Foucault til at se ind på diskussionen, her anvendes hans magtbegreb. Sidst i indledningen uddrages fund i specialet til brug, vi vurderer relevante for diskussionen.

I analysen anvendtes forvaltningslagene til at kortlægge, hvilke uddannelsesdiskurser, der anvendes i udlægningen af inklusion. I det følgende suppleres den viden, der fremkom i analysen.

I arbejdet med at indkredse de diskursive positioner der anvendes, er vi blevet optaget af, at inklusion også har diskursbærere, der ligger uden for forvaltningslagene. I det næste fokuserer vi på disse. Disse diskursbærere indbefatter blandt andet forskere, samfundsdebattører og forældre. Vi er særlig interesseret i kritik af inklusionsidealet, da vores forforståelse er, at den beskedne opbakning til inklusion, som kan findes blandt lærere på landets skoler (EDU 2013-2015b), også synes at strække sig ud til befolkningen.

Når vi følger inklusionsdebatten, støder vi på kritiske stemmer. Særligt synes argumentet om, at inklusion er en sparerunde, at være relativt fast forankret. Dette argument gentages ofte i den offentlige debat. Med det in mente, bliver vi særdeles optaget af de diskursbærere, der ikke befinder sig i forvaltningslagene, da opdagelsen fremsætter tesen om, at disse er indflydelsesrige.

Alenkær

En af de profiler, der ofte dukker op i den offentlige debat er tidligere lærer, Cand.pæd.psych., aut. Psych og PhD Rasmus Alenkær. Undertiden omtales Alenkær som *inklusionsekspert*, fx i DRs artikel: *Ekspert: hastværk får inklusion til at slå gnister*, hvor

han beskrives som en af landets førende inklusionseksperter (Dr.dk, 2014). Alene pressens anvendelse af denne titel indikerer, at Alenkær er diskursbærer.

Vi anser Alenkær som indflydelsesrig i indeværende, det bygger vi på, at han har udgivet antologier, artikler og bøger om inklusion. Endvidere er han aktiv blogger, og aktiv bruger af de sociale medier, hvor fx hans officielle facebook side, i skrivende stund har 12.842 følgere (Dato:31/05/16). Han optræder endvidere med jævne mellemrum i radio og TV, og holder foredrag, blandt andet på landets skoler.

På den baggrund vurderes det, at hans synspunkter når ud til mange borgere, og således er kimen lagt til en diskursiv indflydelse.

I det følgende holder vi fund i analysen op imod en nylig artikel af Alenkær, der blev publiceret i Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift nr 1, 2016. Forud for diskussionen opridset i det næste udvalgte væsentlige pointer fra artiklen.

Alenkær er i artiklen optaget af projektforståelsen, og dennes konsekvenser for praksis. Han opstiller tre nærværende projektilgange til inklusion, med hver deres definition af mål, og således også forskellige afsæt og handling. Alenkær understreger at linjerne trækkes hårdt op for forståelsens skyld, og at projektforståelserne naturligvis overlapper hinanden i praksis (Alenkær, 2016). Den skarpe opdeling tydeliggøre, hvordan flere forskellige inklusionstilgange opfattes som plausible. Ligesom det også bliver tydeligt, hvordan praksis er influeret af den givne projektilgang.

Kvantitativ inklusion Et administrativt projekt	Traditionel inklusion Et socialt projekt	Kvalitativ inklusion Et individ-afhængigt projekt
Afsæt: For mange børn er tilknyttet segregerede specialpædagogiske tilbud.	Afsæt: For mange børn står uden for det almene fællesskab.	Afsæt: Et ønske om trivsel for alle.
Handling: At flytte børn fra segregerede specialpædagogiske foranstaltninger over i almene pædagogiske tilbud (det vil sige almene	Handling: At flytte børn fra segregerede specialpædagogiske foranstaltninger til almene pædagogiske tilbud (det vil sige almindelige	Handling: Etablering af en praksis, der retter sig mod det enkelte barns fysiske, sociale og opgaveløsningsmæssige behov.

børneinstitutioner og skoler) og/eller begrænse segregering fra det almene til maksimalt 4% (jf. inklusionsloven)	børneinstitutioner og skoler) og/eller begrænse segregering fra det almene til max 4% (jf. inklusionsloven)	
Mål: 96% af alle børn skal være indskrevet i almene institutioner.	Mål: At børn udvikler sig fagligt og socialt inden for rammerne af mere eller mindre traditionelle klassefællesskaber.	Mål: At børn udvikler sig optimalt der, hvor de befinder sig.

*Figuren er opstillet af specialets skribenter, teksten er uændret Alenkærs (Alenkær, 2016)

Ser vi på de tre identificeret inklusionsprojekter, er det særligt interessant, at både det administrative- og det sociale projekt har samme handling; at flytte børn fra segregerede specialpædagogiske tilbud til almene pædagogiske tilbud. Når dette sker, er det i følge Alenkær fordi, det administrative projekt, i bund og grund, handler om, *hvor* man er (Alenkær 2016). Når samme handling ses i det sociale projekt, skyldes dette at fællesskabet opfattes synonymt med klassen (Alenkær, 2016).

Opfattelsen af, at klassen er fællesskabet, er en tradition i dansk skolekultur og er, ifølge Alenkær, så indlejret, at den sjældent udfordres (Alenkær, 2016). Derfor, med denne opfattelse af, hvad fællesskabet er, vil afsættet om, at for mange børn ikke er en del af det almene fællesskab, have den konsekvens, at det læses som, at flere børn burde være i fællesskabet, der jo er den almene stamklasse.

Endvidere påpeger Alenkær i artiklen:

- At 'inklusion' aldrig primært har været et pædagogisk psykologisk anliggende, men essentielt er et politisk projekt.
- At begrebsforvirring gør det mulig for beslutningstagere, at kamuflere den politiske dagsorden som noget pædagogisk og/eller psykologisk.

(Alenkær, 2016)

Vi læser Alenkær som kritisk over for den aktuelle inklusionsdiskurs. På baggrund af den skitseret holdning, oplever vi endvidere disse synspunkter, som udtryk for en ulige

magtfordeling inden for inklusionsområdet. Disse linjer henleder dermed vores opmærksomhed på magtkonstellationerne inden for den diskursive orden.

Alenkærs perspektiver på inklusionsprojekter, og opfattelse af fællesskabets tætte forbindelse til stamklassefællesskabet, vil senere inddrages. Vi læser Alenkær sådan, at forskellige inklusionsprojekter tilsigter, at imødekomme forskellige diskursive positioners. I forlængelse heraf, bliver begrebet *magt* nærværende. Hvilke magtteknologier er til stede i dette felt, og hvordan lykkes de med, at influere på inklusionsdiskursen? Og fx være styrende for valg af inklusionsprojekter? Vores nysgerrighed leder os mod Foucaults opfattelse af magtteknologier.

Magt ifølge Foucault

Vi finder, på baggrund af et forrige, Foucault interessant i indeværende. Herunder særligt, hans syn på styringsteknologier og magt indenfor en social kontekst. Et diskursivt aspekt består af en lang række handlinger, nærmere bestemt, de processer hvorigennem subjektet skabes. Mellem magt og viden er en gensidigt stimulerende relation. "*Viden producerer magt og magt producerer viden*" (Lauridsen, 2009, s. 2).

"Magtbegrebet udtrykkes således i termer af udøvelse, strategi og kamp. Magt udøves, er strategi og kamp fra utallige udkigspunkter og dermed meget mere end blot besiddelse og overherredømme – hegemoni" (Lauridsen 2010 s.1).

Når fx folkeskolens opgave diskuteres i forhold til inklusion, kan det i Foucaults magt perspektiv forstås som en styrkeprøve mellem pædagogisk videnskab, politiske intentioner, etiske dilemmaer og økonomiske spekulationen. Dermed bliver det en kompliceret samfundsmæssige opgave, da aktørerne inden for de forskellige diskurser, hver især ønsker "at vinde kampen om folkeskolens opgave", frem for at opnå indbyrdes forståelse i en diskursiv samtale befriet for magt. (Lauridsen 2010)

Decentreret magt, som Foucault beskæftiger sig med, er dynamisk, og er et netværk af relationer, som omfatter alle. "*En pointe er, at en relation kan opfattes som en magtkamp med iboende magtmekanismer*" (Lauridsen, 2010, s.1). Alle individer er omvundet af magten, og opmærksomheden henledes på, hvordan individer socialt produceres af de magtrelationer, som omgiver, og er en del af individet (Jørgensen, 2006). Samtidig skal

disse være bevidste om, at virkeligheden er omskiftelig, og kan være anderledes. Dette er centrale forståelser i magtbegrebet. Det er ud fra denne forståelse, at vi anvender magtbegrebet i diskussionen.

Diskussionsrelevante fund

Disse fund skal ikke forstås som de eneste fund i specialet, men sammenlagt har mængden af vidensproduktion, givet os flere indfaldsvinkler til diskussionen. Vi har her udvalgt de fund, vi ønsker at forfølge i diskussionen, for på bedste vis at kunne besvare vores problemformulering.

Udvalgte fund:

- Det er problematisk at inklusionsbegrebet er udefineret, da dette kan give inklusionsidealet svære betingelser for at blive implementeret, samt besværliggøre inklusionsdebatten.
- At den manglende definition af begrebet, giver den politiske diskurs mulighed for at varetage, hvad der skal fylde i inklusionsdebatten, samt hvilke indholdsmæssige aspekter, der skal lægges i begrebet
- Inklusionsidealet indbefatter flere tilgange, da der både er tale om et ideal om fysisk inklusion, hvor der er tale om deltagelse i det almene fællesskab (klassefællesskabet), og den mindre debatterede sociale inklusion, der indbefatter et tilhørsforhold til fællesskabet, der strækker sig ud over placering.
- Inklusion er et pædagogisk ideal, der er dynamisk, og som kræver en nyfortolkning af pædagogikken i forhold til inklusionsidealet
- Det er problematisk, at det samlede grundlag for udviklingen af den inkluderende skole, forudsætter en høj grad af faglighed og pædagogik, når der anvendes en økonomisk og politisk rammesætning.
- De fagprofessionelle skal øjne diskurserne, samt kende diskursernes talekoder, for at opnå indflydelse på inklusionsidealet.
- At den konsekvente vekslen i debatten mellem inklusion som pædagogisk ideal og inklusion som metode, gør inklusionsidealet svært at definere og håndtere.
- At der overvejende er en politisk motiveret diskurstænkning i måden inklusionsbegrebet omtales, og anvendes på, i indeværende analyse.

- Gennem empirien og analysen står det klar, at de fire diskurser ikke rækker i forhold til inklusionidealet, da inklusion i høj grad er et pædagogisk anliggende, hvor fagprofessionelle skal være med til at definere indholdet i egen praksis.

Diskussion

Alenkær advokerede for, at inklusion i en dansk kontekst handler for meget om politik, og for lidt om den traditionelle pædagogik psykologi. Ud fra ovenstående teori om Foucault, Alenkær og vores væsentlige fund, samt i forlængelse af vores undersøgelse og analyse, fremsætter vi det synspunkt, at Alenkærs standpunkt er berettiget.

Vi vil starte med at påpege det fund, at vekslen mellem inklusion som pædagogisk ideal og inklusion som metode er til stede i flere kontekster. Vi vurderer, at der her kan ligge en væsentlig *kim* til, hvorfor inklusionsidealet er så svært at udmønte i praksis. Da den inkluderende undervisning, som middel til at motivere og udfordre eleverne, ligger i det pædagogiske ideal, mens måden inklusion beskrives på - sprogligt - er på linje med politiske metoder, der kan anvendes som middel til at nå målet. Metoden er i dette perspektiv målbarhed og inklusionsgraden.

Magten til at definere inklusion (definitions magten) ligger hos de, der har den største diskursive magt. I et magtperspektiv, giver dette umiddelbart god mening, da definitions magten i denne "forklædning", gør den politiske diskurs til talsmand for pædagogiske idealer.

I et Foucaultsk perspektiv kan vi tale om, at magt producerer værdier, det betyder, at magten har indflydelse på, hvad vi kunne ønske os af "samfundet". Med andre ord, hvis de værdier, der sendes ud i samfundet er målbarhed og procentsatser, når målet er inklusion, er der i den forstand kun tale om den politiske diskurs i inklusionsbegrebet.

Alenkær giver i sin tekst, sine debatindlæg og som offentlige person, modstand til den politiske diskurs, i form af nye talekoder og værdiladet sproglige rammer om inklusion. Dette bevirker, at den pragmatiske diskurs får større råderum, og vinder ind på den politiske diskurs. Hvilket vi, i et kritisk perspektiv, kunne problematisere, da han jo er uanfægtet af politiske og økonomiske incitamenter, og dermed frigjort af de rammer, der praktisk er til stede. Dog finder vi hans kritik berettiget.

Analysen påpeger netop ovenstående flere steder, og belyser hvorledes, der bliver anvendt pædagogiske fraser, og etiske -, pragmatiske diskursive positioner, men at disse synes at rangere under en politisk diskurs. Da de analyserede dokumenter i høj grad var henvendt til et kollektiv af befolkningen, og da de tjente det formål at omsætte og formidle lovgivning, er der ikke noget overraskende i det politiske afsæt. Det særligt interessante, er indikatorerne på, at de politiske ideologier fremstod som potentielt forklædt som pædagogiske værdigrundlag. Analysen kan dermed betragtes som opdagelser, der gør Alenkærs kritik berettiget.

Fysisk inklusion er, ifølge vores undersøgelse, vægtet i det herskende inklusionsideal. Vi har fundet indikationer på, at inklusion sidestilles med, at eleverne er fysisk placeret i et klassefællesskab. Deraf er inklusionens mål nået, når så mange børn som muligt, er indskrevet i den almene skole, og det almene klassefællesskab.

Denne optik har udviklet sig til et paradoks, da opfattelsen af, hvad fællesskabet er, implicit siger, at børn der ikke indgår i et alment klassefællesskab, ikke er inkluderet. Denne opfattelse skaber tilmed distance til idealet om, at inklusion handler om oplevelsen af, at føle sig inkluderet.

Dette perspektiv gør det betydeligt sværere for magthaverne, at underbygge legitimiteten af inklusionsgraden. Endvidere vil opfattelsen af, at for mange børn står uden for det almene fællesskab, have den konsekvens, at det signaleres, at flere børn burde være i fællesskabet, som er den almene stamklasse. Heraf ville så opstå spørgsmål om, hvorfor det giver mening og for hvem.

Derfor vil vi med hjemmel i speciales analyse og emperi mene, at der skal et perspektivskifte til. Vi anser en bevægelse fra vægtning af fysisk inklusion til social inklusion nødvendig. Dette handler ikke om social lighed, men om at have ret til en ligeværdig plads i fællesskaber. Der bør med afsæt i fagpersonalets erfaringer tages hånd om, den enkelte elevs oplevelse af kvaliteten af fællesskaber, ligesom der kontinuerligt bør reflekteres herover. På denne måde kan den inkluderendes ideal om, skolen skal tilpasse sig eleverne og ikke omvendt, indfries.

Alenkærs har delt inklusionsforståelsen op i tre projektforståelse, disse er ligeledes interessant i indeværende, fordi han således indkredser forskellige definitioner af, hvad inklusion er. Et spørgsmål der er nærværende i hele dette speciale.

Vi har blandt andet undersøgt, hvad inklusion er, ved at se på hvilke diskursive positioner der anvendes, når inklusion omtales, og med afsæt i Dyson advokeret for, at der er fire forskellige diskurser, der kan være herskende, og derfor også er fire måder at definere, hvad inklusion er på. Her bidrager Alenkær med sin projektforståelse, ved i stedet at indkredse tre definitioner, som han udleder af de inklusionsprojekter, han mener at kunne identificere i dansk-regi.

Her er det dog vigtigt at pointerer, at uanset om man vælger et diskursivt- eller projekt orienteret perspektiv, er man underlagt det vilkår, at inklusion, ligesom anden pædagogisk praksis, ikke lader sig simplificere i så skarpe kategorier, men kontinuerligt er i overlap med andre diskurser eller projekter. Handlinger er som bekendt bestemt af definitionen, og derfor er faggruppen med sin afståen fra definitions magten, overladt til den politiske udlægning af inklusionsbegrebet. Alenkær retter endvidere opmærksomhed mod, at der aktuelt er mange forandringer i den danske folkeskole, blandt andet lov 409, folkeskolereformen og inklusionsindsatsen. Han påpeger, at hans oplevelse er, når han møder fagfolk, at de er trætte som følge af de mange forandringer. Han påpeger endvidere, at dette bevirker, at de sjældent har overskud til at stoppe op, og forholde sig til fundamentet for de inklusionsprojekter, der præsenteres for dem.

De tre projekter giver et billede af, at inklusion kan være omgivet af tre forskellige måder, at forholde sig til succeskriterier på. Alle disse måder peger mere eller mindre i forskellige retninger. Den diskursive praksis, i de tre projekter vil også udspille sig forskelligartet. Denne opdagelse er givende for specialets problemformulering.

I Danmark er vi primært optaget af den traditionelle inklusion, hvor tanken er, at alle børn udvikler sig bedste inden for rammerne af fællesskabet. Hvilket vi i specialet anfægter, da vi er blevet opmærksomme på, at også fællesskabet er et meget utydeligt begreb, og dette begreb kan nemt bruges som til at styrke egen diskursiv agenda, i inklusionøjemed. Fællesskabet er ikke det samme som inklusion, og fokusering herpå, kan potentielt fjerne fokus fra den etiske ret til deltagelse og oplevelse, og føre inklusionsidealet ud i en

eksklusionsproces, hvor barnet per definition er ikke-inkluderet, hvis barnet ikke er indskrevet i en almen klasse.

Noget af det, der stod klar efter analysen af de tre forvaltningslag, var den herskende politiske diskurs i alle lag. Især i det statslige og kommunale lag, så vi den politiske tilgang, hvor der i de mere praksisnære strategier i det lokale forvaltningslag, var et forsøg på at skabe indhold i en tvetydig definition.

Opmærksomheden omkring den pragmatiske diskurs i disse strategier, fangede vores nysgerrighed, som vi søgte at løse med Alenkær og Foucault. Er inklusionsdiskursen blot et spind mellem fire diskurser, eller kan vi rent faktisk bidrage med noget positivt til denne debat. Vi er af den opfattelse, at alle diskurser er berettiget og nødvendige i debatten, men et af vores fund, peger i retningen af, at en ny tilgang eller en ny medspiller i inklusionsdebatten med fordel kan indtages.

Dette fund peger mod den fagprofessionelle tilgang til inklusion, i form af en individ-afhængig inklusion, hvor det primært er den fagprofessionelles opgave at arbejde med inklusion som en praksis, der er indrettet efter, og mod, det enkelte barns fysiske, sociale og opgaveløsningsmæssige behov og hvor der tages udgangspunkt i det enkeltes menneskes egne oplevelse.

Der lægges op til en fagprofessionel tilgang til inklusion, der skal erkende, og leve op til, de forskellige børns individuelle behov. Ideen med Alenkærs kvalitative projekt om, at der skal etableres fællesskaber, der defineres ud fra elevernes behov, er samlet med specialets fund, en vejviser til, at vi kan påtale behovet for en femte måde at tale om inklusion på.

I det perspektiv finder vi det relevant, at fremhæve følgende citat fra Alenkærs artikel:

“Det, der i denne artikel, kaldes “kvalitativ inklusion” ses af undertegnede som den bedste måde, at bringe inklusionsområdet fra et politisk/økonomisk perspektiv til et pædagogisk psykologisk perspektiv. Fællesskaber bør defineres af de mennesker, der er i det, ikke af en række beslutningstagere med egen agenda langt væk fra det, de taler om” (Alenkær, 2016, s. 86)

Når vi læser Alenkærs holdninger, og sammenholder det med den opfattelse, at han er diskursbærer, er resultatet, at han er medskaber af et debatterende perspektiv på inklusion, og med sandsynlighed også kritik af den aktuelle inklusionsindsats. Vi finder det interessant, at Alenkær, i vores optik, er respræsentant for den nærmest modsatte opfattelse af inklusion, end den herskende i forvaltningslagene og fra politisk hold.

Det faktum får os til at stille spørgsmålstegn ved, om de aktører, der ligger udenfor forvaltningslagene, måske aktuelt nyder større indflydelse på inklusionsdiskursen, end beslutningstagerne gør. Hvilket i sidste ende rejser spørgsmålet om, hvorvidt inklusionsidealet, som vi kender det i dag, i nærmeste fremtid står over for forandring. Ligesom vi forholder os nysgerrigt til, om denne forandring kan bestå i, at en femte diskurs kommer på banen?

Den femte diskurs

Det er vigtigt, at pointere, at de fire diskurser, der anvendes som specialets platform, er udledt af Dysons diskursanalyse af Salamanca erklæringen, og kun denne erklæring. Dysons diskursanalyse dækker derfor ikke inklusionsområdet som helhed, hvilket Dyson heller ikke på noget tidspunkt hævder i sin tekst om selv samme.

Efter endt undersøgelse og i takt med, at vi har opnået mere viden om inklusion, giver det mening, at betragte diskurserne lidt mere bredt. Som diskursanalytikere har vi fået øjnene op for et bredt udvalg af tekster, der alle er meningsfulde og 'magtfulde' i den diskursive praksis omkring inklusion. Salamanca Erklæringen er fra 1994, og Dysons diskursanalyse er fra 1999. Der er sket meget omkring uddannelsesdiskursen og inklusionsdiskursen sidenhen. Derfor sigter følgende afsnit, at tage afsæt i den aktuelle viden om diskurser på området, der er fremkommet, og kortlægge om de fire diskurser Dyson fremsatte, tilstrækkeligt dækker inklusionsområdet.

Dysons diskurser agere jævnlige springbræt, når der skal tales om inklusionssamtalen. Det giver god mening, da de er anvendelige afsæt for debat. Dog er der altid en fare for, at vi bliver blinde for andre diskurser, når vi vælger kategoriseringer, der på forhånd er fremlagt.

Vi er af den opfattelse, at det giver mening, at tale om en femte diskurs. Resultatet i indeværende, vil derfor danne grobund for, et bud på, hvad denne femte diskurs kunne handle om.

I forsøget på at indkredse en femte diskurs, sammenholder vi vores egne resultater, i form af væsentlige fund, med to andre aktører, Carsten Pedersen(Pedersen) og Hans Jørgen Staugård (Staugård). Vi peger på, at der er talekoder til stede i debatten, der ikke tilfulde kan siges, at høre til under Dysons diskurser.

Pedersen påpeger, at der i debatten tales ud fra en femte diskurs, han beskriver denne som en professionel inklusionsdiskurs. Fokuseringen på det professionelle, ledte os mod professionsperspektivet, og derfor inddrager vi Staugård, der er optaget af *profession* som begreb, herunder hvordan det kan indkredses, og hvilken udvikling det undergår. De tre syn, der her kort er opridset, har vi en forventning om, kan bidrage til det, vi har valgt at kalde professionsdiskursen.

Pedersen

Carsten Pedersen, advokerer for, at der burde være en femte tilgang til inklusion, en tilgang han beskriver som en professionel inklusionsdiskurs (Pedersen 2013). Han understøtter sit synspunkt ved at påpege, at man trækker på en professionel og faglig diskurs, når man:

- Har mere fokus på inklusion som praktiske dilemmaer, end som ideal, teori eller metode.
- Har mere fokus på inklusions- og eksklusionsprocesser og således afviger fra at anskue inklusion og eksklusion som 'enten-eller'
- Mere fokus på inklusion som kontekstfølsomt, udforskende og analytisk faglighed og mindre fokus på inklusion som 'legitimerende faglighed'
- Mere fokus på det fagsprog som professionerne anvender og mindre fokus på metodiske koncepter og teoretiske modeller.
- Mere fokus på positioner, deltagelse og dilemmaer og mindre fokus på individuelle egenskaber og problemer.
- Mere fokus på struktureringer, organiseringer, overgange, fællesskabelse og tilhørighed og mindre fokus på relationen eller fællesskabet.

- Mere fokus på samspillet og samarbejdet mellem specialpædagogisk- og almenpædagogisk ekspertise, når der viser sig behov for særlig støtte og mindre fokus på særlige behov eller diagnosen i sig selv.
- Mere fokus på ikke-u-enighed gennem konversation og mindre fokus på opnåelse af enighed gennem diskussion.
- Mere fokus på ledelse af inklusionsprocesser (på tværs af funktioner, fagligheder og sammenhænge) og mindre fokus på (central) styring.
- Mere fokus på (tid til) udviklingsorganisationen (et refleksionsrum med praksisudvikling som formål) og mindre fokus på (tid til) møder i arbejdsorganisationen.

(Pedersen 2013)

Denne opstilling læses i indeværende som et udgangspunkt for debat. Pedersen lægger vægt på en diskurs, der sætter den omstilling inklusion kræver, i relation til de professionsfagligheder, der er på området. Disse benævner han velfærdsprofessionerne.

Med det sigte, at lave et kort oprids af Pedersens punkter, sammenfatter vi hans udlægning til følgende; en professionel inklusionsdiskurs er i Pedersens optik, centreret omkring en mindre fokusering på teorier, idealer, metoder og kategoriseringer, og et større fokus på dagligdagens praksis og aktørernes handlemuligheder. Han nævner praktiske dilemmaer, og inklusion som kontekstfølsomt, udforskende og analytisk faglighed. Vi tolker endvidere hans udlægning, som en fokusering på fagligheden og det iboende faglige skøn.

Undersøgelsens udfald og væsentlige fund, giver Pedersen ret i, at der er samtaler i inklusionsdiskursen, der ikke lader sig indfange af de fire opstillede diskurser, som de er kategoriseret af Dyson. Derfor synes Pedersens observationer relevante.

Staugård

Skal vi tale om en femte diskurs, og skal vi benævne den en professionsdiskurs, er det vigtigt, at forstå, hvad en profession er. Dette finder vi nærliggende i indeværende, da sammenfatningen af undersøgelsen peger på, at det er professionerne "stemme", der ikke er tilstrækkeligt til stede på inklusionsområdet. Vi ønsker i det næste at indkredse, hvilke

elementer professionsbegrebet indeholder. Den viden skal bidrage med nye perspektiver, der endnu ikke er indfanget af de fremherskende diskurser.

Med det sigte, vender vi blikket mod Staugård, der peger på tre hovedelementer, der indgår som karakteristiske for professioner:

1. De udøves med baggrund i en særlig teoretisk viden, som er erhvervet gennem en formel kompetencegivende uddannelse.

2. De udøves med en stor grad af selvstændig faglig og moralsk vurdering fra den enkelte professionsudøvers side.

3. De udøves i daglig praksis inden for væsentlige samfundsmæssige områder og er oftest underlagt en eller anden grad af offentlig forvaltning.” (Staugård, 2009,s.3)

Der er således tale om, at professionsudøvere, har en specialiseret teoretisk viden, de er kompetente til at sammenholde med en faglig vurdering og handling i praksis (Staugård, 2009). Både hos Staugård og Pedersen ser vi en fremdragelse af den praktiske udøvelse i hverdagen, og professionsudøverens faglige vurderinger. Sammenholder vi dette med italesættelsen af en femte diskurs, er det netop i disse tematiseringer, der i vores optik, ikke er tilstrækkeligt dækket af Dysons diskursanalyse.

Vi ser på den baggrund mod det Staugård benævner, professionsmarkører. Særligt finder vi følgende relevante: monopol, autonomi, specialisering, abstraktion og vurdering.

Monopol:

Ifølge Staugård har professioner eneret, eller næsten eneret, over et bestemt fagområde, samt eneret til at udføre opgaverne inden for professionsområdet. Staugård sonderer dog mellem klasissiske professioner, og det der til tider omtales, semi-professioner eller halv-professioner.

De 'klassiske professioner' forstår han som professioner, der udspringer af de klassiske discipliner medicin og jura. Hvorimod 'semi-professionerne' dækker over de mellemlange uddannelsesdiscipliner, der dækker professionshøjskolerne, fx lærere og pædagoger. Fordi semi-professionerne ikke har eksklusiv eneret til at udføre opgaverne inden for fagområdet, er de i højere grad under pres, end de 'klassiske professioner', i forhold til at

fastholde en monopollignende stilling (Staugård, 2009). Det er de fordi, de på den baggrund, kontinuerligt må arbejde for at fastholde deres monopol.

Staugård peger på, at de 'omsorgstunge' professioner, der beskæftiger sig med mellemmenneskeligerelationer, rangerer lavere end abstrakt teoretisk viden. På den baggrund vægter han også at kalde disse professioner, *relationsprofessioner*.

Autonomi:

Et andet særkende for professionerne er, at der forefindes stor autonomi i forhold til både arbejdsgiver og bruger. Der er en relativ høj grad af medbestemmelse og selvstændighed i forhold til, hvordan opgaverne løses (Staugård, 2009). Autonomi er tæt knyttet til tillid og ansvar. De professionelle har i deres autonomi indlejret vilkåret, at skulle bedømme, hvad der er godt for andre. Dette lader sig kun gøre, hvis den professionelle nyder tillid og respekt fra de parter, der er berørt af dennes vurderinger (Staugård, 2009). "*Autonomien og autoriteten forudsætter at der er konsensus om anerkendelse af professionens kompetence*". (Staugård, 2009, s. 9)

Specialisering, abstraktion og vurdering:

Staugård peger på, at når professioner beskrives som monopoler med stor grad af autonomi, så henledes opmærksomheden på professionsområder, som afgrænsede områder. På de afgrænsede områder, har visse personer særlige rettigheder - men kun inden for, det afgrænsede (Staugård, 2009). Disse særlige rettigheder består i specialisering, abstraktion og vurdering. Specialisering dækker over den specielle abstrakte viden, og evnen til at omsætte denne til handling.

Den professionelle skal rumme såvel abstraktion som konkretisering i sit daglige arbejde, inden for sit særlige professionsområde. Den professionelle skal derfor kunne reflektere og analysere praksis. Vurdering er, i Staugårds optik, det faglige skøn der udøves. Vurderingsmagten er en nødvendig del af den professionelles hverdag, som bygger på et sammenhold mellem teoretisk indsigt og praktisk handling.

Amstrup & Kristensen

Det er vores opdagelse, at beslutningstagere og eksperter er fremhævet i samtalen om inklusion i dansk-regi. Ligesom vi hævder, at disse har relativt stor indflydelse i forhold til andre aktører, som fx pædagoger og lærere. Disse er til stede i debatten, og de ytrer sig også, dog nedtones deres diskursive position i debatten.

Forklaringen herpå kan potentielt være, at deres position ikke er tilstrækkeligt til stede i de uddannelsesdiskurser, man oftest tager udgangspunkt i, nemlig Dysons. Derfor bliver det nærliggende at spørge, ikke blot, hvad denne diskurs handler om, men også forholde sig spørgende til, hvorledes den kan få mere indflydelse.

Specialets empiri sammenlagt med de netop beskrevet forståelser, har fremdraget nogle relevante elementer, der gør os i stand til, at komme med et kvalificeret på, hvad den femte diskurs - professionsdiskursen - kan indeholde.

Som pedersen påpeger, så bliver der talt ud fra en position, der er funderet i praksiselementet. Og som vores undersøgelse påpegede, så er de aktuelle problemer med inklusion primært nærværende for professionsudøverne. Samtidig, er situation, at man i samtalen om inklusion anvender uddannelsesdiskurser, der ikke rummer professionernes stemme. På den baggrund vurderes en professionsdiskurs, ikke blot som tilstedeværende, men som særdeles vigtig for progression på området.

Med Staugård in mente er der tale om en gruppe af professioner, der omtales semi-professioner fordi de ikke har eksklusiv eneret (monopol), på deres fagområde og som derfor kontinuerligt befinder sig i et krydspres, hvor 'kampen' om opretholdelse af deres autonomi er nærværende.

Konsekvensen af, at disse stemmer ikke har tilstrækkelig taletid, kan derfor, i vores optik, være en af årsager til, de problemer der aktuelt udspiller sig i forbindelse med inklusionspraksis.

Heraf rejses spørgsmålet om, hvorvidt disse professioner, og denne diskurs - professionsdiskursen- kan blive legitimeret. Det er endvidere vigtigt at understrege, at ikke blot professionerne taler med disse talekoder. Talekoderne kan også udfoldes fra andre faggrupper, aktører og så videre.

Vores bud er, at der må tales om professionerne på en ny og mere nuanceret måde. For eksempel foreslår vi, at man nedtoner brugen af frasen semiprofession, og i stedet erstatter den med ordet: relationsprofession, der ikke blot, fortæller mere præcist om professions egenart/indhold, men også er distanceret fra en negativ association omkring magtfordeling.

Endvidere retter vi igen opmærksomheden mod den politiske-økonomiske diskurs, der ifølge vores undersøgelse aktuelt er den herskende, og aktuelt nyder større autoritet end andre diskurser på området. Det er nemlig denne politiske-økonomiske diskurs, der er årsagen til, at professionerne er under pres, blandt andet som følge af kravet om kvalitetsmåling i form af målbarhed, hvilket er svært, hvis ikke umuligt, i et mellemmenneskeligt og relationelt fagområde.

Der mangler en diskurs der fokuserer på den faglige vurdering, fordi dette faglige skøn, er et allestedsnærværende vilkår i arbejdet med inklusion, og på den baggrund undrer det, at dette tema ikke diskuteres eller fremdrages i inklusionsøjemed.

Fagprofessionen skal ifølge vores empiri indeholde et fagsprog, som både er omgivet af praksiskendskab, kontekst følsomhed, analytisk evne og et højt refleksionsniveau, derfor rækker de fire diskurser, som Dyson nævner ikke i et relations professionel sammenhæng, da samtalen i den relationelle professionsforståelse bære præg af praktiske dilemmaer, som kun de fagfolk den er omgivet af, kan være med til at løse i inklusionsøjemed.

Endvidere ville det give mening, at der i den relationelle professionsdiskurs, var en anerkendelse og legitimitet til, at være med til at definere inklusionsbegrebet i forhold til det praksisnære kendskab, til de børn og unge det omhandler. De fire diskurser er her heller ikke fyldestgørende i samtalen om inklusion, da inklusion rummer mere og andet end politiske ideologier, økonomiske rationaler, etiske vurderinger og pragmatiske metoder og strategier, hvilket specialet empirisk og analytisk har redegjort for.

Afslutningsvis understreges det, at vi ikke opfatter professionsdiskursen, som mere rigtig end de allerede kategoriserede diskurser. Vi peger på, at der aktuelt er en diskursiv orden, der ikke tilgodeser denne diskurs tilstrækkeligt, og i den optik, advokerer vi for en ny diskursiv orden, der vægter professionsdiskursen mere end det aktuelt er tilfældet. Vi mener, det kan have en positiv effekt på implementeringen af inklusionidealet.

Konklusion

I det første undersøgelsesspørgsmål, satte vi os for, at kortlægge, hvad inklusion er. Vi fandt, at historikken omkring inklusion influerer på udviklingen af inklusionsidealet i dansk regi.

Vi fandt ligeledes, at folkeskolen aktuelt er i forandring på flere områder. En af disse forandringer er inklusion. Vi fandt det relevant, at der ikke var fokuseret på, hvor meget forandring folkeskolen kan rumme.

Endvidere fandt vi, at inklusion er et dynamisk ideal, der ikke kan indkredses. Ligesom der hersker konsensus omkring, at der ikke findes en universelt accepteret definition af inklusion. Netop deri vinder det diskursive perspektiv sin berettigelse.

I undersøgelsesspørgsmål to undersøgte vi, hvilke diskurser, der kan spores i udvalgt inklusionsmateriale. I den forbindelse tog vi afsæt i inklusionsloven, Aalborg Kommune, samt tre folkeskoler heri. Disse repræsenterede forvaltningslagene stat, kommune og lokal skole.

- Det statslige forvaltningslag: Her fandt vi, at den politiske og økonomiske diskurs var den mest tydelige. Der var eksempler på pragmatisk og etisk diskurs. Dog indeholdt dokumentet sætningskonstruktioner og diskursive talekoder, der fik de to sidstnævnte diskurser, til - rent hierarkisk - at rangere under den politiske og økonomiske. Det understreges, at den politiske diskurs, var klart tydeligst.
- Det kommunale forvaltningslag: Den politiske og økonomiske diskurs, var de tydeligste på dette lag. Særligt interessant var det, at disse diskurser, ved første øjekast, udgav sig for at være pragmatiske qua sætningskonstruktionerne.
- Det lokale forvaltningslag: Her herskede den pragmatiske diskurs. Særlig gav den udslag som metodebeskrivelser. Interessant var det, at de andre uddannelsesdiskurser; politik, økonomi samt etik ikke fik bemærkelsesværdig fokus. Derfor fremstod dokumenterne på dette forvaltningslag, generelt betragtet, som beskrivelser af middel, men ikke af mål. Dog overvejende med baggrund i politisk-økonomiske idealer og målsætninger.

Samlet set, gjorde vi relevante opdagelser omkring genre, argumentation og idealbeskrivelser. Alle dokumenter synes at være underlagt nogle bestemte genretræk. Disse genretræk blokerede for en egentlig sammenkobling mellem ideal og handling.

Et eksempel herpå var anvendelsen af idealbeskrivelser. Det lykkedes ikke til fulde, for dokumenterne at bevæge sig væk fra disse, og således lykkes de ikke med, at være nemt omsættelige til praksis. På stats og kommunalt niveau, blev der anvendt mange værdiladet ord og sætninger, der ikke blev ekspliciteret eller begrundet. På lokalt niveau blev der opstillede mange metoder og handlinger, der ikke blev sat i relation til idealer.

På det lokale niveau, var der en overvejende tendens til, at adoptere kommunens idealbeskrivelser, og i forlængelse heraf opstille metoder. Problematiske fordi, når det står uklart præcis hvilket værdigrundlag, idealet bygger på, kan der ikke findes noget egentlig velbegrundet argument bag valget af metoden.

Vi opdagede endvidere, at der blev argumenteret på baggrund af indlejrede antagelser, såsom, at forskningsresultater ikke kan debatteres eller udfordres. Ligesom der fandtes en tone i dokumenternes tekster, der gav association til et skrift, der skulle sælge en specifik idé eller ideal.

I undersøgelsesspørgsmål tre beskæftigede vi os med aktører uden for forvaltningslagene. Her fandt vi, at der er en række andre aktører, der ytrer sig og kan have indvirkning på de gældende diskurser.

Igennem disse ytringer er vi blevet opmærksomme på, hvad en profession indeholder, og hvordan professionernes "stemme" udfolder sig. Dette har fordret en indkredsning af en professionsdiskurs for det relationelle, som vi mener, kan bidrage positivt til inklusionsdebatten. Derfor er vores endelige konklusion, at der med fordel kan fokuseres på en ny diskursiv orden. En proces, der skal udvindes af øget vægtning på professionsdiskursen. Vi mener, at en professionsdiskurs, kan bidrage med væsentlige perspektiver. Endvidere betragter vi professionsdiskursen som en vigtig medspiller i implementeringen af inklusionsidealet.

Derfor peger vi på, at en ny diskursiv orden, samt en mere balanceret magtfordeling mellem de verserende diskurser, kan højne udbyttet af inklusionsidealets implementering. Endvidere betragter vi en ny diskursiv orden, som en mulig løsning på de problematikker inklusion er omgivet af. Her tænker vi særligt på den beskedne opfattelse af inklusion, blandt fagpersonale. Dette konkluderer vi, da professionsdiskursen, i vores optik, kan bidrage til at skabe en sammenhæng mellem ideal og metode. Denne manglende sammenhæng synes fremtrædende i analysen, derfor betragter vi denne problematik som helt central for processen mod den inkluderende skole.

Perspektivering

Vi har løbende beskæftiget os med inklusion fra to perspektiver, forvaltningslagenes og det man kunne kalde 'ekspert' perspektivet, forstået på den måde, at vi har anvendt aktører, der har forsket i, eller indgående beskæftiget sig med, inklusion. Med dette afsnit vender vi blikket mod et bredere befolkningsperspektiv.

Det nye perspektiv, der anlægges nedenstående, har sin berettigelse af primært to grunde. For det første har vi løbende advokerede for, at andre aktører på inklusionsområdet, indbefatter mere bredspektrede befolkningsgrupper som fx forældre. For det andet er der, i de sidste uger af denne arbejdsproces, truffet en relevant beslutning af den siddende regering.

Den 3. november 2015 blev følgende pressemeddelelse offentliggjort: "*Regeringen har nedsat en ekspertgruppe, der skal kortlægge udfordringerne på inklusionsområdet og derefter komme med anbefalinger til, hvordan inklusionsindsatsen kan løftes ude på de enkelte skoler*" (undervisningsministeriet, 2015f). Stortset sideløbende med dette arbejde, blev der således udarbejdet en evaluerende undersøgelse af inklusionens status og aktuelle problemstillinger.

Den 10. Maj 2016 publicerede tv2nyhederne.dk artiklen: *Regeringen dropper mål for folkeskolen* (tv2, 2016). Artikler blev udgivet dagen før ekspertgruppens rapport. Heri meddeltes det, at på baggrund af rapporten, dropper regeringen målsætningen om, at 96% af alle skoleelever skal gå i den almindelige folkeskole. – det mål, der omtales

inklusionsgraden på Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestillings hjemmeside, samt i dette speciale.

Arbejdet med dette speciale har påvist, at netop dette mål er betydningsfuldt for samtalen om inklusion. Vi så i undersøgelsen, hvordan denne målsætning slog ned i alle forvaltningslagene, ligesom vi påpegede, at netop denne målsætning understøttede den økonomiske diskurs, vi også vurderede, havde stor indflydelse på inklusionsdiskursen.

Endvidere blev netop dette mål ofte fremhævet af kritikere, som værende problematisk, fordi det i sin egenart udelukkende fokuserede på placering af elever. En kritik vi har tilskrevet os. Derfor er det i indeværende særdeles interessant, at sætte spørgsmålstegn ved, hvilken betydning, denne drejning på inklusionsområdet mon får. Ligesom vi ønsker, at forholde os nysgerrigt til, om årsagen til tiltaget, ikke blot er et resultat af rapporten, men måske også et resultat af den generelle holdning til inklusion. Det er altså motiverne bag tilbagekaldelsen af denne målsætning, der interesserer os.

Der har forud for den rapport, der affødte ændringen, været andre rapporter og ekspertgrupper, der pegede på forskellige problematikker omkring den aktuelle inklusionsindsats i folkeskolen. Hvorfor er det netop nu, at regeringen vælger at fjerne målsætningen?

Vi er af den opfattelse, at der i befolkningen har været, og stadig er, en holdning til inklusion, der hælder mod en modstand. Med den antagelse, bliver det derfor interessant, at overveje om, der er tale om et forsøg på, at efterkomme et befolkningsønske, eller foretage et træk, der skal nedtone kritikken af inklusion. Da TV2nyhederne publicerede artiklen på deres facebookside, affødte det en interessant response. Herunder findes et uddrag af tv2 nyhedernes nyhedsformidling, og det kommentarspor, der opstod i

forlængelse heraf:



Der stilles spørgsmål om, hvorvidt læseren synes, at det er en god idé, at droppe planerne (om 96% målsætningen). 1,7 tusind benytter i den forbindelse en tilkendegivelsesmulighed. Artiklen får 208 kommentarer, og bliver delt 305 gange (information hentet 20/5/16). Disse tal vidner om, at der er en interesse for inklusion i befolkningen. De mange tilkendegivelser - likes - til tv2Nyhedernes spørgsmål, efterlader det indtryk, at der er en samtaletendens omkring inklusion, der tangerer mod en modstand. Med det sigte, at bliver klogere på dette skøn, er det relevant, at nærlæse kommentarsporet.



Der er i kommentarerne overvejende udtryk for en modvilje. I disse kommentarspor kaldes inklusion en kæmpe fejl, og det tilkendegives, af nogle af brugerne, at inklusion er årsagen til deres barns mistrivsel. Der er altså tale om, at eksemplet, også repræsenterer forældre til skolebørn. Et andet udpluk af kommentarer viser et ordvalg og synspunkter, vi hæfter os ved. Dette kommentarfelt forefindes på næste side:



Dette kommentarspor har enkelte tilkendegivelser af, at inklusion er positivt, men i alle disse tilfælde påpeger brugerne, at rammerne for inklusion ikke har været de rette. Her nævnes det, at børn med særlige behov er blevet skadet, samt at inklusion har haft store omkostninger for både børn med specielle behov, deres klassekammerater og deres lærerne. En bruger beskriver også både de stærkeste og de svageste som ofre for en spareøvelse. Ord som *ofre*, *omkostninger* og *skade*, er meget værdiladet udtryk, der vidner om en stærk holdning, og vi tolker de mange kommentarer som et engagement i emnet, der synes personligt.

Denne observation understøtter dermed, at der i den brede befolkning er en uvilje mod inklusion. Brugere i disse kommentarspor er naturligvis ikke repræsentanter for alle borgere. Der er tale om en befolkningsgruppe, der er brugere af det sociale medie

facebook, der er endvidere tale om borgere, der har en interesse i inklusion, og en gruppe, der har ønske om, at ytre sig på et socialt medie. Dermed er der for stor en fejlmargen til, at vi kan konstatere noget om befolkningens holdning på baggrund af disse kommentarer. Dog skønner vi, at denne opdagelse kan give et præj om stemningen i befolkningen. Derfor fastholder vi, at disse kommentarer understøtter, at der er en uvilje mod inklusion i befolkningen, vi afholder os blot fra, at vurdere størrelsen af denne.

Med baggrund heri rejser vi igen spørgsmålet om politiske motiver. I et repræsentativt demokrati, er politikernes - og dermed regeringens - behov for befolkningens opbakning og vælgertilslutning allestedsnærværende. Dermed fremhæver vi, at regeringens udmelding potentielt ikke blot er afstedkommet af ekspertgruppens rapport, men også kan være et resultat af et ønske om, at vinde opbakning i befolkningen eller efterkomme befolkningens ønske.

I den forlængelse øges vores opmærksomhed på, om regeringens udmelding skal forstås som et ønske om, at der nu skal være flere elever i de segregerede specialpædagogiske tilbud. Det finder vi ikke overvejende sandsynligt, idet der tidligere har været fokus på, som vi påpegede i undersøgelsesspørgsmål 1, at de økonomiske ressourcer burde flyttes fra specialområdet og over på almenområdet. Med vores viden om inklusion i et politisk perspektiv, antager vi endvidere, at idealet om, at skabe uddannelse og trygge fællesskaber, der er for alle børn, uanset individuelle forskelle og vanskeligheder, stadig er aktuelt. På den baggrund vurderer vi det sandsynligt, at ønsket om, at specialpædagogisk bistand, skal foregå inden for rammerne af almenfællesskabet, er intakt.

Der er altså ikke længere nogen målsætning om, hvor mange børn, der bør være i almene pædagogiske tilbud - den almene skole. Dog er der ikke nogen grund til at tro, at de børn, der er flyttet fra segregerede tilbud til den almene skole, skal flyttes tilbage. Derfor stiller vi spørgsmål om, hvilken betydning i praksis, afskaffelsen af målsætningen medfører.

Denne tankerække øger vores nysgerrighed omkring de økonomiske rammer. Hvis vi indtager det synspunkt, at afskaffelsen af målsætningen vil slå ned i praksis, så må vi på baggrund af det førnævnte, fremsætte følgende scenarie som sandsynligt;

- at der potentielt fremadrettet ikke indlejres lige så mange børn fra segregerede tilbud til den almene skole, som det har været tilfældet de seneste 5 år.

Dette scenariet vurderes sandsynligt, da undersøgelsen understøttede, at skolerne, generelt betragtet, har udfordringer med inklusion og bl.a. Oplever, at der bruges mange ressourcer på elever med udadreagerende adfærd og "brandslukning" (EDU, 2013-2015b). Derfor er det nærliggende at tro:

- at skolerne i den nærmeste fremtid , vil fokusere på løsningen af de aktuelle problematikker, før flere elever søges indlejret i almen skolen.

En indsats med udgangspunkt i det overnævnte, vurderer vi, kan have udgangspunkt i, at tilføre flere midler og ressourcer til den igangværende inklusionsproces på skolerne. Således at der kan fokuseres på forebyggelse og vejledning, der kan afhjælpe fokuseringen på "brandslukning". Derfor forholder vi os spørgende til, om skolerne har råd til det?

Ser vi mod en rapport udarbejdet af statsinstitutionen KREVI (Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut) fra 2011, opdager vi, at de økonomiske rammer inklusion er underlagt, kan bibringe problemer. Tidligere har kommunernes økonomi været underlagt en struktur, hvor skolerne har finansieringsansvaret for den almindelige specialundervisning, mens finansieringsansvaret for ekskludernde specialundervisningstilbud (fx specialskoler) i højere grad er rykket væk fra skolerne, og placeret hos kommune og forvaltning (KREVI, 2012). En sådan struktur, påpegede en rapport af KREVI, kunne give de lokale skoler incitamenter for at flytte børn til ekskludernde tilbud. Derfor blev de strukturelle rammer i mange kommuner omlagt (KREVI, 2012). Eksempler på nye strukturer ses herunder. De er refereret som beskrivelser af nogle af de modeller kommunerne nævnte:

"En BUM model, hvor midlerne til specialundervisning udlægges til skolerne, som så til gengæld skal betale for de elever, som skolen vælger at segregere til undervisning i specialklasser/specialskoler. Modellen vil omfatte alle elever bortset fra børn med så svære handicap, at de ikke på noget tidspunkt har været kendt i normalsystemet"

"Skolen bidrager med 100.000 kr. pr. elev der placeres uden for almenmiljøet - dog er skoler med vandretliggende elever eller meget svære elever undtaget."

"Skolen finansierer de første 8 lektioner om ugen i f.t. en elev. Centralt finansieres alt over 8. Hvis en skole får en elev visiteret til en specialklasse, Finansierer skolen 8 lektioner pr. uge hertil i et kalenderår." (KREVI, 2012)

I alle disse tilfælde, synes rationalet bag at lave økonomiske strukturere, der skal understøtte fysisk inklusion, altså at placere, dele af, eller hele finansieringsansvaret, hos den enkelte skole. Vedbliver denne struktur, i de kommuner der anvender den, er det dermed uvist, om skolerne har mulighed for at bruge flere ressourcer på at styrke den inkluderende praksis, i alle tilfælde finder vi det sandsynligt, at en tilbageførelse af elever til segregerede tilbud ikke bliver en generel tendens.

Slutteligt, kan vi vende tilbage til udgangspunktet. Det vi indledte med at benævne, det bredere befolkningsperspektiv. Der kan spores en uvilje hos den almene befolkning til inklusion. Det kan være et forsøg på at efterkomme den kritik der fremlægges, der har ageret årsag til tilbagetrækningen af 96% målsætningen. Om det nye tiltag vil få betydning for praksis, og hvordan, det fremstår uvist qua de rammer, der omgiver inklusion i praksis, herunder fx de økonomiske. Til gengæld synes det nye tiltag, at blive godt modtaget af befolkningen. Vi gør derfor opmærksom på, at der i denne perspektivering, har vist sig tegn på, at der er et spændende forskningsfelt, der fremadrettet kan supplere, den fremkomne viden, nemlig spændningsfeltet mellem den brede befolknings samtalediskurs om inklusion, og dennes dialektiske forhold til både den politiske diskurs og den politiske scene.

Kritik af egen forskning

Vi har i specialet adopteret Dysons diskursanalyse af Salamanca erklæringen. Vi har ikke sat spørgsmålstejn ved, hvad det betyder, at Dysonsdiskursanalyse er næsten tyve år gammel. Her kunne vi i højere grad have stillet spørgsmål omkring, hvad der er sket siden.

Herunder er det interessant at spørge, hvilken konsekvens den forskning og praksiserfaring, der er pågået siden, mon har haft af betydning. Kort sagt, giver det mening at tale om fire uddannelsesdiskurser i 2016, som det gjorde i 1999. Vi kunne således have diskuteret de fire uddannelsesdiskursers relevans.

Vi er som lærings- og forandringsstuderende fokuseret på inklusionens lærings- og trivselspotentiale. Vi befinder os derved i en position, der ligger inden for den pædagogiske tilgang til inklusionsområdet. Således bliver det også den diskursive position, der er med til at sætte grænser for, hvad vi opfatter som plausibelt, når vi fortolker og diskuterer dokumenter og fund. Vi vurderer, at Alenkær også befinder sig herindenfor. Det giver dermed god mening, at vores fokuspunkter, vores kritik og vores talekoder, har en vis overensstemmelse. Dog påpeges det, at derfor kan vi rette samme kritik mod os selv, som vi retter mod Alenkær. Nemlig, at vi er frigjort fra de praktiske rammer, der omgiver inklusion. I praksis, er disse egentlige vilkår ikke blot allestedsnærværende, men også ufravigelige.

Vi oplever også slutteligt i dette arbejde, at vi har adopteret Salamanca erklæringen som særdeles vigtig for inklusionsbølgen, i det vi har gjort den til vores styringsdokument. Et argument, der findes bl.a. Hos Helene Ratner. Vi henleder dog opmærksomheden på, at hvis inklusion først og fremmest er et politisk ideal, med baggrund i økonomiske incitament, er der måske tale om, at den økonomiske krise, der ramte Danmark i 2008, kan beskrives som lige så tungtvejende i forhold til den senere fokusering på inklusion.

ARTIKEL

Menneskesynet i forandring efter Salamanca erklæringen

Tabita Amstrup og Katarina Kristensen

Cand. Mag. I læring og forandringsprocesser

Institut for læring og filosofi

Aalborg universitet

10. semester

Abstract

Nærværende artikel tager udgangspunkt i væsentligt fund, vi gjorde i forbindelse med specialeskrivning på 10. semester, hvor vi beskæftigede os med den diskursive orden i forhold til inklusion i en diskursanalyse af 3 forvaltningslag. Det væsentlige fund omhandlede, hvorvidt menneskesynet har indflydelse på en forandringsproces i indeværende kontekst, inklusion i en dansk kontekst. Artiklen tilbyder en historisk gennemgang af inklusionsbegrebets tilblivelse i store rids, og herigennem hvilket menneskesyn der er i de forskellige perioder, for til sidst at tilbyde en status på menneskesynet fra salamanca erklæringens tilblivelse, op til i dag.

Indledning

Vi har i forbindelse med vores specialeskrivning på læring og forandringsprocesser, beskæftiges os med "hvilke diskursive positioner der er befordrende for den aktuelle inklusionsdebat omhandlende folkeskolen" og er i den forbindelse blevet interesseret i den

forandringsprocessen der er pågående omhandlende inklusion i forhold til menneskesynet, efter Salamanca erklæringen blev vedtaget i 1994 og frem til idag.

Salamanca erklæringen

Inklusion er et begreb, der stammer fra Salamanca erklæringen. I 1994 på en kongres for repræsentanter fra 92 lande, og i samarbejde med FN og UNESCO, arbejdede man sig frem til et særlig fokus. Et fokus på, at alle børn skulle have ret til en uddannelse, og samtidig fokus på en politisk indflydelse på de tiltag, som udformes af de forskellige lande og regeringer i FN . Konferencen blev afholdt i samarbejde med den spanske regering og UNESCO. De forskellige repræsentanter bestod blandt andet af uddannelseseksperter, politikere samt repræsentanter fra FN. Salamanca erklæringen er i hele sit omfang, udarbejdet som et udtryk for en global enighed om, hvilken retning specialundervisningen skulle bevæge sig i fremtidigt.

Alle parter, der var involveret, skulle arbejde på en sikring af uddannelse for alle, hvilket inkluderede ALLE, hermed sagt, også dem der var mest sårbare, og havde mest brug for det. Hvilket ville sige, at der efterspurgtes, at alle skoler burde være i stand til at modtage børn med særlige behov, uanset om der er tale om fysiske, intellektuelle, social, emotionelle eller børn med sproglige vanskeligheder . Et af underpunkterne var, at formålet med inklusion i skolen, var en anerkendelse af alle børn og dermed prioriteredes det enkelte barns behov. En af anbefalingerne var "den inkluderende skole, som det bedste middel til at skabe solidaritet mellem børn med særlige behov og jævnaldrende ". Dette er interessant i indeværende formidlende artikel, da artiklen skal formidle, hvordan der er arbejdet med denne forandringsproces i Danmark efter salamanca erklæringen.

For man kunne spørge sig selv om vi overhovedet har lært noget af og efter Salamanca erklæringen?

Artiklens forehavende

For at give indblik i denne forandringsproces, er artiklens forehavende at give indblik i de politiske tiltag, der er gjort på området i en historisk gennemgang i store træk. Ligeledes er det artiklens formål at kikke på de forskellige menneskesyn, der ligger bag nogle af disse

tiltag, menneskesynet er vigtigt, da dette angiver det generelle samfundsmæssige syn på mennesker i en bestemt tidsperiode og i en given kontekst. Artiklen vil slutteligt give et bud på hvordan dette menneskesyn harmonerer med inklusionsidealet i en skole for alle(oversat fra salamanca erklæringens brug af inclusive school)". En skole for alle, nævnes for første gang på FN's verdenskonference om specialundervisning i Salamanca i Spanien. "En skole for alle" betyder i denne kontekst "grundskolen", som har en inkluderende orientering, som det mest effektive middel til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle "

Menneskesynet i salamanca erklæringen

Således lyder nogle af de intentioner, som vi i Danmark i 1990'erne tilsluttede os, og som der var forsøgt implementerede i vores lovgivning, blandt andet i folkeskoleloven og bekendtgørelse for specialundervisning. Dermed tilsluttede vi os formelt et menneskesyn der bar præg af, at alle mennesker har ret til en ligeværdig plads i samfundets fælleskab, hvor medborgerskab for alle var omdrejningspunktet.

En Skole for alle, har i Danmark stået på den skolepolitiske dagsorden igennem flere årtier, og der har gennem årene været gjort mange forsøg på, at efterleve dette ideal. Dette blev forsøgt med begrebet rummelighed, som kom på dagsordenen, i dansk politik og i dansk pædagogisk forskning, af Susan Tetlers ph.d. afhandling fra Danmarks Pædagogiske Universitet: Imellem integration og inklusion – om nødvendigheden af at udvikle en rummelighedens didaktik i år 2000, sidestilles med begrebet "inklusion".

Rummelighedsbegrebet

Efterfølgende blev rummelighedsbegrebet for alvor aktuelt, da folketinget i maj 2000 vedtog ved lov nr. 485 , at en ændring af opgavefordelingen mellem amtskommuner og kommuner indebar, at alle børn og unge med specielle behov, fremadrettet skulle tilbydes, og gives muligheden for, et undervisningstilbud så tæt ved hjem og skole som muligt, der blev fulgt op på denne lov ved, at undervisningsministeriet nedsatte et centralt udvalg og regionale udvalg, samt satte et 3 årigt projekt i gang, KVIS som står for kvalitet i undervisningen, siden da er opmærksomheden omkring folkeskolens specialundervisning og skolens rummelighed øget.

Menneskesynet i rummelighedsbegrebet

Rummelighedsbegrebet fordrede et nyt menneskesyn i Danmark, som ikke lå i tråd med det menneskesyn, vi tilsluttede os efter Salamanca erklæringen. Menneskesynet var omgivet af, at der i det rummelige menneskesyn var nogen, der var mere "normale" end andre. De "normale" skulle rumme de "specielle". Dermed lå der en kim til en holdning om, at normalitetsbegrebet rummede en ekskluderende tilgang til de "specielle", da de "normale" synes mere rigtige, og derfor havde mere ret til deltagelse i uddannelsen. Hvilket er i direkte modstrid til grundsynet om, at alle har ret til en ligeværdig plads i samfundet.

Formålsparagraffen i folkeskoleloven

Midlertidigt fik folkeskolen i 2006 formålsparagraffer i folkeskoleloven, hvor der i stykke 3 understøttedes artiklens argument om forebyggelse af et ekskluderende menneskesyn, da man beslutter at. "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. "

Øget inklusion

Først i 2012 lancerede man så "Lov om øget inklusion" . Den nye inklusionslov var en omskrivning af folkeskolens bestemmelser om specialundervisningsbegrebet, hvor elever, der har brug for op til ni timers støtte, ikke længere modtager specialundervisning.

Inklusionsloven som den blev kaldt, indeholdende konkrete mål for inklusion og et af dem er interessant i indeværende artikel: "Andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, øges. Målet er, at andelen af elever i den almindelige undervisning skal være 96,0 procent af det samlede elevtal ".

Fysisk inklusion

Her blev det klart meldt ud, at hvis de "specielle" elever, skulle "normaliseres" krævede det, at de skulle fysisk inkluderes i den almene folkeskole, og at man igennem dette tiltag prøvede at fjerne begrebsrammen "de specielle ". Den fysiske inklusion så dagens lys på

landets skoler, hvor succeskriteriet var kendetegnede ved "antallet" af elever, der var indskrevet i den almene folkeskole. På denne måde fokuserede man udelukkende på tal samt målbarhed, og ikke på kvaliteten samt elevernes udbytte. En bekræftelse på, at synet går mod et ønske om øget social lighed, samt høj grad af økonomisk incitament, da specialtilbuddene var omkostningsfulde, og det skønnes, at der blev brugt ca. en tredjedel af det samlede skolebudget på specialtilbud og specialundervisning. Menneskesynet fra rummelighedsbegrebet blev udvidet med et inklusionssyn, der omhandlede "hvor man er", altså fysisk placeret. Når man når dette mål, i dette tilfælde 96 procent af alle børn, kunne man tale om, at inklusionen var lykkedes.

Folkeskolereformen

Ligeledes kom folkeskolereformen i 2012, hvor et af de overordnede mål for den nye folkeskolereform var, at "folkeskolen skal udfordre alle, så de bliver så dygtige, som de kan". Med denne nye folkeskolereform var der et øget fokus på inklusionen som kvalitet, og der blev besluttet en række tiltag, som skulle tilgodese alle elevers læring og trivsel. Der tales om den inkluderende skole, og man er tilbage på sporet af det afgivne løfte om "en skole for alle, som i salamanca erklæringen.

Et forvirret menneskesyn = et forvirret inklusionsideal.

Artiklen antager, at den inkluderende skole blot er en idealforestilling i Danmark. En idealforestilling der ikke kan indfries, så længe det rummelige menneskesyn stadig eksisterer. Der skal i stedet tænkes i et nyt inkluderende menneskesyn, dette kræver midlertidigt en gennemgående ændring af menneskesynet fra en individorienteret skole til en kollektiv skole, da måde vi tænker om inklusion, giver anledning til, at fastholde de "specielle" i en position, hvor de forbliver "specielle". En af måderne vi kan forholde os til inklusionen på, er igennem et menneskesyn som er inkluderende, dette fordrer et menneskesyn, hvor "ingen" er mere normale end andre. Alle er specielle, nogen har blot brug for hjælp for at deltage i fælleskabet. Menneskesynet skal være omvundet af Anerkendelse, en anerkendelse af menneskets mangfoldighed, denne måde at anskue anerkendelse på, er den samme anskuet anerkendelse, der fremgår i salamanca erklæringen, hvor der yderligere tilkendes, [...] "at det mest effektive middel til at

bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle” . Er det der skal fokuseres på i et fremtidigt syn på mennesker.

Nyeste status på salamanca erklæringen.

I oktober 2009 var 400 personer fra hele 58 land, samlet i Salamanca i Spanien, for at markerer 15-års jubilæet for Salamanca erklæringen . En af de, der indledte jubilæet var Mia Farrah fra Libanon. Hun sidder i styregruppen ”Inclusion International”. Hun var krystalklar i sin tale til konferencedeltagerne, om hvilke konsekvenser det har som person, at måtte gå i specialklasse. ”mangel på venner og selvstændighed, stigmatisering og mangel på tilhørsforhold til nærmiljøet”. Hun mente vi alle burde kæmpe hårdt for, at Salamanca erklæringen skal blive en realitet verden over, hvilket kunne indikerer, at dette bestemt ikke er tilfældet i dag, ovenstående tager udgangspunkt i international forskning, men kunne også være retvisende for Danmark.

Menneskesynet dags dato

Menneskesynet har igennem de sidste 22 år, gennemgået en stor forandring, omhandlende synet på de ”normale” og de ”specielle”, hvilket ikke kommer som den store overraskelse, da vi som samfund ligeledes har forandret os kontinuerligt.

Men forandringsprocessen i menneskesynet er i denne artikel givet en position, hvor det er gjort muligt, at iagttage denne eksplicitte forandringsproces, omhandlende menneskesynet med den forandringsproces, der er foregået omkring inklusion.

Konklusionen i artiklen må blive, at disse ikke kan skilles skarpt ad, men at, det er vigtigt at påpege, at så længe menneskesynet på ”Alle” børn -ikke er på ”Alle” børn, er der svært at ændre, implementerer og følge inklusion til dørs i et inkluderende perspektiv.

Litteraturliste

Alenkær, Rasmus (2010). *Den inkluderende skole: en grundbog*. København: Frydenlund.

Alenkær, Rasmus (2016). *Inklusion - Administration, tradition og kvalitet*. Pædagogisk psykologisk tidsskrift. Nr 1 -2016.

Andersen, Niels,. Åkerstrøm (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne

Berger, Peter og Luckmann, T (2014). *Den sociale konstruktion af virkeligheden*. (3 udgave) København: Akademisk forlag.

Clausen,Bo (2013). *Fire diskurser i samtalen om inklusion*. lokaliseret d. 28 maj 2016 på: http://www.inkluderet.dk/inkluderet.dk/download_files/Bo%20Clausen%20-%20Fire%20diskurser%20i%20samtalen%20om%20inklusion%20-%2028%2010%202013.pdf

Clausen, Bo & Sørensen, K (2013). *Inklusion så det batter: Fællesskaber i vuggestue, børnehave og SFO*. Frederikshavn: Dafolo.

Dr. Dk (2014). Ekspert: *Hastværk får inklusion til at slå gnister*. Lokaliseret d.29.maj 2016 på: <http://www.dr.dk/nyheder/indland/ekspert-hastvaerk-faar-inklusion-til-slaa-gnister>

Dyson, Alan, Daniels, H, og Garner,P (1999). *Inclusions: theories and discourses in inclusive education*. Kogan Page.

EDU (2013-2015a). *Kommunernes omstilling til øget inklusion*. Lokaliseret d. 28. maj 2016 på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Kommunernes_omstilling_til_oeget_inklusion.pdf

EDU (2013-2015b). *19 skolars erfaring med inklusion 2013-2015*. Lokaliseret d. 28.maj 2016 på: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog_-_19_skoler_-_2015.pdf

Foucault, Michel (1978). *Seksualitetens historie: viljen til viden* (The history of sexuality – volume 1) København: Rhodos

Folkeskolen.dk (2015). *Egelund: Ministeren undviger inklusionsproblematikken*. Lokaliseret den 29. maj 2016 på: <https://www.folkeskolen.dk/573965/egeland-ministeren-undviger-inklusions-problemer>

Folkeskolen.dk (2013). *Knockout: FORTÆLLINGEN OM LÆRELOCKOUTEN*. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på: <http://www.folkeskolen.dk/knockout/>

Haug, Peder (2014). *Det ved vi om: inklusion*. Frederikshavn: Dafolo.

Hjort, Katrin (1997). *Diskurs: Analyser af tekst og kontekst*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Jørgensen, Kenneth., Mølbjerg. (2006). *Om anvendelsen af Foucaults magtbegreb*. (s. 1-30). Lokaliseret d.28. maj 2016 på: [http://vbn.aau.dk/da/publications/om-anvendelsen-af-foucaults-magtbegreb\(8b3e4760-26cc-11db-8514-000ea68e967b\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/om-anvendelsen-af-foucaults-magtbegreb(8b3e4760-26cc-11db-8514-000ea68e967b).html)

Jørgensen, M. og Phillips, L. (2005). *Diskursanalyse: som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kongsvang (u.å). *Kongsvang dna* (linje 26-32f) lokaliseret d.29.maj 2016 på: (<http://www.kongsvang.net/kongsvangs-dna/>).

KREVI (2012) *Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut*. Lokaliseret d. 29 maj 2016 på:
<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.ftf.dk%2Ffileadmin%2FBruger%2Fbibliotek%2FLoen%2Fpersonale%2FMEDbestemmelse%2FOPsamling%2520KREVI-rapporten.doc>

Lauridsen, Søren (2010). *Magt og pædagogik*.
http://professionsviden.dk/forside/magt_paedagogik

Lynggaard, Kennet (2010). *Dokumentanalyse*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder – en grundbog*. (s. 137 – 153). København: Hans Reitzels.

Nilsson, Roddy (2009). *Michel Foucault : En introduktion*. København: Hans reitzels forlag,

Olsen, Poul., Bitsch og Pedersen, Kaare (1999). *Problemorienteret projektarbejde: en værktøjsbog*. (2 udgave). Roskilde universitetsforlag.

Pahuus, Mogens (2003). *Hermeneutik*. I: Collin, F og Køppe, S: *Humanistisk videnskabsteori* (s.139-170). Viborg: DR multimedia.

Pedersen, Carsten (2013). *Fem tilgange til inklusion*. Lokaliseret d. 29 maj 2016 på: <http://omsigt.dk/fem-tilgange-til-inklusion/>

Politikken (2013). Fakta: Her er hovedpunkterne i regeringens indgreb i lærerkonflikten. lokaliseret d. 27. maj 2016
på:<http://politiken.dk/indland/politik/ECE1953777/fakta-her-er-hovedpunkterne-i-regeringens-indgreb-i-laererkonflikten/>

Ratner, Helene (2013). *Inklusion: Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk forlag.

Retsinformation (2013). *Lov 409*. Lokaliseret d. 28. maj 2016 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=146561>

Retsinformation (2012). *Lov 379* . Lokaliseret d. 28. maj 2016 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611>

Staugård, Hans jørgen (2009). *Hvad er professioner og hvad kan de udvikle sig til?* Lokaliseret d.2 maj 2016 på:

[http://www2.ucn.dk/Files/Filer/Udvikling%20og%20innovation/Publikationer/Artikel - Hvad er professioner og hvad kan de bruges til.pdf](http://www2.ucn.dk/Files/Filer/Udvikling%20og%20innovation/Publikationer/Artikel-Hvad%20er%20professioner%20og%20hvad%20kan%20de%20bruges%20til.pdf)

Tetler, Susan (2010). Historien bag begrebet: 'Den inkluderende skole', I: Alenkær, Rasmus (Red.): *Den inkluderende skole – en grundbog* (s.31-47). København: Frydenlund

Thisted, Jens (2013). *Forskningsmetode i praksis: projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. København: Munksgaard.

Toulmin, Stephen (u.å). Argumentation I: Lassen, A., M Lassen (Red.) *Sprog i brug: sproghandling og kommunikation* (220-240) udgivelsessted: Systime.
<https://sprogbrug.systime.dk/index.php?id=220>

Tv2 (2016) *Regeringen dropper mål for inklusion i folkeskolen*. Lokaliseret d. 29. maj 2016 på: (<http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-05-10-regeringen-dropper-maal-for-inklusion-i-folkeskolen>)

Udannelsesforbundet.dk (2014). *Lovindgreb ift. Lærenes arbejdstid :en politisk vejledning*. Lokaliseret d. 29 maj 2016 på: [https://uddannelsesforbundet.dk/da-DK/Loen%20og%20arbejdsvilkaar/~media/Files/Loen%20og%20arbejde/OK13/Lovindgrebet ift. Lærenes arbejdstid Politisk vejledning.ashx](https://uddannelsesforbundet.dk/da-DK/Loen%20og%20arbejdsvilkaar/~media/Files/Loen%20og%20arbejde/OK13/Lovindgrebet%20if%20t%20l%20rernes%20arbtid%20Politisk%20vejledning.ashx)

Undervisningsministeriet. (2013a). *Inklusion skal betyde bedre undervisning for alle*. Lokaliseret d. 28. maj 2016 på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Mar/130321-Inklusion-skal-betyde-bedre-undervisning-for-alle-elever>

Undervisningsministeriet (2014-2015b): *Specialundervisning og inklusion*. Lokaliseret d. 28 maj 2016 på: www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF15/150805

Undervisningsministeriet (1994c). *Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. Lokaliseret d. 28. maj 2016 på: <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

Undervisningsministeriet (2015d). *Om inklusion*. Lokaliseret d 28. maj 2016 på: www.emu.dk/modul/om-inklusion

Undervisningsministeriet (2012e). *Folkeskolereforme: Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret d 28 maj 2016 på : <http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skolebedre/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx>

Undervisningsministeriet (2015f) *Eftersynet af inklusionsindsatsen går nu i gang* Lokaliseret d. 29. maj 2016 på: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/Nov/151103-Eftersynet-af-inklusionsindsatsen-gaar-nu-i-gang>

Wenneberg, Søren,,Barlebo (2002). *Socialkonstruktivisme som videnskabsteori :Sisyfos' videnskab*. Department of Management, Politics and Philosophy, Copenhagen Business School.Working Paper No. 2/2002 København.

Bilag:

Bilag 1. Retsinformation, lov 379 (2012). *Inklusionsloven*

Bilag 2. Aalborg kommunes inklusionsstrategi(2015). *Fællesskaber for alle: inklusionsstrategi 2015-2018*

Bilag 3. Hals skoles inklusionsstrategi (2016). *strategi: inklusion/trivsel*

Bilag 4. Bislev skole inklusionsstrategi (2016). *Inklusionsprincip for Bislev skole og børnehave*

Bilag 5. Vesterkærets skole inklusionsstrategi (2014). *INKLUSION- fordi børn og unge trives på Vesterkærets skole*