INDHOLDSFORTEGNELSE

[KAPITEL 1 – INDLEDNING 5](#_Toc389180114)

[Den historiske udvikling i folkeskoleloven 5](#_Toc389180115)

[Historisk omrids af inklusion i folkeskolen 6](#_Toc389180116)

[Den aktuelle inklusionsdebat 9](#_Toc389180117)

[Det sociale arbejdsfelt i folkeskolen 12](#_Toc389180118)

[Afgrænsning og formål 13](#_Toc389180119)

[Problemformulering 13](#_Toc389180120)

[Underspørgsmål 13](#_Toc389180121)

[Begrebsafklaring 13](#_Toc389180122)

[Inklusion 14](#_Toc389180123)

[Særligt udsatte børn 15](#_Toc389180124)

[Lærernes kompetencer 15](#_Toc389180125)

[Læsevejledning 18](#_Toc389180126)

[KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORI & METODE 21](#_Toc389180127)

[Videnskabsteoretiske overvejelser 21](#_Toc389180128)

[Hermeneutisk filosofi 21](#_Toc389180129)

[Fænomenologi 25](#_Toc389180130)

[Dataindsamlingsmetode 26](#_Toc389180131)

[Forskningsdesign 27](#_Toc389180132)

[En induktiv tilgang 28](#_Toc389180133)

[Design af interviewundersøgelse 29](#_Toc389180134)

[1. Tematisering 29](#_Toc389180135)

[2. Design 30](#_Toc389180136)

[3. Interview 30](#_Toc389180137)

[4. Transskribering 31](#_Toc389180138)

[5. Analyse 31](#_Toc389180139)

[6. Verificering 32](#_Toc389180140)

[Databearbejdning 33](#_Toc389180141)

[Grounded Theory-inspireret kodning 33](#_Toc389180142)

[Kodereliabilitet 36](#_Toc389180143)

[Etiske overvejelser 36](#_Toc389180144)

[Analysemetode, en hermeneutisk tilgang til analysen 37](#_Toc389180145)

[Indledende overvejelser 37](#_Toc389180146)

[Hermeneutisk meningsfortolkning 37](#_Toc389180147)

[KAPITEL 3 – TEORI 39](#_Toc389180148)

[Governmentality 39](#_Toc389180149)

[Governmentality – en styringsteknologisk tilgang 40](#_Toc389180150)

[Politisk styring i det moderne samfund 43](#_Toc389180151)

[Den reflekterende praktiker 45](#_Toc389180152)

[Schöns reflekterende praktiker 46](#_Toc389180153)

[De professionelle og den professionelle praksis 48](#_Toc389180154)

[Viden-i-handling 49](#_Toc389180155)

[Refleksion-i-handling 50](#_Toc389180156)

[Professionel viden kontra virkelighedspraksis 52](#_Toc389180157)

[Skolen som arena for den reflekterende praktiker 53](#_Toc389180158)

[KAPITEL 4 – ANALYSE 55](#_Toc389180159)

[Analysedel 1 56](#_Toc389180160)

[Lærernes individuelle holdninger til inklusion 56](#_Toc389180161)

[Det sociale dilemma 57](#_Toc389180162)

[Forudsætninger for inklusion 60](#_Toc389180163)

[Det økonomiske incitament for inklusion 62](#_Toc389180164)

[Den politiske magt 63](#_Toc389180165)

[Konsekvenser ved inklusion 66](#_Toc389180166)

[Den moralske optik 67](#_Toc389180167)

[I hvilket omfang synes lærerne at imødekomme inklusion? 69](#_Toc389180168)

[Ressourcer som forudsætning for inklusion 71](#_Toc389180169)

[Lærernes motivation 72](#_Toc389180170)

[Delkonklusion 1 73](#_Toc389180171)

[Analysedel 2 75](#_Toc389180172)

[Lærernes kompetencer 75](#_Toc389180173)

[Lærernes handlinger i praksis 84](#_Toc389180174)

[Delkonklusion 2 95](#_Toc389180175)

[Diskussion 96](#_Toc389180176)

[Diskussion af begrebsanvendelse i det sociale arbejde 98](#_Toc389180177)

[KAPITEL 5 – KONKLUSION & PERSPEKTIVERING 101](#_Toc389180178)

[Konklusion 101](#_Toc389180179)

[Perspektivering 103](#_Toc389180180)

[Inklusion som eksklusion 104](#_Toc389180181)

[Konsekvenserne for elever uden særlige forudsætninger 106](#_Toc389180182)

[BIBLIOGRAFI 109](#_Toc389180183)

[BILAGSOVERSIGT 115](#_Toc389180184)

**Oversigt over figurer**

[Figur 1: Model over inklusionens historiske udvikling (Hansen, 2012, s. 22) 9](#_Toc389179726)

[Figur 2: Matrix over inklusionens to dimensioner (Qvortrup, 2012, s. 13) 15](#_Toc389179727)

[Figur 3: Specialets opbygning (egen fremstilling) 19](#_Toc389179728)

[Figur 4: Den hermeneutiske cirkel (Berg-Hansen, 2013) 23](#_Toc389179729)

[Figur 5: Model over kodningsmetode (egen fremstilling) 34](#_Toc389179730)

[Figur 6: Proces fra *viden-i-handling* til *refleksion-i-handling* (Schön, 2000) 51](#_Toc389179731)

[Figur 7: Analysens opbygning (egen fremstilling) 55](#_Toc389179732)

[Figur 8: *Single-* og *double-loop læring* (Argyris, 2000, s. 248) 93](#_Toc389179733)

# KAPITEL 1 – **INDLEDNING**

I dette kapitel vil vi præsentere vores problemfelt, som vil tydeliggøre konteksten, hvorfra vores problemformulering udspringer. Problemfeltet udgør samtidig vores forforståelse, som vi inddrager i undersøgelsen. Vi vil først og fremmest redegøre for den historiske udvikling, dernæst den aktuelle inklusionsdebat samt koblingen til det sociale arbejde. Efterfølgende præsenteres vores problemformulering efterfulgt af en begrebsafklaring.

## Den historiske udvikling i folkeskoleloven

I dette afsnit tager vi udgangspunkt i folkeskolens historiske udvikling frem til i dag. Vi vil herunder redegøre for nogle af de mest centrale ændringer i folkeskolelovens værdigrundlag, og hvilke betydninger disse ændringer har haft for det sociale arbejde.

”*Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker*” (Korsgaard, 2013, s. 24).

Ovenstående citat illustrerer folkeskolens værdigrundlag i 1958. Her var det primære at fremme elevernes lykke og ikke deres konkurrencedygtighed. Skolen skulle sikre eleverne social lighed som forudsætning for økonomisk vækst. Man arbejdede på at gøre skolen til en konkurrencefri institution, hvor fokus var at fremme elevernes potentiale til at udvikle sig til frie, demokratiske og selvstændige individer. Lærerne skulle således, udover at styrke elevernes faglighed, medvirke til deres menneskelige udvikling gennem opdragelse.

Omkring 1972 indså man, at det ikke længere var muligt at opdrage eleverne ud fra et fælles værdibestemt formål, da samfundet havde udviklet sig i en mere pluralistisk retning. Den daværende undervisningsminister, Knud Heinesen, omskrev derfor folkeskolens formålsbestemmelse til kun at omfatte elevernes faglige udvikling. Lærerne havde ikke længere bemyndigelse til at påvirke elevernes livsanskuelse, eksistens eller politiske overbevisning (Korsgaard, 2013).

Konkurrencestaten blev efterfølgende en realitet og efter megen kritik af folkeskolens tidligere værdigrundlag, udarbejdede man i 1980’erne et nyt værdigrundlag, som gjorde op med de bløde værdier og i højere grad fokuserede på at fremme elevernes konkurrencedygtighed. Denne konkurrenceprægede tankegang gjorde sig ligeledes gældende efter valget i 2001. Nu skulle lærerne ikke kun sikre konkurrencekraften, de skulle ligeledes fremme sammenhængskraften. Man begyndte at koncentrere sig om de fælles værdier, og som Margrethe Vestager fremhævede i 2000 *”Vi har mere end nogensinde brug for at sætte ord på, hvad det er for holdninger og værdier, der binder os sammen”* (Korsgaard, 2013, s. 26). Daværende statsminister, Anders Fogh Rasmussen, ønskede ligeledes at styrke den danske sammenhængskraft, og hævdede, at et øget fokus på demokrati og medborgerskab i undervisningen ville bidrage til udviklingen af elevernes ligeværdige menneskesyn. Med konkurrencestatens demokratiske fokus i folkeskolen forbød man samtidig lærerne at påvirke elevernes livsanskuelser. Formålet var således, at lærerne skulle undervise i demokratiske værdier (Korsgaard, 2013).

## Historisk omrids af inklusion i folkeskolen

Indtil i slutningen af 1960’erne hævedes det, at adskillige børn var umulige at undervise på grund af både fysiske og psykiske handicaps. Børn med udadreagerende adfærd og/eller børn med faglige vanskeligheder blev ligeledes ekskluderet til specialskoler, som adskilte dem fra ”de almene” fællesskaber (Alenkær, 2013). Først i starten af 1970’erne ændrede man med ”9-punktsprogrammet” rammerne for, hvem som kunne eksluderes, og flere som tidligere var blevet visiteret til specialtilbud, blev nu forsøgt inkluderet i den almindelige folkeskole. Daværende undervisningsminister Helge Larsen stod bag ”9-punktsprogrammet”, som til stadighed bliver anset som det første politiske spadestik til den inkluderende skole (Hansen, 2012).

Til trods for øget inkludering på de almindelige skoler blev elever med særlige behov endnu ekskluderet fra de almindelige klasser. Det var først i begyndelsen af 1980’erne, at man indså, at for mange elever var ekskluderet fra det almindelige læringsfællesskab, og derfor besluttede at gøre op med den segregerede specialundervisning. Specialundervisningen skulle i stedet foregå i de almindelige klasser, sideløbende med den almene undervisning (Alenkær, 2013). Denne tanke om inklusionen blev også fulgt op af Salamanca-erklæringen fra 1994, hvilken fik stor betydning for skolepolitikken. Erklæringen understregede, at alle børn havde ret til uddannelse på lige vilkår – også de elever der havde særlige behov. Det var derfor skolernes opgave at tage hensyn til, og arbejde med udgangspunkt i, den forskellighed der fandtes hos de enkelte elever og deres forudsætninger (Hansen, 2012).

Den 24. juli 2006 ratificerede Danmark ligeledes FN’s Konvention om rettigheder for personer med handicap[[1]](#footnote-1) og forpligtede sig derved til at indrette lovgivningen derefter. Konventionen fokuserer på rettigheder og behov for handicappede, og omfatter blandt andet sektoransvarlighedsprincippet (FN’s Handicapkonvention; Vejledning om servicelovens formål og generelle bestemmelser i loven, 2011; Handicappolitiske principper) Sektoransvarlighedsprincippet indebærer, ”*at den myndighed […]* *som har ansvaret for at levere ydelser, tjenester eller service til borgerne i almindelighed, har en tilsvarende forpligtelse til at sikre og finansiere, at disse ydelser, tjenester eller services er tilgængelige for mennesker med en funktionsnedsættelse*” (Det Centrale Handicapråd, 2005, s. 17). Princippet medfører, at det er skolen som institution, der er ansvarlig for at indrette undervisningen således, at alle børn har mulighed for at deltage, og at indsatser over for børn med særlige forudsætninger derfor ikke er forbeholdt socialsektoren (Det Centrale Handicap, 2005; Handicappolitiske principper). Sektoransvarlighedsprincippet medfører, at skolen har ansvaret for undervisning af alle børn, uanset hvilke handicaps de måtte have. Danmark har med Konventionen ligeledes forpligtiget sig til at sikre et inkluderende uddannelsessystem, hvor handicappede ikke ekskluderes fra det almindelige uddannelsessystem og hvor undervisningen i rimelig grad differentieres i henhold til den enkelte elev (FN, 2006). Spørgsmålet er så, om de organisatoriske rammer og lovgivningen på området underbygger dette.

Folkeskoleloven fra 2010 medførte, at specialundervisningen blev en integreret del af undervisningen. Det skulle ved hjælp af forskellige redskaber samt omstrukturering blive muligt at nå en bredere elevgruppe. Målet var ligeledes at dæmpe den stigmatisering og kategorisering, som, ifølge Rasmus Alenkær, kan opstå, når man segregerer en elevgruppe fra det almene læringsfællesskab (Alenkær, 2013).

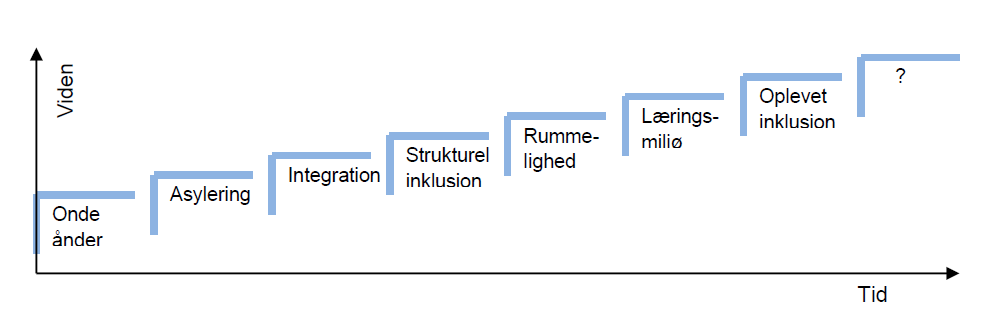
I 2012 vedtog et bredt flertal i Folketinget endnu en ny folkeskolelov, som desuden medførte ændringer i folkeskolelovens bestemmelser i henhold til specialundervisning.

”*§ 3, 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.*” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2013).

Denne lovændring betyder, at kun de elever der modtager over 9 lektioners specialundervisning om ugen, fortsat kan ekskluderes fra den almindelige undervisning. Dette medfører, at flere elever end tidligere skal modtage undervisning i de almindelige klasser, og at den specialundervisning typisk skal foregå sideløbende med den almindelige undervisning (Hansen, 2012). De der kan klare sig i en almindelig klasse, skal således fremover inkluderes i denne (Qvortrup, 2012).

Der er tilsyneladende ingen dokumentation for, at elever klarer sig bedre fagligt, når de er tilknyttet specialtilbud, og det grundlæggende mål er, at folkeskolen skal være indrettet, så der er plads til alle elever (Undervisningsministeriet, 2013).

Den historiske udvikling er her forsøgt illustreret i nedenstående model, der tillige viser den udvikling inklusionsbegrebet har gennemgået.



Figur 1: Model over inklusionens historiske udvikling (Hansen, 2012, s. 22)

Modellen viser, hvordan synet på elever har ændret sig gennem tiden. Udviklingen af sociale og faglige færdigheder sker i dag med udgangspunkt i den enkelte elev, og der forskes, i højere grad end tidligere, i inklusion. Derudover er der kommet øget fokus på elevernes egne oplevelser af at være inkluderet (Hansen, 2012). Inklusion omhandler ikke blot det at være til stede og deltage i undervisningen. Ifølge Rasmus Alenkær, handler det således, ”*… om at forholde sig til de konkrete behov, en given problemstilling er udtryk for*” (Alenkær, 2013, s. 232). Det er derfor afgørende, hvilket forståelsesmæssigt perspektiv man som lærer vælger, når man skal forsøge at håndtere givne problemstillinger i inklusionsarbejdet (Alenkær, 2013).

## Den aktuelle inklusionsdebat

I 2012 indgik regeringen og Kommunernes Landsforening (KL) en aftale om, at flere særligt udsatte elever skulle inkluderes i den almene klasseundervisning, hvorved 96 % af folkeskoleeleverne skal således deltage i det almindelige læringsfællesskab efter 2015. Målet om øget inklusion er dog ikke gået ubemærket hen, og flere interessenter deltager i debatten.

Jørn Nielsen, psykolog og ph.d., fortæller i et debatindlæg i avisen *Information*, hvordan inklusion af særligt udsatte elever har resulteret i, lærere som ofte føler sig nedslidt af afmagt på grund af den uholdbare situation. Trods det, at langt de fleste principielt tilskriver inklusionen stor positiv betydning, er det noget helt andet at få den implementeret i praksis. Ligesom modellen ovenfor viser, beskriver også Nielsen, hvorledes inklusion ikke udelukkende handler om at flytte eleverne fra specialtilbud og ind i det almene læringsfællesskab. Det handler i dag i langt højere grad om at sikre de enkelte elevers udvikling (Nielsen, 2014).

Der er samtidig opstået et krydspres mellem kravene om et inkluderende fællesskab og højere faglige resultater. I takt med øget fokus på individuelle mål og potentialer, er opmærksomheden blevet rettet mod elevens faglige mangler uden hensynstagen til sociale kontekster. Med det øgede fokus på fagligheden i folkeskolen er der fortsat mindre fokus på de menneskelige og dannelsesmæssige områder. Nielsen hævder derfor, at de faglige krav gør det sværere at imødekomme særligt udsatte elever på en hensigtsfuld måde, da de i stedet kommer til at fremstå som en byrde. Nielsen nævner tillige nogle væsentlige incitamenter for inklusion, såsom omkostningsfulde specialtilbud samt at børn udvikler sig, og lærer bedst i fællesskab med andre. Særligt for de sociale samt menneskelige egenskaber er, at de dannes bedst i mødet med diversitet. Lærerne er dog bange for, at de særligt udsatte elever vil sænke det faglige niveau og gøre det svært for lærerne at imødekomme inklusionsopgaven samtidigt (Nielsen, 2014).

Faktorer som er afgørende for, hvorvidt inklusion kan lykkes eller ej, er blandt andet de administrative og politiske rammer. For at kunne opnå succes med inklusion, fordres det ifølge Nielsen, at man tilfører skolerne de nødvendige økonomiske ressourcer, således det er muligt at kompetenceudvikle lærerne (Nielsen, 2014). I en undersøgelse af lærerne i Vordingborg Kommune svarer tre ud af fire, at de netop mangler kompetenceudvikling i forhold til at kunne takle særligt udsatte elever, og at de kun har fået tilbudt mindre end en uges kursus. Til dette svarer undervisningsminister Christine Antorini, at det er vigtigt, at lærerne er godt forberedt til inklusionsarbejdet, og at hun har tillid til, at kommunerne lever op til deres ansvar i forhold til lærerne. Hun fortæller, at en af årsagerne til, at flere kommuner har oplevet inklusion som en meget stor omvæltning, er fordi, at de har håndteret det forkert, og hævder tillige, at inklusion er den rigtige løsning i langt de fleste kommuner (Glerup & Nansen, 2014).

Ministeren nævner ligeledes det økonomiske incitament for inklusion, da hun beskriver, hvilke omkostninger der følger med specialtilbuddene. Hun hævder endvidere, at en af ulemperne er, at elever på specialskoler ikke kommer meget længere i uddannelsessystemet efter folkeskolen, og at alle de penge som bliver brugt hertil derfor går til spilde (Glerup & Nansen, 2014). En analyse af specialundervisning viser, at udgifterne til specialtilbud gennem flere år er vokset og at de i 2010 udgjorde 30 % af folkeskolens samlede udgifter. Dette betød, at en tredjedel af skolernes samlede udgifter gik til de 14,3 %, der modtog specialtilbud. Cirka 33.000 elever går i specialklasser eller på specialskoler, hvilket svarer til 5,6 % af alle folkeskoleelever og udgifterne hertil udgør 62 % af de samlede udgifter til specialtilbud. Analysen viser, at kommunerne vil kunne nedsætte deres samlede udgifter, ved at inkludere flere elever i de almindelige klasser, og at skolerne dermed kan afsætte flere midler til styrket inklusionsarbejde i disse (Analyser og undersøgelser inden for specialundervisning, 2010; Qvortrup, 2012).

Psykolog og inklusionsekspert Rasmus Alenkær, hævder ligeledes, at specialtilbud er enormt omkostningsfulde, men at inklusion først og fremmest skal handle om elevernes velbefindende. Han er desuden bekymret, og siger: *”Man har regnet med, at man kan gå fra en høj grad af adskillelse til en nærmest ikke-eksisterende adskillelse”*(Sørensen, 2014a). Lars Krarup, næstformand for KL’s Børne- og Kulturudvalg udtrykker ligeledes en bekymring for de kommuner, hvor inklusionen er gået for stærkt, og hævder, at nogle kommuner udnytter inklusionen som en spareplan (Sørensen, 2014d). For at sikre, at de penge som tidligere gik til specialtilbud, i fremtiden bliver brugt på eleverne i den almindelige klasse, bør kommunerne, ifølge Danmarks Lærerforenings formand, Anders Bondo Christensen, kunne dokumentere, hvem pengene kommer til gode. Han foreslår desuden, at der udarbejdes en handleplan for kompetenceudvikling, således lærerne får mulighed for at oparbejde de nødvendige ressourcer og kompetencer, til fremover at kunne håndtere de særligt udsatte elever, hvilket ligeledes understøttes af formanden for Organisations- og Arbejdsmiljøudvalget ved Danmarks Lærerforening (Sørensen, 2014c; Kromann, 2014).

I forlængelse af ovenstående udtaler næstformanden i Danmarks Lærerforening, Dorte Lange, at ”*Elever ender som forsøgskaniner, fordi regeringen ikke har gjort nok for at sikre, at landets folkeskoler var bedre klædt på til at tage imod specialelever i de almindelige klasser. […] Frem for bare at gå i gang og se på, hvordan det går, burde man på forhånd have gjort lærerne klar til at løse opgaven*” (Sørensen, 2014b). Danmarks Lærerforening hævder desuden, at et stort antal særligt udsatte elever i hver klasse kan medvirke til, at ikke alle får den hjælp, de har krav på og behov for, og at der burde være en grænse for, hvor mange elever der er i hver enkelt klasse. Det skal samtidig være muligt for lærerne at søge råd og vejledning om inklusionselever hos fagligt kvalificeret personale på skolen. Dette ønske kan eksempelvis opfyldes ved at give mulighed for flere lærere i hver undervisningslektion (Sørensen, 2014c). En forskningskortlægning fra Clearinghouse for Uddannelsesforskning samt en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut understøtter Danmarks Lærerforenings ønske om at ansætte flere lærere i hver klasse. Forskningen peger på støtteforanstaltninger, som det initiativ der forekommer mest effektivt i forhold til at fremme inklusion (Engsig, 2012).

## Det sociale arbejdsfelt i folkeskolen

I arbejdet med at inkludere særligt udsatte elever i den almindelige klasse beskæftiger lærerne sig med socialt arbejde, da de skal forsøge at forbedre de særligt udsatte elevers livssituation og forebygge yderligere ekskludering. Lærerne kan i det helhedsorienterede arbejde med eleverne ikke blot være distancerede og analyserende, men må engagere sig og forsøge at skabe så god en forståelse for børnene som muligt. Denne tilgang til eleverne synes desuden relevant i deres arbejde med inklusion af særligt udsatte børn. I arbejdet med disse børn er udøvelsen af socialt arbejde vigtig, da dette består af et helheds- og værdiorienteret fokus og af ansigt til ansigt-relationer, som medvirker til, at læreren opnår en særlig relationel viden (Hutchinson & Oltedal, 2006).

I forsøget på at definere socialt arbejde formulerer Uggerhøj:

”*Det sociale arbejde er et samarbejde med og/eller en påvirkning af – et individ, en gruppe af individer eller et lokalsamfund med uønskede sociale forhold – der sigter mod en ændring og/eller forståelse af den sociale situation*” (Uggerhøj, 2008, s. 43).

Overført til vores speciale betyder ovenstående, at målet for det sociale arbejde er at opnå en forståelse for den uønskede situation, i samarbejde med lærerne. Det bliver ofte pointeret, at lærerne spiller en afgørende rolle for elevernes personlige udvikling, og at de skal søge, at udvikle elevernes evner og færdigheder, som er nødvendige for at kunne leve op til de samfundsmæssige krav (Jerlang, 2011). Tidligere undersøgelser viser dog, at lærerne ikke har den nødvendige viden og de nødvendige kompetencer i arbejdet med særligt udsatte elever i skolerne, og at de ligeledes frygter, at de ikke lever op til kravene (Nielsen, 2008).

## Afgrænsning og formål

Den samlede indledning vidner om, at der forekommer mange forskellige vinkler, hvorfra det er muligt at anskue problemstillingen ud fra. Vi har valgt at foretage et casestudie, hvor vi koncentrerer os om lærernes rolle, samt deres ressourcer og kompetencer i relation til deres arbejde med inklusion af særligt udsatte børn i den almindelige klasse. Formålet med undersøgelsen er, at opnå viden om omfanget af det sociale arbejde inden for den pågældende problemstilling.

## Problemformulering

**Hvordan handler lærerne som aktører i det sociale arbejde med inklusion af særligt udsatte børn i den almindelige folkeskole?**

### Underspørgsmål

1. Hvilken betydning har lærernes kompetencer for det sociale arbejde i folkeskolen, i henhold til inklusion af særligt udsatte børn?
2. Hvordan imødekommer lærerne inklusion af særlig udsatte børn og hvilke bekymringer giver lærerne udtryk for i det sociale arbejde med inklusion?

## Begrebsafklaring

Det følgende er således en afklaring af begreberne: inklusion, særligt udsatte børn, lærernes kompetencer samt kompetenceudvikling. Hensigten med dette afsnit er at tydeliggøre, den betydning vi tillægger begreberne og refererer til gennem specialet.

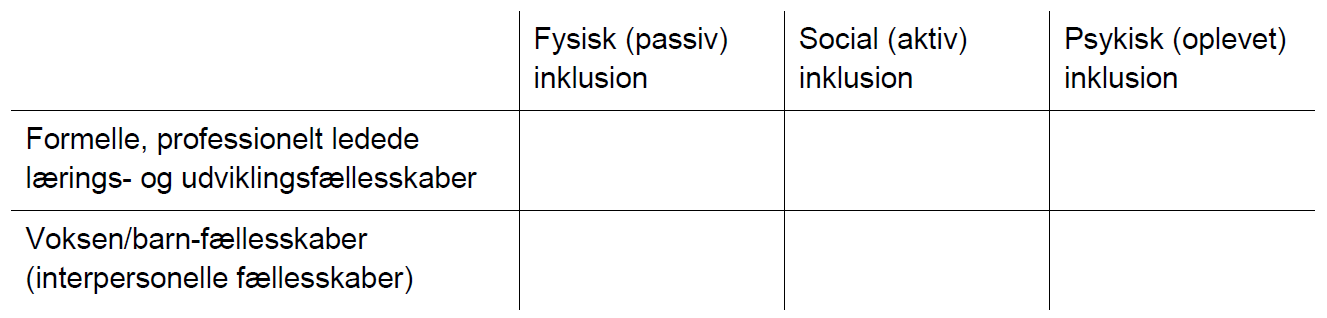
### Inklusion

At være inkluderet handler først og fremmest om, hvorvidt man er med i et fællesskab eller ej. Begrundelsen for inklusion forefindes i Salamanca-erklæringen fra UNESCO’s verdenskonference for specialundervisning i 1994 (Qvortrup, 2012). Salamanca-erklæringen siger, at ”… *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”* (UNESCO, 1994, s. 2)*.* Inklusion er, i henhold til erklæringen, et mål for de almindelige skoler, men hvordan inklusion skal forstås, er der flere bud på.

Qvortrup anvender elevernes optagelse, deltagelse samt oplevelsen af inklusion som tre væsentlige faktorer i forbindelse med inklusionsbegrebet. Den definition vi vælger at anvende og anser som den, der favner bredest, er samtidig denne inklusionsopfattelse, som Qvortrup synes at bringe i anvendelse (Qvortrup, 2012).

”*Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har optimalt udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet*” (Larsen, Dyssegaard, & Tiftikci, 2012, s. 22).

Ovenstående definition, synes i henhold til Qvortrup, udelukkende at referere til inklusion i læringsfællesskaber, og ikke til inklusion i alle de forskellige fællesskaber som udgør skolen. En elev er derfor først inkluderet, når denne føler sig inkluderet i alle skolens sociale fællesskaber. Herved definerer Qvortrup inklusion ud fra to dimensioner, graden af inklusion og de forskellige fællesskaber, hvilket er forsøgt vist med nedenstående matrix. Graden af inklusion indbefatter den fysiske inklusion (optagelse), den sociale inklusion (deltagelse) samt den psykiske inklusion (oplevet inklusion). Qvortrup benævner selv fem forskellige fællesskaber, men da vi undersøger inklusionsproblematikken fra lærernes og ikke elevernes vinkel, har vi valgt udelukkende at inddrage to af de fem fællesskaber, henholdsvis det formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskab samt voksen/barn-fællesskabet (interpersonelle fællesskaber). Vi inddrager dermed ikke de resterende tre fællesskaber bestående af: de uformelle voksenorienterede fællesskaber, selvorganiserede fællesskaber samt barn/barn-fællesskaber (Qvortrup, 2012).



Figur 2: Matrix over inklusionens to dimensioner (Qvortrup, 2012, s. 13)

Matrixen giver her udtryk for den inklusionsindsats, hvorigennem inklusionen vurderes succesfuld eller ej. Eleven er først fuldt inkluderet, når alle seks felter er afkrydset (Qvortrup, 2012).

### Særligt udsatte børn

I henhold til inklusion af særligt udsatte børn forsøger man netop at inddrage så mange børn som muligt i den almene folkeskole. Disse omfatter børn med fysiske og psykiske handicaps, faglige vanskeligheder og/eller uhensigtsmæssig adfærd. De særligt udsatte børn betegner de, som tidligere har været, eller risikerede at blive, ekskluderet fra de almene folkeskoler og overflyttet til specialtilbud, som nu forsøges inkluderet i de almindelige folkeskoleklasser (Alenkær, 2013).

### Lærernes kompetencer

Lærernes kompetencer har ifølge forskningen betydning for lærernes muligheder for og evne til at varetage inklusionsarbejdet i praksis (Zobbe et al., 2010). Ifølge kompetenceudviklingsprojektet Folkeskolens Fællesskaber forbedrer skolerne mulighederne for at arbejde inkluderende gennem kompetenceudvikling af lærerne (Boel et al., 2013).

I vores speciale er det ikke specifikke kompetencer, som er omdrejningspunktet, vi anskuer i stedet lærernes kompetencer samlet set, og vil derfor benytte os en bred definition af kompetencebegrebet. Vi har dog gennem undersøgelsen erfaret, at vi med fordel kunne have undersøgt mere specifikke kompetencer for at opnå en viden om, hvilke kompetencer det reelt er, lærerne benytter, samt oplever at mangle.

Den definition af kompetencer som vi har valgt at læne os op ad i nærværende undersøgelse, lyder:

*”A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions*” (OECD, 2002, s. 8).

Vi forstår dermed kompetencer som en kombination af kundskaber (hvad man gør i klasserummet), færdigheder samt hvilke værdier man arbejder ud fra (holdninger). Kompetencer udgør derved ikke kun uddannelsesmæssig viden, men også erfaringsbaseret viden (Nordenbo et al., 2008).

Der skelnes mellem formelle og manifeste kompetencer, hvor formelle refererer til de kompetencer, der er tilegnet gennem formaliseret uddannelse. Den formelle kompetence er i mange tilfælde forudsætningen for, at man kan varetage konkrete stillinger, eksempelvis lærere, der opnår kompetencer gennem læreruddannelsen, kompetencer der kvalificerer dem til at varetage en stilling som lærer. De manifeste kompetencer refererer i stedet til de kompetencer, som kommer til udtryk i den professionelles praksis, og uden hensynstagen til hvorledes kompetencen er tilegnet (Nordenbo et al., 2008).

#### Kompetenceudvikling

Når vi i denne opgave taler om begrebet kompetencer hos lærerne, fokuserer vi ligeledes på lærernes manglende kompetencer, hvilket der også blev lagt vægt på i afsnittet *Den aktuelle inklusionsdebat*. Vi finder det derfor relevant, kort at afklare hvad vi mener, når vi anvender begrebet *kompetenceudvikling*. Vi arbejder i denne undersøgelse ud fra følgende kompetenceudviklingsdefinition:

”*Kompetanseutvikling brukes om å tilegne seg ny kompetence, og omfatter både formell videreutdanning, opplæring utenfor utdanningssystemet, og uformell læri**ng gjennom det daglige arbeidet”* (Hagen & Skule, 2004, s. 7)*.*

Kompetenceudvikling henviser dermed ikke kun til den formelle kompetenceudvikling, som finder sted i forbindelse med videreuddannelse, men også til mere uformelle situationer hvor kompetenceudvikling kan opstå (OECD, 2002).

## Læsevejledning

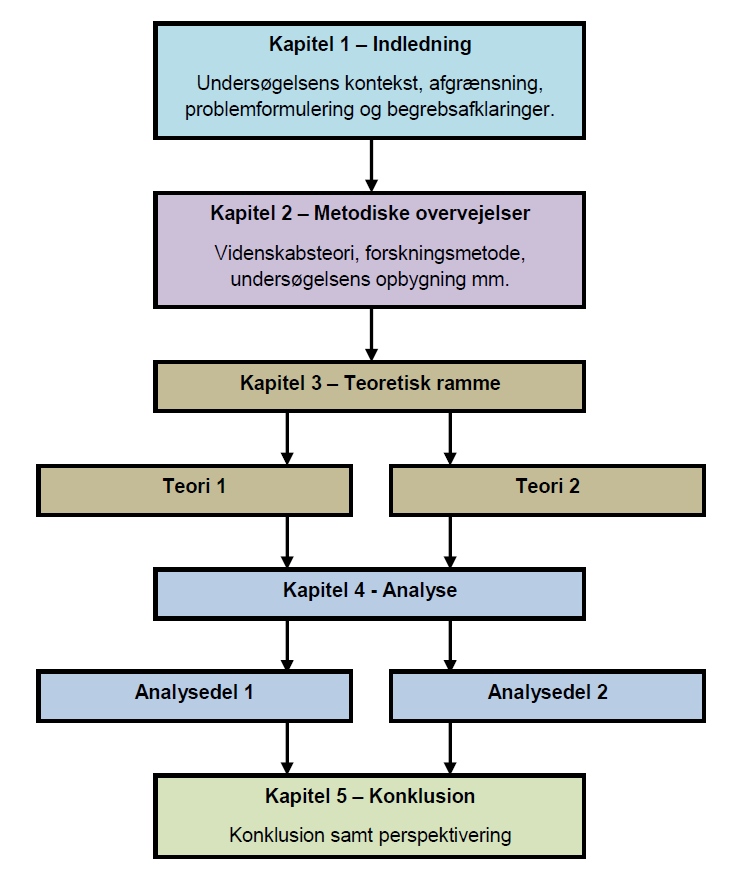
**Kapitel 1:** Specialets indledende kapitel danner rammen om undersøgelsens kontekstuelle fundament, vores forforståelse, problemformuleringen og underspørgsmålene. Afslutningsvist redegøres for betydningen af centrale begreber, som anvendes i undersøgelsen.

**Kapitel 2:** I vores metodeafsnit præsenterer vi vores videnskabsteoretiske positionering samt metodiske overvejelser, som ligeledes udgør specialets undersøgelsesværktøjer. Vi har bevidst valgt, at redegøre for vores metodevalg før den teoretiske referenceramme, da vores metodiske overvejelser samt den indsamlede data danner grundlaget for vores teorivalg.

**Kapitel 3:** Her redegøres og argumenteres for den teoretiske referenceramme, som vi senere vil anvende til i analysen for at øge forståelsen af de empiriske data.

**Kapitel 4:** Kapitlet består af vores to analysedele med udgangspunkt i de indsamlede data, vores forforståelse, den valgte teori, samt anden relevant litteratur. Kapitlets afslutning består af en diskussion.

**Kapitel 5:** Gennem konklusion samt perspektivering samler vi afslutningsvist op på de, gennem analysen, fremkomne resultater som besvarelse på den opstillede problemformulering samt underspørgsmål.



Figur 3: Specialets opbygning (egen fremstilling)

Som en hjælp til at forstå specialets strukturelle udformning, har vi ligeledes udarbejdet ovenstående figur.

# KAPITEL 2 – VIDENSKABSTEORI & METODE

I dette kapitel vil vi beskrive, hvordan vi ønsker at belyse vores problemformulering gennem vores videnskabsteoretiske positionering samt metodiske overvejelser. Begrebet metode dækker over de forskellige fremgangsmåder, vi anvender til dataindsamling, databearbejdning og analyse (Andersen, 2013). Som metode til dataindsamling har vi valgt at anvende det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview. Det er disse empiriske data, som senere vil være omdrejningspunktet i vores analyseafsnit.

## **Videnskabsteoretiske overvejelser**

Videnskabsteori bygger på teoretiske overvejelser om, hvordan det er muligt at opnå sand viden, og hvordan virkeligheden konstrueres (Hartman, 2005). I vores opgave vil videnskabsteorien derfor udgøre en forståelsesramme, inden for hvilken vi vil søge at opnå empirisk sandhed, til besvarelse af vores problemformulering.

I det følgende vil vi redegøre for valget af den hermeneutiske filosofi og fænomenologiske forståelsesramme.

### Hermeneutisk filosofi

Afsnittet indledes med en beskrivelse af den valgte positionering, Hans-Georg Gadamers hermeneutiske filosofi. Viden i henhold til denne filosofi kan som udgangspunkt ikke reduceres til en trin-for-trin metode, men vil i stedet blive anvendt som guidelines i fortolkningsprocessen (Brinkmann & Kvale, 2009).

Den hermeneutiske tilgang omfatter læren om tekstfortolkning, hvor målet er at opnå gyldige fortolkninger af en teksts mening (Brinkmann & Kvale, 2009). Gadamer bryder dog med den traditionelle hermeneutiske tilgang, idet han hævder, at det ikke er muligt at sætte forskerens forforståelse i parentes, i undersøgelsen af et givent fænomen. Han mener tværtimod, at forskerens fordomme og forforståelser spiller en aktiv rolle i forståelsen af fænomenet (Dahlager & Fredslund, 2011).

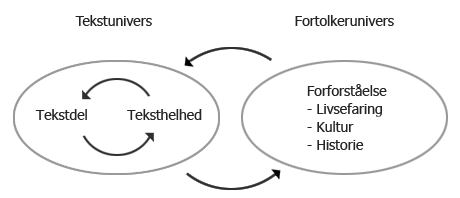
#### Den hermeneutiske cirkel

Den hermeneutiske cirkel henviser til en fortolkningsproces som kontinuerligt vekselvirker imellem del og helhed. Dette bevirker også, at man er nødt til at forstå de enkelte dele, hvis man ønsker at opnå en forståelse for helheden. Ydermere må man, for at forstå helheden, se den i forhold til de enkelte dele, intet kan derfor ses uafhængigt af den kontekst, hvori det indgår (Berg-Sørensen, 2012). I henhold til vores undersøgelse, anvendes den hermeneutiske cirkel til at forstå lærernes rolle i det sociale inklusionsarbejde, ved at se på hvilken kontekst de agerer indenfor, hvilke forudsætninger de har samt de organisatoriske rammer.

Vi har valgt at benytte os ontologisk i henhold til den hermeneutiske cirkel, da den karakteriserer en vekselvirkning mellem del og helhed, som inkluderer os som fortolkere samt den genstand vi opererer ud fra, hvilket i vores tilfælde udgør interviewet med lærerne. Vi er således en del af den verden, vi undersøger. Denne vekselvirkning, som bevæger sig fra fortolkeren og til genstanden, virker ligeledes ved at bevæge sig tilbage på fortolkeren, som på den måde skaber en cirkulær bevægelse (Højberg, 2009).

Jævnfør den hermeneutiske cirkel udgør vores undersøgelse en del af den samlede inklusionsdebat om særligt udsatte børn i folkeskolen (jævnfør den indledningsvise kontekst), og vi har blot valgt at undersøge den del af området, som vi som forskere finder interessant. Vi mener ikke, at det er muligt at ignorere de erfaringer og forforståelser, vi har med os i undersøgelsen, da de danner baggrunden for det valgte emne. Ligeledes kan vi ikke negligere de erfaringer, som undersøgelsen giver os undervejs, og som derfor vil have betydning for vores senere fortolkning. Cirklen skal ikke forstås som en metode til fortolkning, nærmere en betingelse for den erkendelsesproces vi som forskere deltager i (Højberg, 2009).

Nedenfor ses en illustration af Gadamers forståelse af den hermeneutiske cirkel, som viser, hvordan forståelse medfører fortolkning, som igen medfører ny forforståelse osv. Vi ønsker således med undersøgelsen at opnå en helhedsforståelse, som udspringer af de forskellige dele og som udgør en konstant vekselvirkning.



Figur 4: Den hermeneutiske cirkel (Berg-Hansen, 2013)

#### Forforståelser og fordomme

Ifølge Gadamer går vi aldrig ind til et socialt fænomen uden forudsætninger, når formålet er at undersøge og forstå dette. Vores forståelse af et givent fænomen udspringer derfor altid af vores forforståelse, af den verden vi lever i. Ligeledes beskriver Gadamer fordomme som grundlæggende for vores forståelse af og måde at fortolke samtaler på, da man altid synes at være præget af sine forudindfattede meninger. Fordomme karakteriseres som domme, man har gjort på forhånd, men som er nødvendige for at forstå og tolke verden. Gadamer mener, at fordomme er en naturlig forudsætning for al forståelse, hvorfor det ligeledes er vigtigt, at man accepterer dem som en meningsskabende forudsætning for menneskets erkendelse af verden (Højberg, 2009). Vores forforståelser er kun negative, hvis vi ikke formår at sætte dem i spil, og derved kun opnår bekræftelse af alle vores fordomme. Hvis vi i stedet kan sætte vores forforståelser i spil og udvise åbenhed samt selvkritisk refleksion i fortolkningen, kan fordommene være produktive for opnåelse af ny viden og dermed også nye forforståelser (Berg-Sørensen, 2012).

I arbejdet med folkeskolen som område, erkender vi, at vi ikke har mulighed for at deltage fordomsfrie i undersøgelsen. Vores forforståelse stammer hovedsaligt fra vores egen tid som elever, fra den aktuelle debat, fra den litteratur vi har gennemgået forud for interviewene samt vores uddannelseserfaringer, da en af os er uddannet lærer. Den hermeneutiske filosofi giver os mulighed for, at tage udgangspunkt i den forforståelse vi allerede har, og arbejde videre ud fra den. Kvaliteten i undersøgelsen forudsætter, at vi bliver bevidste, om vores forforståelse, og ligeledes evner at sætte den i spil. Forskerens fordomme og forforståelse er således ikke en kilde til bias, der skal forsøges elimineret eller blot minimeres, men er en aktiv del af den viden, der produceres i undersøgelsen (Højberg, 2009).

#### Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning

De fordomme og den forforståelse vi har, betegnes endvidere som vores forståelseshorisont, hvilken vi drager nytte af i vores orientering og handlen i verden. Gennem vores erfaringer dannes vores forståelseshorisont som er medbestemmende for vores forståelse af, og dækker over vores personlige tilgang til, verden. Vores forståelseshorisont udgøres ligeledes af de sproglige, kulturelle og historiske fællesskaber vi er indlejret i og er således en meningsgivende ramme, for de forestillinger vi har af verden. Vi møder derfor altid verden ud fra en given forståelseshorisont, som er med til at udfordre vores tilgang og skabe en meningsfuld fortolkning af verden (Højberg, 2009).

Horisontsammensmeltning beskrives som det øjeblik, forståelse og mening opstår i mødet med genstanden. Man kan ligeledes se på horisontsammensmeltning, som det der kendetegner vekselvirkningen mellem del og helhed, hvilket forudsættes af den hermeneutiske cirkel (Højberg, 2009). Gadamer beskriver forståelsen som *”… den proces, hvor horisonter, der formodes at eksistere for sig selv, smelter sammen”* (Juul, 2012, s. 125). Forskellige horisonter sættes altså i spil, og udfordres gennem samtale. Horisontsammensmeltning betyder derfor ikke, at de forskellige horisonter stemmer overens, blot at alle parter forstår, hvad der kommunikeres, hvilket samtidig forudsætter en vis åbenhed i samtalen (Juul, 2012). Det kan være nødvendigt at stille mange spørgsmål, for at opnå en fyldestgørende forståelse og derved opnå ny forforståelse. Den hermeneutisk filosofiske analyse fordrer således, at forskeren bringer sin egen forståelseshorisont ind i selve tolkningsprocessen (Højberg, 2009).

#### Kritik af hermeneutik

Gadamers filosofiske tilgang kritiseres af Emilio Betti, for ikke at have nogen bestemmende grænse for, hvad der er rigtigt og forkert. Den endegyldige sandhed opnås gennem fortolkerens meningsdannelse, og har derfor ingen metodisk relevans. Denne kritik stiller spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er muligt at opnå sand viden gennem fortolkerens mening, og henviser til, at man udelukkende fokuserer på interviewpersonens mening. Gadamer modsætter sig dette og forklarer, at vi altid går forventningsfulde ind til en samtale, hvor vi søger at opnå ny og sand viden, og dermed ikke kan ignorere vores fordommes og forforståelses betydning i fortolkningen. Mennesker benytter sine fordomme og forforståelser til at handle og orientere sig ud fra i mødet med verden. Han mener ligeledes, at det er naivt at forestille sig muligheden for at kunne frigøre sig fra menneskets natur, og dermed måden hvorpå man orienterer sig i verden. Gadamer forkaster heller ikke relevansen af metodologi, men hævder, at metodologiske overvejelser ikke kan stå alene i meningsdannelsen, blandt andet fordi metoder ikke tager højde for deres historicitet (Højberg, 2009). Vi er imidlertid bevidste om henholdsvis fordele og ulemper ved at anvende de hermeneutiske principper til vores dataindsamling, hvorfor vi vælger at lade os inspirere af fænomenologien, som vil blive beskrevet nærmere i nedenstående afsnit.

### Fænomenologi

Ovenstående afsnit vidner om hermeneutikkens fokus på forståelse, både som et menneskeligt grundvilkår og dels som metodisk strategi. Til at opnå en bredere forståelse for det undersøgte fænomen, er det nødvendigt at forstå det essentielle bevidsthedsindhold i menneskets livsverden (Brinkmann & Kvale, 2009). Vi mener derfor, det er relevant, at inddrage fænomenologien, til at skabe større indsigt i og forståelse for vores interviewpersoners oplevelser af det fænomen vi søger viden omkring.

I kvalitativ forskning søger fænomenologien at opnå forståelse for sociale fænomener, som udspringer af interviewpersonens egen livsverden, ud fra den grundlæggende antagelse, at virkeligheden skal forstås gennem dennes opfattelse. Formålet med specialet og interviewene er at opnå viden om de handlinger lærerne udfører i henhold til inklusion, hvorfor fænomenologien anvendes som endnu en tilgang. Ifølge Merleau-Ponty omfatter fænomenologien hovedsaligt en beskrivelse af det givne fænomen, frem for forklaring og tolkning af dette. Denne objektivitet er ligeledes et udtryk for fænomenologiens ønske om at sætte sin forforståelse i parentes, for at opnå de mest fordomsfrie beskrivelser af fænomenet (Brinkmann & Kvale, 2009). På baggrund af dette, vil denne tilgang blive benyttet under dataindsamlingen, idet vi som forskere ønsker at være åbne over for interviewpersonernes besvarelser.

Vores forforståelse vil have indflydelse på vores virkelighedsopfattelse, hvilket derfor hæmmer objektiviteten. Dog pointerer Christensen, Scmidt og Dyhr, *”…at opmærksomheden på forforståelsen udtrykker de kritiske refleksioner, som man som altid skal underlægge sit arbejde”* (Christensen, Nielsen, & Schmidt, 2011, s. 69). Da vi har valgt at anvende forskningsinterviewet som dataindsamlingsmetode, er det ifølge Kvale ikke muligt at foretage en åben og fordomsfri samtale mellem to ligeværdige parter. Dette medfører at interviewet altid vil være styret af en mere eller mindre asymmetrisk magtbalance, hvor det er os som forskere, der besidder dominansen (Brinkmann & Kvale, 2009).

Vi tilsigter dermed at opnå en større forståelse af bevidsthedsfænomenet, ved at forholde os åbne over for interviewpersonerne, i det omfang det er muligt, men samtidig anvende vores forforståelse og erfaringer til at nå dybere ind i deres livsverden.

## Dataindsamlingsmetode

I forlængelse af ovenstående, vil vi uddybe valget af vores kvalitative undersøgelsesmetode, det semistrukturerede forskningsinterview. Vores ønske er, at vi gennem kvalitative semistrukturerede interviews vil opnå større viden om de temaer, der relaterer sig til vores problemformulering. Kvale beskriver det som *”…et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener”* (Kvale, 1997, s. 19). Undersøgelsesmetoden stemmer ligeledes overens med den hermeneutiske fortolkning, da vi som forskere hele tiden søger at opnå ny viden, som får indflydelse på vores forforståelse, hvorefter den nye viden leder til nye fortolkninger, som flytter os i andre retninger (Kvale, 1997). Det semistrukturerede interview gør det samtidig muligt, at strukturere interviewene med udgangspunkt i spørgsmål og/eller kategorier. Dette har vi benyttet os af i form af en på forhånd udarbejdet interviewguide, som vil blive beskrevet i afsnittet om dette (Christensen, Nielsen, & Schmidt, 2011). Da forskningsinterviewet ikke omfatter formelle regler og konkrete interviewfærdigheder, kræver det, at intervieweren anvender sit personlige skøn til at vurdere, hvilken spørgeteknik der virker mest indbringende i en given situation. I forbindelse med interviewundersøgelsen, beskriver Kvale dog syv faser, som er nyttige at fokusere på, før, under og efter udførelsen af de pågældende interviews (Brinkmann & Kvale, 2009). Disse faser vil senere blive beskrevet under afsnittet *Design af interviewundersøgelse*.

## Forskningsdesign

Specialets forskningsdesign er baseret på et casestudie, da vi ønsker at undersøge vores problemformulering ved at fordybe os i en konkret case. Vores case består af seks folkeskolelærere, hvor formålet er, at opnå viden om lærernes handlinger i det sociale arbejde med inklusion af særligt udsatte børn i de almindelige klasser. Til at undersøge dette finder vi det relevant at se på de kontekster, som kan have indflydelse på lærernes arbejde. Konteksten vil derfor udgøre lærernes kompetencer, forudsætninger samt deres bekymringer for det sociale arbejde med inklusion.

Vi mener, at casestudiet er velegnet i vores speciale, da det forudsætter en sammenhæng, mellem konteksten hvor fænomenet udfoldes og det sociale fænomen vi undersøger. Antoft og Salomonsen hævder, *”… at cases ikke kan betragtes som isoleret fra omverden. Et studium af et enkelt individ som case giver derfor kun mening i det øjeblik, at individet opfattes som en del af den større sociale virkelighed…”* (Antoft & Salomonsen, 2007, s. 32). Vi har derfor valgt at redegøre for den kontekst, som vi mener, har betydning for vores case. Vi finder desuden denne forskningsmetode relevant, da den ikke begrænser sig til bestemte datakilder, hvilket eksempelvis gør det muligt at inddrage teori i vores analyse (Antoft & Salomonsen, 2007).

I casebegrebet ligger der en implicit forestilling om, at casen kan repræsentere en mere eller mindre generel sammenhæng, men at det i bund og grund afhænger af, hvilken virkelighed man som forsker ønsker at grave dybere i (Antoft & Salomonsen, 2007). Vi vurderer at vores case forekommer repræsentativ for mere generelle sammenhænge, da lærere på alle landets folkeskoler er underlagt regeringens mål om øget inklusion.

Vores case karakteriseres som teorifortolkende, da vi fortolker og analyserer vores empiriske data ud fra allerede eksisterende teori, hvorudfra vi søger at opnå ny viden. Teorien anvendes først og fremmest som en ramme, der hjælper os med at strukturere vores data. Som i vores tilfælde, spiller teorien ikke en afgørende rolle inden dataindsamlingen. Det teorifortolkende studie gør det desuden muligt at diskutere generaliserbarheden af casen, hvilket i høj grad afhænger af den teoretiske referenceramme (Antoft & Salomonsen, 2007). Teorien har stor betydning for de resultater, vi opnår gennem analysen og vi vil derfor være særligt opmærksomme på at udvælge teori, som vi mener, er bedst egnet til at illustrere mønstrene i vores empiriske data og derved hjælpe til besvarelse af vores problemformulering.

### En induktiv tilgang

Vi har valgt at arbejde ud fra en induktiv tilgang i vores undersøgelse, hvorfor vi tager udgangspunkt i vores empiriske data og derigennem når frem til den bedst egnede teori til organisering af den indsamlede data og generering af ny viden (de Vaus, 2001). Den induktive tilgang hævdes også af Flyvbjerg at rangere på et højere niveau end den deduktive, idet anvendelsen af forudbestemte teorier rangerer på læringsprocessens laveste niveau. Flyvbjerg udtaler endvidere, *”**Det er kun gennem erfaring […] at man i det hele taget kan bevæge sig fra begynder- til ekspertstadiet”* (Flyvbjerg, 2010, s. 466).

De grundlæggende antagelser for den induktive tilgang beskrives således:

*”With induction, the researcher looks for patterns in the observation; the process moves from specifics […] towards general statements […] The inductive position is chatacterized by a belief that everything within the topic area should be gathered as evidence…”* (Olsen, 2003, s. 73)

Med udgangspunkt i vores forforståelse, møder vi ikke vores interviewpersoner ud fra en given teoretisk retning. Vi søger i stedet at opnå ny viden med en grundlæggende åbenhed, hvorefter vi med udgangspunkt i den indsamlede empiriske data udvælger vores teoretiske referenceramme (Olsen, 2003).

## Design af interviewundersøgelse

Fremgangsmåden i vores interviewundersøgelse bygger på Kvales syv stadier. De syv stadier er henholdsvis tematisering, design, interview, transskribering, analyse, verificering og rapportering. Vi har valgt dette undersøgelsesdesign, da det placerer interviewene centralt i forhold til analysen og medvirker til, at netop de interviewedes viden er den viden, der søges frembragt gennem undersøgelsen (Kvale, 1997). Dette design giver os samtidig et overblik i undersøgelsesprocessen, som vil hjælpe os med at holde fokus på vores problemformulering. Vi vil i nedenstående afsnit redegøre for de seks af stadierne. Vi har udeladt rapportering, da den indsamlede empiri ikke vil blive rapporteret andetsteds end i dette speciale, som vil blive offentlig tilgængelig i Aalborg Universitets projektdatabase.

### 1. Tematisering

Ifølge Kvale, kan tematisering anskues som en form for begrebsafklaring, og betegnes ofte som opgavens indledning, hvori emnet er blevet indsnævret og hvor fra problemformuleringen samt underspørgsmålene udspringer. Det er netop vigtigt, at vi som forskere, har en god baggrundsviden, omkring det emne vi undersøger. Som vi tidligere har nævnt, er vores formål med specialet at undersøge, hvordan lærere handler i det sociale arbejde med inklusion af særligt udsatte børn i skolen. Herunder ønsker vi desuden at opnå viden om lærernes kompetencer samt deres forudsætninger for det sociale arbejde og de bekymringer de har i forhold til inklusionsopgaven (Kvale, 1997).

### 2. Design

Formålet med undersøgelsens design er at illustrere, hvilke overvejelser vi har gjort os og hvilke valg vi har truffet i henhold til planlægning og forberedelse af dataindsamlingen (Kvale, 1997). Det er i vores undersøgelse interviewpersonerne, som udgør det primære fokusområde til at opnå den tilsigtede viden. Vi har valgt at inddrage forholdsvis få interviewpersoner, da dette giver os mere tid til den efterfølgende databearbejdning og analyse. Som tidligere nævnt, har vi valgt at anvende det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview, da det giver os mulighed for at spørge uddybende ind til det, vores informanter fortæller og derigennem opdage nye aspekter af problematikken (Kvale, 1997).

#### Sampling

Efter at have taget kontakt til gatekeepere (skoleledere) på otte forskellige skoler, måtte vi desværre erfare, at den kommende folkeskolereform allerede på nuværende tidspunkt tager en hel del af skolernes tid og opmærksomhed, og at de derfor ikke havde tid og overskud til at medvirke i vores interviews.

Hensigten var at udvælge fem interviewpersoner fra samme skole, for at øge generaliserbarheden og for at opnå mere viden om deres arbejde med udgangspunkt i det samme værdigrundlag. Det lykkedes os i stedet at skaffe seks interviewpersoner, fra fire forskellige kommuner, ved at tage direkte kontakt til vores interviewpersoner. Vi ser fordele ved, at interviewene fandt sted på flere forskellige skoler, beliggende i større og mindre byer, da vi mener, at dette har øget undersøgelsens generaliserbarhed.

### 3. Interview

Som nævnt benytter vi os af en på forhånd udarbejdet interviewguide med temainddelte spørgsmål (vedlagt som bilag 1). Temaerne er skabt ud fra de tematikker, vi fokuserer på i vores problemformulering og dertil hørende underspørgsmål. Vi har ladet os inspirere af Kvale ved interviewguidens opbygning, hvorfor de første spørgsmål forekommer indledende og åbne. Dette for at give interviewpersonerne en ”blød” start og for at skabe en afslappet stemning, hvorefter resten af spørgsmålene er udarbejdet som en opfølgning på de første svar (Kvale, 1997).

Vi har inddelt vores roller under interviewene, således at den ene gennemfører interviewene, mens den anden er ansvarlig for at optage interviewene samt andre praktiske opgaver. Denne arbejdsfordeling gør det samtidig muligt for intervieweren udelukkende at koncentrere sig om samtalen (Brinkmann & Kvale, 2009).

### 4. Transskribering

For at gøre vores interviews mere håndgribelige, til den senere analyse, har vi valgt at transskribere den indsamlede data, og allerede her påbegyndes vores analyse, da alle transskriptioner indebærer forskerens vurderinger. Derfor udgør transskriptioner ikke faste empiriske data, men kunstige konstruktioner fra mundtlig til skriftlig kommunikation. I transskriptionerne har vi valgt at udelade pauser og udtryk som ”øh” og ”hmm”, så frem de ikke har betydning for meningstolkningen. Dette gør vi for at skabe en mere sammenhængende tekst til den senere analyse. Derudover har vi tillige indsat ord i parentes for at øge meningsforståelsen i de givne citater. Under transskriberingen anonymiserer vi, af etiske årsager, vores interviewpersoner, skolen de arbejder på og dennes beliggenhed, samt eventuelle andre navne som bliver nævnt (Kvale, 1997). Af samme årsag har vi anonymiseret lærernes køn, hvorfor de alle vil fremgå som hankøn. Af hensyn til lærernes anonymitet har vi derfor heller ikke vedlagt de mobiloptagede interviews, men disse vil blive udleveret til vejleder og censor mod forespørgsel, hvilket alle interviewpersoner er informerede om. Selve transskriptionerne af interviewene er vedlagt som bilag 2.

Gennem analysen og i transskriptionerne vil vi referere til vores interviewpersoner ved betegnelserne *Lærer 1, Lærer 2* og så videre.

### 5. Analyse

Med udgangspunkt i vores forforståelse, problemformulering samt empiriske data vil vi, for at opnå viden om lærernes handlinger, kompetencer og forudsætninger, anvende Kvales *meningsfortolkning* som analysemetode (Kvale, 1997). Analysen tager således afsæt i interaktionsprocessen mellem vores forforståelse og den indsamlede empiri (Juul, 2012). Derudover vil vores teoretiske referenceramme blive anvendt undervejs i analysen til at øge forståelsen af dataene. Vi vurderer det som en fordel, at vi er to om at udarbejde analysen, da dette øger kontrollen af vilkårlig subjektivitet (Kvale, 1997).

### 6. Verificering

Verificering omhandler begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed (Kvale, 1997). Gennem disse tre begreber søger vi, at kvalitetssikre vores undersøgelse og redegøre for de udfordringer vi står overfor i henhold til kvalitetssikringen.

I følge de Vaus udgør casestudiet nogle kvalitetsmæssige udfordringer, hvilket betyder, at resultaterne aldrig vil være helt valide eller reliable. Pålideligheden af interviewpersonernes svar i interviewene kan afhænge af flere forskellige faktorer, såsom hvem der interviewer, tid, sted og humør (de Vaus, 2001). Der vil, ifølge Juul, altid forekomme en subjektiv faktor i form af vores forforståelse (Juul, 2012), hvilket ligeledes stemmer overens med vores hermeneutiske tilgang. Som tidligere nævnt, anser vi dog ikke vores forforståelse som bias, men derimod som udgangspunkt for ny erkendelse. For at sikre en øget pålidelighed, benytter vi interviewpersoner med samme uddannelsesbaggrund i undersøgelsen. Derudover er det den samme interviewer, som foretager alle interviewene på nær et enkelt (de Vaus, 2001), dette for at undgå at personlige relationer mellem interviewpersonen og interviewer kunne få indflydelse på den interviewedes besvarelser.

For at sikre validiteten af undersøgelsen, søger vi gennem hele undersøgelsen at forholde os selvkritiske, ved løbende at stille spørgsmålstegn ved de fremkomne resultater (Kvale, 1997). Ligeledes har vi gennem et udførligt metodekapitel søgt at øge gennemsigtigheden i undersøgelsen, som ifølge Olsen bidrager til kvaliteten af undersøgelsesresultaterne (Olsen, 2003).

Forudsætningen for casestudiets generaliserbarhed er en tæt kobling mellem empirisk data og teori, hvorfor vi sammenholder de indsamlede data med den valgte teori, hvilket også kaldes analytisk generalisering (Antoft & Salomonsen, 2007).

## Databearbejdning

Til bearbejdning og analyse af den indsamlede data koder vi de transskriberede interviews, hvilket, ifølge Olsen, udgør en dekontekstualiserende reduktion af data (Olsen, 2003). Dette tydeliggøres af følgende citat:

*”Coding in qualitative research means identifying and labelling concepts and phrases in interview transcripts and fieldnotes. The identifying label for the data unit is called a code”* (Olsen, 2003, s. 76).

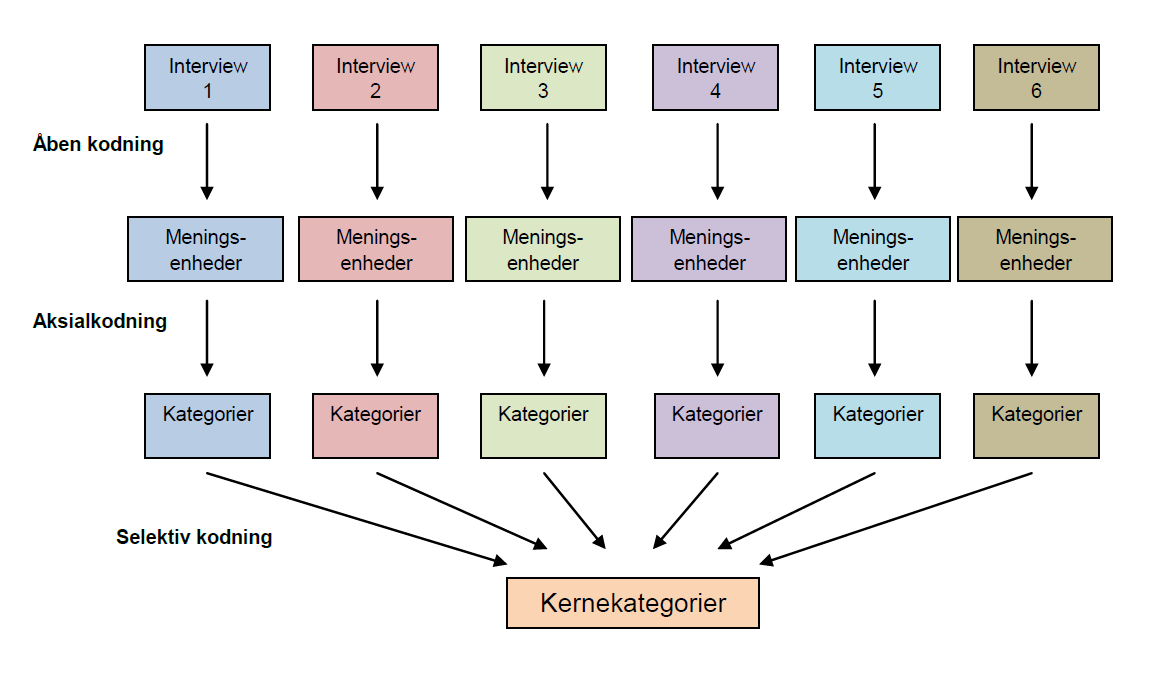
For at udføre kodningen som ovenfor beskrevet har vi ladet os inspirere af *Grounded Theory* som databearbejdningsmetode, der omfatter en kombination af induktiv og deduktiv bearbejdning af de kvalitative data. Fremgangsmåden udgør en bestandig vekselvirkning mellem induktion og deduktion, hvorved teorien udvælges gennem en analytisk proces, betegnet som *analytisk induktion*. Formålet er at finde frem til, skabe og verificere teori på baggrund af den indsamlede empiriske data. Gennem den induktive analyseproces bliver datamaterialet således udgangspunktet for vores efterfølgende valg af teoretisk referenceramme, og det er derfor oftest denne tilgang, man læner sig op af i kvalitative undersøgelser (Boolsen, 2010). Vi vil i det følgende afsnit uddybe vores praktisering af kodningen med inspiration fra *Grounded Theory*.

### Grounded Theory-inspireret kodning

Det centrale ved *Grounded Theory* er, at man herigennem arbejder med den empiriske data på tre forskellige kodningsniveauer (Brinkmann & Kvale, 2009). I *Grounded Theory*-kodningen er dataindsamling, analyse og teoretisk referenceramme ligeledes tæt forbundne og foregår simultant. For at vælge empirinær teori udvælges teori først efter dataindsamling, og er således forankret i praksis. Da kodningen er datastyret, skabes en bedre forståelse og større indsigt i de fænomener man undersøger, hvilket hjælper med at forklare årsagssammenhænge mellem sociale processer (Boolsen, 2010).

Vores kodning bærer præg af de temaer, som indgår i vores interviewguide. Temaerne består af henholdsvis: *indførelsen af den nye reform, lærernes kompetencer, lærerne som aktører i det sociale arbejde* samt *krydsfeltet mellem det sociale arbejde og skolen*.

I det følgende vil vi illustrere, hvordan vi anvendte *Grounded Theorys* tre kodningsniveauer: *åben, aksial* og *selektiv*, i vores kodningsproces. Fremgangsmåden er ligeledes illustreret i nedenstående figur.



Figur 5: Model over kodningsmetode (egen fremstilling)

#### Åben

Vi benytter os først af den åbne induktive kodning, hvorigennem vi præciserer interviewtekstens begreber og kategorier ud fra det undersøgte fænomen. Vi tilsigter her at opnå, alle de meningsenheder vi kan identificere gennem de empiriske data, som i herværende speciale udgøres af de seks interviews (Boolsen, 2010). Under den åbne kodning gennemgik vi datamaterialet sætning for sætning, og markerede de nøgleord og sætninger, som tydeligst illustrerede lærernes holdninger til vores problemfelt.

#### Aksialkodning

Her identificeres de gennemgående træk ved dataene, som vi fandt i den åbne kodning. På dette kodningsniveau udvikles og klarlægges, med udgangspunkt i den undersøgte kontekst, mulige forbindelser mellem de enkelte emnekategorier (Boolsen, 2010). Under aksialkodningen har vi inddelt de relevante udsagn i empirinære kategorier, som blev dannet ud fra vores fortolkninger af lærernes udsagn. De udledte kategorier fremgår desuden af vores temaoversigt (se bilag 3), hvor kategorierne desuden er inddelt under de senere fremkomne kernekategorier.

#### Selektiv kodning

Den sidste del af kodningsprocessen består af den selektive kodning, hvor formålet er at nå frem til et mindre og mere generelt udsnit, af de kategorier som udspringer af datene. Gennem denne kodningsproces søger vi derved at frembringe centrale kategorier, som sammen med vores forforståelse danner baggrunden for vores teoretiske referenceramme. Herigennem tilsigter vi en dybere forståelse for og forklaring på den aktuelle situation og problematik som fremgår af vores empiriske data. Dette illustrerer ligeledes den uendelige vekselvirkning, som i kodningsprocessen forekommer mellem empiri og teori (Boolsen, 2010).

De fire kernekategorier som vi gennem den selektive kodning er nået frem til og som ligeledes vil danne baggrund for vores valg af teori samt den videre analyse er: *politisk indflydelse, lærernes kompetencer, reformens betydning i praksis* samt *socialt arbejde*.

Til at illustrere den selektive kodning vil vi anvende vores kernekategori *politisk indflydelse.* Vi har valgt at gennemgå kodningsprocessen med denne ene kernekategori for at illustrere, hvordan vi er nået frem til denne. Vi har ikke valgt at gennemgå alle kernekategorierne, da en stor del af processen er foregået mundtligt. Vi mener tillige, at herværende eksempel viser, hvordan vi har foretaget kodningen og hvilke tanker vi har gjort os. Dette eksempel forekommer derfor som et generelt eksempel på hvorledes vi har kodet vores empiriske data.

Gennem aksialkodningen fandt vi frem til kategorierne: *Inklusion som spareøvelse, de lovgivningsmæssige rammer* samt *skolens institutionelle position*. Gennem kodningen syntes vi, at kunne udlede en tendens, rettet mod de politiske og økonomiske rammer, hvilket ledte os frem til kernekategorien *politisk indflydelse*.

Vi har gennem vores kandidatuddannelse i Socialt Arbejde tilegnet os en forforståelse om magtrelationer, som kan tydeliggøre dilemmaer i socialt arbejde. Denne forforståelse har gjort det muligt for os at strukturere de ovenstående kategorier under den pågældende overordnede kernekategori. Politisk indflydelse beskriver en magtrelation i socialt arbejde, som her udgøres af lærerne, de lovgivningsmæssige samt økonomiske rammer (Nissen, Pringle, & Uggerhøj, 2012a).

### Kodereliabilitet

For at generere et rimeligt niveau af kodereliabilitet, har vi valgt at udføre uafhængig dobbeltkodning og efterfølgende sammenholde vores fund. Kodningen baseres på gentagne gennemlæsninger af de transskriberede interviews, for, på bedste vis, at kunne identificere kategorier. Derudover har vi, for at øge gennemsigtigheden, valgt at eksplicitere vores valg af kodestrategi og gjort denne synlig for læseren (Olsen, 2003).

## Etiske overvejelser

Inden vi indledte de første interviews forholdt vi os til de fire etiske udfordringer, som forekommer ved forskningsundersøgelser, hvilke omhandler frivillig deltagelse, informeret samtykke, ingen skadelige konsekvenser for interviewpersonerne og anonymitet (de Vaus, 2001). Alle vores interviewpersoner indvilligede frivilligt i at deltage (Retningslinjer ved undersøgelser) og ingen af dem gav udtryk for, at de følte sig pressede til at deltage (de Vaus, 2001). Vi har desuden valgt at indhente skriftlige samtykkeerklæringer fra alle interviewpersoner (se bilag 4) og forklaret dem betydningen af dette.

Vi mener, i forlængelse af ovenstående, at vi har efterlevet de etiske retningslinjer for gennemførelse af undersøgelser på Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde (Retningslinjer ved undersøgelser).

## Analysemetode, en hermeneutisk tilgang til analysen

I vores analysemetode har vi ladet os inspirere af den filosofiske hermeneutiks metodiske principper, hvilket hovedsaligt skyldes måden, hvorpå vi, som tidligere nævnt, forholder os til vores forforståelse gennem hele undersøgelsen. Som analysemetode har vi valgt meningsfortolkning som den er præsenteret af Brinkmann og Kvale.

### Indledende overvejelser

Som forskere er det vigtigt at gøre sig overvejelser om analysens formål, for at afdække hvilke spørgsmål der er relevante at stille til datamaterialet. Idet vores forforståelse har indflydelse på fortolkningen af data, er vi ligeledes med til at bestemme analysen. Yderligere bør det overvejes, hvorvidt hensigten er at analysere det åbenlyse i interviewpersonernes udsagn eller om det tilsigtes at opnå mere latente og ubevidste betydninger.

Vores formål med at anvende den hermeneutiske meningsfortolkning er, at opnå en dybere forståelse af, og viden om, interviewpersonernes erfaringer med inklusionsarbejde gennem fortolkning af mulige latente og ubevidste meninger. Da det forudsætter en dybere fortolkning at opnå latente og ubevidste meninger, har vi gjort os grundige overvejelser om, hvordan vi vil gribe dette an (Brinkmann & Kvale, 2009).

### Hermeneutisk meningsfortolkning

Inden for den hermeneutiske meningsfortolkning eksisterer tre forskellige fortolkningskontekster, som samtidig resulterer i forskellige former for analyse. Disse kontekster betegnes af Kvale og Brinkmann som selvforståelse, kritisk commonsense-forståelse og den teoretiske forståelse. Selvforståelseskonteksten refererer til forskerens egen fortolkning af de interviewedes udsagn gennem omformuleret meningskondensering. Inden for denne forståelse arbejder man med manifeste meninger, hvor forskeren kommer med sit eget bud på, hvad interviewpersonerne giver udtryk for. Den kritiske commonsense-forståelse søger ikke blot at afdække interviewpersonernes selvforståelse, men tilsigter en bredere forståelsesramme, hvor forskeren forholder sig mere kritisk til det sagte. Det er dermed muligt for forskeren at inddrage sin egen forforståelse til fortolkningen af mening. Den teoretiske forståelseskontekst rækker ud over de to tidligere beskrevne kontekster, da forskeren inden for denne anvender en teoretisk referenceramme til at underbygge sin forforståelse. Interviewpersonernes udsagn bliver således set ud fra et nyt perspektiv, som medvirker til en ny forståelse af mening og dermed tekstudvidelse (Brinkmann & Kvale, 2009).

Ifølge Kvale og Brinkmann, beror meningsfortolkning på kritiske og detaljerede fortolkninger af de indsamlede empiriske data. Som forskere tilsigter vi gennem denne metode at finde meningsstrukturer og betydningsrelationer, som ikke er direkte åbenlyse under interviewet (Brinkmann & Kvale, 2009). Vi anvender dermed meningsfortolkningen som analysemetode, parallelt med den teoretiske forståelseskontekst, for at opnå en dybere meningsfortolkning af interviewteksten.

Den hermeneutiske meningsfortolkning bygger samtidig på nogle grundlæggende fortolkningsprincipper. Et af de principper vi vil arbejde med i vores analyse drejer sig om måden, vi som forskere fortolker meninger gennem vekselvirkning mellem de enkelte dele og helheden, og udgør desuden de vigtigste elementer i den hermeneutiske cirkel. Et andet princip består af tekstens autonomi, hvor vi danner os et billede af teksten som helhed, og finder de dele, som udgør tekstens temaer gennem vores egen referenceramme. Derudover vedrører principperne den viden, vi har om temaerne i den pågældende interviewtekst, da vi som forskere ikke går forudsætningsløst ind til fortolkningen. Vi er som tidligere nævnt bevidste om, at vores forforståelse har en indflydelse på de stillede spørgsmål under interviewene. Tematiseringen som foregår løbende i fortolkningen, skal ses som en cirkulær proces, da der kan forekomme ændringer undervejs i fortolkningsprocessen som resultat af de interviewedes udtalelser. Vores fortolkning vil således illustrere den dybere meningsenhed, ved at optræde som en vekselvirkning mellem de dele af teksten vi har fortolket, sat op imod tekstens helhedsforståelse. Dette beskriver ligeledes, hvordan man altid vil kunne opnå en dybere mening af teksten gennem fortolkning, da det rækker ud over det manifeste og umiddelbare (Brinkmann & Kvale, 2009).

I det følgende kapitel vil vi redegøre for den valgte teoretiske referenceramme, som vil blive anvendt i analysen sammen med vores empiriske data og anden relevant litteratur.

# KAPITEL 3 – TEORI

Kapitlets første del er en beskrivelse af vores tilgang til Mitchell Deans sociologiske perspektiv på Michel Foucaults begreb *governmentality*, og med hjælp fra Henrik Bang og Torben B. Dyrbergs bog *Michel Foucault*, inddrages relevant viden om den politiske tænkning i det moderne samfund. I anden del af kapitlet argumenterer vi for valget af Donald A. Schöns teori om *den reflekterende praktiker*, som fokuserer på den professionelle praktikers kompetencer og handlinger.

## Governmentality

Gennem vores kodning fandt vi, som nævnt, frem til kernekategorierne: *politisk indflydelse* samt *reformens betydning i praksis*. Kategorierne danner ligeledes baggrund for valget af governmentality som teoretisk referenceramme. Vores valg af governmentality bygger desuden på den forforståelse vi har, eksempelvis gennem udsagn fra forskellige centrale aktører, der er præsenteret i indledningen. Årsagen til at reformens betydning i praksis har indflydelse på vores valg af governmentality, skyldes blandt andet, at governmentality-teorien fokuserer, på de konsekvenser og effekter en given styring har, i forsøget på at nå et bestemt mål (Dean, 2006). En af lærerne udtrykker, at *”… jeg tror, der bliver et kæmpe pres, og jeg tror, at der er mange lærere, der slet ikke kan klare det her […]* *Der er simpelthen for store ændringer”* (Lærer 3)*.* Læreren giver her udtryk for, hvorledes de med reformen forventer at opleve et øget pres, hvilket vi ser som en konsekvens af den styring, der forekommer. Vi vil således forsøge at opnå en større forståelse for den styring, som lærerne oplever.

Governmentality tager ligeledes afsæt i den politiske styring, som vi mener, er relevant for vores analyse. Eksempelvis udtaler næstformanden i Danmarks Lærerforening, Dorte Lange, at ”*elever ender som forsøgskaniner, fordi regeringen ikke har gjort nok for at sikre, at landets folkeskoler var bedre klædt på til at tage imod specialelever i de almindelige klasser*” (Sørensen, 2014b). Undervisningsministeren, Christine Antorini, nævner desuden et økonomiske incitament for inklusion (Glerup & Nansen, 2014), hvilket samtlige af de interviewede lærere udtrykker en holdning til, eksempelvis kalder flere af lærerne reformen for en spareøvelse (se bilag 2).

Det karakteristiske ved Foucault er hans mange kursændringer og positionsskift, som gør det svært at sammenfatte hans tanker på en klargørende måde (Bang & Dyrberg, 2011; Nilsson, 2009). Foucaults værker havde ikke til hensigt at beskrive en bestemt teori eller metode, han betragtede i stedet sine værker, som redskaber uden særlige rettesnore, og *”… han har intet imod at blive læst, udlagt og brugt på forskellige måder*” (Heede, 2000, s. 11). Det er dog et ubetinget krav at arbejde særdeles empirinært. Foucault hævder, at de mest effektive analysestrategier omfatter arbejdet med dem, som har ”… *følt magten tydeligst på deres krop”* (Nilsson, 2009, s. 169). Vi vil derfor anvende hans tilgang til governmentality som en inspirationskilde til vores analytiske fortolkning af datamaterialet, hvor vi løbende vil inddrage de begreber fra hans værker, som vi finder relevante for at kunne besvare vores problemformulering.

### Governmentality – en styringsteknologisk tilgang

Som vores kernekategorier leder op til, benytter vi os af en styringsteknologisk tilgang, som tager udgangspunkt i Foucaults begreb om governmentality. Vi vælger dog at anvende begrebet, som det udlægges i Mitchell Deans bog *Governmentality - magt og styring i det moderne samfund*, da han er en af de få, som har operationaliseret Foucaults værker og gjort det muligt at anvende governmentality som en analytisk tilgang, der beskæftiger sig med styring. Til at definere hvad governmentality-analysen indebærer, og hvorfor netop denne synes relevant for vores undersøgelse, bliver styring blandt andet præciseret ud fra begrebet *conduct of conduct* (Dean, 2006).

*”Styring kan være en hvilken som helst form for kalkuleret og rationel aktivitet. De udføres af en mangfoldighed af autoriteter og organer, benytter sig af en mangfoldighed af teknikker og vidensformer og søger at forme vores adfærd ved at operere gennem vores ønsker, interesser og overbevisninger. Styring udøves med henblik på specifikke, men skiftende mål og har relativt uforudsigelige konsekvenser, effekter og resultater.”* (Dean, 2006, s. 44).

Governmentality betegner således en disciplin, som beskæftiger sig med måden hvorpå mennesket styrer og bliver styret. I forlængelse af dette, hævder Foucault, at ”*Styring udøves med henblik på specifikke, men skiftende mål og har relativt uforudsigelige konsekvenser, effekter og resultater”* (Dean, 2006, s. 44). Vi finder imidlertid dette relevant, da det angiver styringens incitament, bestående af særlige mål, hvis konsekvenser og effekter ikke kan tydes på forhånd. Med baggrund i vores forforståelse ser vi, i vores undersøgelse, styringen som et politisk redskab til at opnå øget inklusion i folkeskolen og vi er ligeledes interesserede i, hvilke konsekvenser og effekter dette har for det sociale arbejde (Nielsen, 2014).

Styringen består helt grundlæggende af et forsøg på at lede menneskelig adfærd, som imidlertid forstås, som noget der kan kontrolleres, reguleres og formes med henblik på at opnå bestemte mål. Governmentality-analysen søger at vise, hvordan reguleringen af forskellige faktorer, såsom økonomien og befolkningen, medvirker til at forme menneskelig adfærd. Governmentality-analyser har derfor ofte til hensigt at analysere gældende praksisser, hvis mål er at operere, forme og mobilisere gennem menneskers eller gruppers ønsker, valg og behov. Dermed tilsigter governmentality-analyser, at forbinde spørgsmål om politik, administration og styring, med individets selv (Dean, 2006).

Definitionen af styring som *conduct of conduct* åbner samtidig op for analyser af individets selvstyring, eller analyser af tilfælde, hvor både den styrende og den styrede omfatter samme aktør. Styring betegner således også måden, hvorpå mennesket stiller spørgsmålstegn ved sin egen adfærd og gør det muligt for den enkelte at blive bedre til selv at styre sin egen adfærd. Når mennesket styrer eller bliver styret, forudsætter det i nogen grad individets evne til at handle og tænke frit (Dean, 2006).

Foucault hævder, at enhver praksis som er rettet mod selvstyring eller at styre andre, forudsætter, at der i større eller mindre grad tilstræbes et mål eller resultat. Han mener desuden, at der findes mangfoldige måder at tænke styring på, hvilket afhænger af forskellige former for institutioner og autoriteter, som samtidig omfatter forskellige vidensformer. Foucault fokuserer på, den måde tænkningen fungerer i praksis og hvilke effekter og ambitioner tænkningen har, og han er derved interesseret i den tænkning, som søger at forme individers adfærd gennem tekniske redskaber, praksisser og institutioner (Dean, 2006). Foucaults governmentality omhandler dermed styring af befolkninger og styringspraksisser, som forekommer i det moderne samfund.

Analysen beskæftiger sig endvidere, med måden sandheder produceres på, i politiske, sociale og kulturelle praksisser, hvilket også siger noget om *”de former for viden, tro og overbevisninger, som vi er indlejret i”* (Dean, 2006, s. 51). Vi styrer således os selv og andre, i henhold til den sandhed som vi er indlejret i, hvilken samtidig påvirker den måde, vi styrer på (Dean, 2006). Vi vil søge forståelse for lærernes sandhed gennem deres udsagn rettet mod skolens ledelse og praksis samt deres udtalelser om den viden, de har med fra deres uddannelse.

Målet for den moderne styring retter sig mod befolkningens velfærd og lykke, men er samtidig afhængig af det økonomiske domæne. Derfor forekommer styringen ligeledes økonomisk i henhold til dens magtanvendelse og omkostninger. Governmentality omfatter en særlig forbindelse mellem styring og forskellige andre magtformer, eksempelvis disciplin og suverænitet. Kendetegnende for den suveræne magt er, at den udøves gennem særlige lovgivende og udøvende myndigheder, hvorimod disciplinen har rødder i eksempelvis skolens praksisser. Den disciplinære magt omfatter en magt, som udøves gennem, eller over for, individet, og som retter sig mod en forsamling, for eksempel en skoleklasse. Mens målet med den suveræne magt er at udøve myndighed over statslige ”undersåtter”, blandt andet i form af en belærende praksis, er målet for den disciplinære magt at regulere og forme individer gennem uddannelsespraksisser og arbejdets organisering. Den moderne styring, som *conduct of conduct*, anskuer de evner, individer besidder til at handle og tænke frit, ”… *som ressourcer, der skal fremelskes, udnyttes og optimeres”* (Dean, 2006, s. 57).

I vores speciale vil vi benytte governmentality-analysen til at opnå en større forståelse af forbindelsen mellem styring, autoriteter og magt, men påpeger samtidig, at analysen ikke er et forsøg på, ”… *at formulere et sæt generelle principper, som kan bruges til at reformere diverse former for conduct of conduct”* (Dean, 2006, s. 80). Analysen skal således ikke anskues som et middel til refleksion, i henhold til hvordan vi styrer eller bliver styret af andre, men en måde hvorpå vi kan opnå viden om det moderne samfunds betingelser for at kunne tænke og handle frit (Dean, 2006).

Vi betragter det sociale arbejde i form af inklusionsarbejdet, som en styringsteknologi der udøves af lærerne, men som på baggrund af den politiske styring er indført i det moderne samfund. Den politiske styring vil blive uddybet i det efterfølgende afsnit.

### Politisk styring i det moderne samfund

Foucault opfatter den politiske magt som praktisk og logisk, og hævder, at man herigennem kunne have besluttet at gøre alting anderledes, hvormed han afviser at regeringsmagten udgør et instrument til at opfylde universelle målsætninger. Politik kan ikke reduceres til økonomi, psykologi, historie eller sociologi, tværtimod udgør det et magt- og vidensfelt, der er baseret på autoriteters evne til at artikulere sig over for befolkningen. Foucaults ontologi om den politiske magt, der refererer til ”evnen til at gøre noget”, blev også forbundet med autoriteters evne til at afgøre, hvad, hvornår og hvordan noget skal gøres, samt hvordan bestemte risici og muligheder håndteres. Begrebet *kritik* får herved en ny betydning end i Foucaults tidligere værker, som refererede til en modstand mod al statslig undertrykkelse. Kritikken er nu en orientering imod den politiske autoritets styring og handlemåde, som repræsentant for dem, som ikke godtager de politiske autoriteters styringsmåde. Den politiske styring bliver således en kamp om, hvordan man gennem ord og handling styrer befolkningen bedst under givne omstændigheder (Bang & Dyrberg, 2011). Ifølge Foucault synes det vestlige demokrati for stabilitets- og konsensussøgende, og lader til at lukke øjnene for, at demokratiet forudsætter en disciplinering af befolkningen, som bevirker, at folk vænner sig til bare at adlyde og forpligte sig over for demokratiets normer og værdier. Målet for demokratiet er at opnå adgang, inklusion, deltagelse og diskussion i den offentlige arena samt at tilpasse sig de omstændigheder, som udgør en trussel mod underminering af den nationale sammenhængskraft. Foucault anser dog ikke denne politiske tilgang, som en anvendelig måde at styrke og forbedre befolkningens vilkår på, han mener i stedet, at det er nødvendigt at anskue givne problemstillinger på en ganske anden måde. Når han påpeger, at stabiliteten udgør en trussel i sig selv, skyldes det, at man herigennem blokerer for den innovative, kreative forandringsparathed, som er afgørende for den politiske styring af befolkningen. Han ønsker netop at belyse, hvilket potentiale der ligger i, at politiske autoriteter ikke udelukkende styrer befolkningen for at få opfyldt bestemte mål og interesser gennem tvang og dominans. Han foreslår til gengæld, at autoriteter vil have nemmere ved at overbevise de styrede, og få dem til at acceptere det givne budskab om ændringer, for eksempel reformer, hvis budskabet kommunikeres på en mere ærlig og åbenhjertig facon. Han kalder denne styringsmåde *parresia*, og beskriver behovet for denne begrebsliggørelse, da langt de fleste mennesker forbinder politisk magt med manipulation, vold, forførelse og fordrejning. Foucault hævder, at befolkningens *”… egne evner til at styre og tage vare på sig selv afhænger af den ”professionelle” autoritets evne til at fortælle dem ”sandheden”, som den nu engang ser ud under de gældende betingelser”* (Bang & Dyrberg, 2011, s. 16)*.* Foucault *”… blev opmærksom på, at demokratisk og politisk fornyelse og reform forudsætter et brud med såvel liberalismens og socialismens negative og tvangsbaserede politiske magtopfattelse”* (Bang & Dyrberg, 2011, s. 16). Han ønsker samtidig at gøre op med tendensen til at forankre idealet om frihed i et suverænitetsforhold[[2]](#footnote-2), som forudsætter, at befolkningen underordnes og forpligter sig på de demokratiske normer. I stedet for at underordne sig gældende demokratinormer, mener Foucault, at det kræver noget helt andet i forhold til at praktisere sin frihed. Friheden fordrer, at man har viljen og evnerne til at gøre tingene selv, hvilket også forudsætter autoriteter, som benytter sine evner til at kommunikere sandheden, frem for tvang, når der skal sættes grænser for, hvad der menes, er acceptabelt og uacceptabelt i givne situationer (Bang & Dyrberg, 2011).Han erkender dog, at *”… Det er en umulighed at tale om sandheder hindsides magten, enhver sand diskurs er gennemsyret af magtvidens-relationer […]* *her er det vigtigt, tror jeg, at fastslå, at sandhed ikke er uden for magten eller uden magt […] Sandheden er en verdslig ting; den skabes alene gennem mangfoldige tvangsformer. Og den medfører regulære magtvirkninger*” (Heede, 2000, s. 44). Foucault tilsigter dog ikke at finde sandheder eller at belyse tidligere fejltagelser med anvendelse af sandheder, han søger tværtimod at afdække gældende sandheders magttilknytning, mulighedsbetingelser og virkemåder, da han interesserer sig for dannelsen af en ny sandhedspolitik.

Vi ønsker i specialet at opnå en større forståelse for lærernes oplevelse af den politiske styring og måden den bliver kommunikeret på. I følgende afsnit ser vi på den anden af vores to teoretiske referencerammer, som vi ligeledes vil anvende i den senere analyse.

## Den reflekterende praktiker

Vores forforståelse, som er præsenteret i indledningen, har udover at bidrage til skabelsen af kernekategorierne i vores data, også været baggrunden for valget at Schöns *reflekterende praktiker* som teoretisk referenceramme.

Fra Danmarks Lærerforenings side er formanden, næstformanden samt formanden for Organisations- og Arbejdsmiljøudvalget enige om, at lærerne ikke er i besiddelse af de nødvendige kompetencer og at lærerne, behøver kompetenceudvikling for at sikre inklusion af de særligt udsatte elever (Kromann, 2014; Sørensen, 2014b; Sørensen, 2014c). Med baggrund i denne problemstilling samt kernekategorierne lærernes kompetencer og socialt arbejde mener vi, at denne teori gennem analysen vil øge forståelsen for lærernes udsagn om, hvordan de handler som aktører i det sociale arbejde med inklusion af særligt udsatte elever. Schön fokuserer på lærerne som professionelle aktører og forsøger at belyse, hvordan de tænker og hvilken viden de anvender i problematiske situationer. Teorien beskriver hermed den problematik, som også belyses af Danmarks Lærerforening, nemlig, at lærerne ikke besidder de nødvendige kompetencer, men giver tillige et bud på, hvorfor professionelle handler, som de gør (Schön, 2001).

I vores interview fortæller interviewpersonerne, hvorledes de handler i problematiske situationer og at de ofte ikke gør dette med baggrund i den videnskabelige viden. Når vi anvender begrebet *videnskabelige viden,* refererer det ligeledes til den forskningsbaserede viden, som Schön ser adskilt fra praksis, hvormed denne viden ikke bunder i lærernes erfaringer (Schön, 2001). Schön anvender også begrebet *professionel viden*, der omfatter den viden, lærerne har tilegnet sig gennem deres uddannelse, samt en professionel indsigt der gør dem i stand til *at tænke som en lærer* (Schön, 2000; Schön, 2013). Når lærerne ikke handler med baggrund i den videnskabelige viden, agerer de i stedet intuitivt og med udgangspunkt i deres erfaringer, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i det følgende citat ”*… alt det jeg sådan har gjort, det har jeg sådan meget gjort ud fra, taget det lige i nuet når det er opstået og sagt ”nå okay, så gør vi det sådan her, så er det sådan her”…*” (Lærer 6). Lærer 6 fortæller her, hvordan han i problematiske situationer handler intuitivt og prøver sig frem, da han, som han senere fortæller, ikke har de nødvendige kompetencer med sig fra læreruddannelsen. I denne sammenhæng mener vi at *den reflekterende praktiker,* som teoretisk referenceramme, vil hjælpe os med at forstå årsagerne til lærernes handlinger, og leder os dermed mod en besvarelse af, hvordan lærerne handler i inklusionsarbejdet med særligt udsatte børn i den almindelige klasse.

I hans arbejde om *den reflekterende praktiker,* fremhæver Schön ligeledes skellet mellem den videnskabelige viden og den praksis lærerne handler indenfor. Schöns skelnen ses også i interviewpersonernes udtalelser, **”*…*** *et er teori og noget andet er praksis…*” (Lærer 1). Skismaet mellem den videnskabelige viden og praksis fremstår centralt i Schöns teori (Schön, 2001), og hans fremstilling af problematikken synes i henhold til ovenstående udtalelse relevant. Vi vurderer, at fokus på skismaet kan hjælpe os i besvarelsen af hvilke kompetencer, som er nødvendige for lærerne.

### Schöns reflekterende praktiker

Donald A. Schön udgav i 1983 bogen *Den reflekterende praktiker,* der omhandler hvorledes dygtige professionelle[[3]](#footnote-3), eksempelvis lærere, ofte ikke formåede at redegøre for baggrunden for deres handlinger i svære fagrelaterede situationer. Deres handlingerne var uudtalte, spontane og bundede ofte ikke i kompetencer tilegnet gennem deres uddannelse. De professionelle handlede i stedet ud fra deres intuition, som her refererer til evnen til at anvende de erfaringer, man har gjort sig, og til at kunne se sammenhængen mellem nye situationer og tidligere erfaringer for dermed at bringe sine erfaringer i anvendelse. Intuitioner er i henhold til Flyvbjerg internaliseret i mennesket (Flyvbjerg, 2000).

Schöns bidrag fokuserer på, hvordan den professionelle praktiker tænker i henhold til faglige udfordringer og hvordan praksis adskiller sig fra teori (Schön, 2001). I henhold til Schöns teori konstruerer *den reflekterende praktiker*

selv sin praksis i professionen, hvormed der lægges et konstruktivistisk syn på praktikerens virkelighed (Schön, 2000). Schöns teori synes i henhold til dette relevant, da vores interviewpersoners svar angiver, hvorledes de sjældent handler med baggrund i teori og at de ikke oplevede at have de nødvendige kompetencer med sig fra deres uddannelse. Dataene beretter tillige om, at interviewpersonerne oftest handler med baggrund i deres erfaringer og umiddelbare intuition og dermed selv konstruerer deres praksis uden teoretisk belæg, hvilket understøtter valget af Schöns teori som giver et bud på den refleksion og handling, som finder sted, når professionelle ikke handler med baggrund i den videnskabelige viden.

Den udbredte uddannelsesopfattelse er ifølge Schön, at forskning synes adskilt fra praksis, og færdiguddannede professionelle står derved tilbage med en uddannelse som ikke er adækvat, i mødet med den omskiftelige virkelighed. Den reflekterende praktikers handlen er dermed forskellig fra den tekniske rationalitet, hvor professionel aktivitet ses som ”*… en instrumentel løsning af problemer, som er regelsat gennem anvendelsen af videnskabelig teori og teknik*” (Schön, 2001, s. 29; Schön, 2013). Denne rationalitet indikerer, at der kun er ét rigtigt svar inden for praksis og at praksis er funderet i regler, metoder og procedurer. Dette er Schön imidlertid uenig i, og opstiller med teorien om den reflekterende praktiker, en erkendelsesteori funderet i praksis (Scheel, 2000).

Schön opdeler de professionelles refleksioner i henholdsvis *refleksion-i-handling* og *refleksion-over-handling*. *Refleksion-i-handling* vedrører den viden, intuition og de erfaringer, der indgår i en samhørighed, mens handlingen finder sted. *Refleksion-over-handling* beskriver derimod den reflekterende proces, som finder sted, efter handlingen er hændt. Til trods for at mange af de handlinger professionelle udfører, er ubevidste, har de stadig behov for at reflektere over hvorfor og hvordan, de gør det, hvilket ifølge Schön er formålet med refleksion. Schöns praksisforståelse er en kombination af den udøvede praksis og refleksionen over praksis (Scheel, 2000; Schön, 2001).

Vi vil i det følgende udfolde Schöns centrale begreber om *viden-i-handling, refleksion-i-handling* samt *refleksion-over-handling*. Forinden vil vi afklare begrebet *professionelle* i henhold til Schöns teori. Afslutningsvist vil vi inddrage det skisma, der finder sted mellem forskningen og praksis samt skolen som arena for *den reflekterende praktiker*.

### De professionelle og den professionelle praksis

De professionelle er bundet sammen gennem professionen, deres kongruente professionelle viden, indsigt og adfærd, men de udøver professionen forskelligt på baggrund af divergente erfaringer og specialer (Schön, 2000). Lærere anses, grundet deres uddannelse og professionelle viden, som professionelle inden for deres felt.

De professionelle indtager en rolle, der gør dem i stand til at løse problemer, men Schön anser ligeledes de professionelles selvstændige tankevirksomhed som værende en væsentlig del af deres arbejde. Således består den professionelles virke ikke kun i at løse problemer, men tillige at definere dem. Professionelle skal ikke underordnes videnskab og teori, men må i deres virke selv agere vidensskabende. Den praksis de professionelle agerer i, består af problemfyldte situationer, og kræver derfor selvstændig tankevirksomhed samt refleksion, ikke standardiserede problemløsningsmetoder baseret på teori (Green, 2001). Dette medfører tillige, at professionelle er i stand til at ’spænde bro’ mellem videnskaben, samfundets krav og praksis (Schön, 2001).

De professionelle varetager forskellige funktioner i samfundet inden for vigtige formelle institutioner såsom skoler. Vi sætter vores lid til de professionelle grundet deres uddannelse inden for specifikke områder, og det er ifølge Schön, gennem de professionelle, samfundet stræber efter sociale fremskridt. Men på trods af dette er tilliden til de professionelle dalende. Der er situationer, hvor de professionelle ikke lever op til de mål, der er stillet dem, og der opleves derfor skepsis i forhold til de professionelles faktiske samfundsbidrag ved deres specialiserede viden. De professionelle har tillige selv en oplevelse af, at de mangler kompetencer for at kunne varetage sociale problemer. For Schön opleves den professionelle ikke som værende overflødig, men det centrale er, hvorvidt den professionelles viden er adækvat i henhold til de samfundsmæssige mål og behov samt selve formålet med professionen. Hermed sætter Schön desuden fokus på, at de professionelle forventes at løse opgaver, de ikke er uddannede til, og at uddannelsen ikke længere stemmer overens med de reelle opgaver (Schön, 2001).

Ifølge Schön tager de professionelle dog ikke kun udgangspunkt i deres professionsviden, de råder også alle over et repertoire, der omfatter deres erfaringer, og er derved udgangspunktet for den professionelles forforståelse og handlinger (Schön, 2001). Det er derfor ikke altid muligt for de professionelle selv, såvel som udefrakommende, at redegøre for eller italesætte centrale aspekter af deres professionelle kompetenceområde, ”*man kan godt regne med, at professionelle udfører deres arbejde, men ikke nødvendigvis med, at de er i stand til at definere det”* (Schön, 2001, s. 22).

### Viden-i-handling

*Viden-i-handling* er den tavse viden, som er indlejret i vores handlemønstre og udgør det, der anses som karakteristisk for den almindelige praksis. Når praktikere udfører *viden-i-handling*, sker det spontant og uden at de forinden har reflekteret over handlingen. Det er handlinger, der udføres, uden at den pågældende er opmærksom på, hvorfra den anvendte viden oprinder. Vores viden ligger i handlingerne*. Viden-i-handling* er internaliseret i viden, som vi ofte ikke kan redegøre for (Schön, 2001). Den praktiserendes *viden-i-handling* udøves inden for de institutionelle rammer, der er særlige for professionen og er indlejret i de institutionelle og sociale sammenhænge, der deles med andre praktikere inden for samme profession (Schön, 2000).

I situationer hvor den praktiserende mødes af velkendte situationer, vil han anvende sin *viden-i-handling*, og idet at praksis med tiden udgøres af flere og flere velkendte situationer, vil en større del af den praktiserendes handlinger, udgøres af *viden-i-handling* (Schön, 2001). De kompetencer som den praktiserende drager nytte af i disse situationer, afhænger ikke af, om handlingen kan beskrives (Schön, 2013), mener oftest en implicit del af de praktiserendes handlinger.

Schön omtaler også denne *viden-i-handling* som intelligente handlinger, da vi gennem vores kvalificerede handlinger afslører den bagvedliggende viden, vi er i besiddelse af, og selv når vi bevidst anvender forskningsbaserede teorier og metoder, er vi afhængige af vores *viden-i-handling*. Når vi handler, trækker vi på vores erfaringer samt den videnskabelige viden, vi er i besiddelse af, og dermed indgår tænkning, refleksion, handling og læring, ifølge Schön, i et samspil, der ikke altid kan adskilles (Schön, 2000; Schön 2001).

Denne *viden-i-handling* samt nedenstående *refleksion-i-handling* belyser, hvorledes lærere formår at varetage deres profession uden at arbejde ud fra et teoretisk grundlag.

### Refleksion-i-handling

Hvor *viden-i-handling* er den spontane handling, som sker i hverdagssituationer, er *refleksion-i-handling*, det der sker, når vi i uvante situationer tænker over, hvad vi gør, mens vi gør det. *Refleksion-i-handling* optræder oftest, når den praktiserende overraskes. Når spontan *viden-i-handling* fører et andet resultatet med sig end det forventede, reflekterer vi over handlingen og dens implicitte viden. Schön påpeger, at de praktiserende i den professionelle praksis ofte udfører *refleksion-i-handling*, da det i praksis, langt fra altid er således, at praktiserende kan handle rutinemæssigt. Når handlinger medfører et overraskende resultat, forsøger vi at komme til en forståelse af resultatet ved at reflektere. De forståelser vi når frem til, er med til at kritisere og restrukturere det forekomne, men kommer desuden også til udtryk i den videre handling (Schön, 2001).

Evnen til og kunsten at *reflektere-i-handling* muliggør håndteringen af divergerende, ukendte situationer, som finder sted i praksis. Når et fænomen fremstår som en unik situation, må den praktiserende anskue sin førstehåndsforståelse kritisk, for at kunne generere ny viden, som fører til en ny forståelse af situationen og dermed nye handlinger. *Refleksion-i-handling* medfører dermed, at praktikeren indtager en forskerrolle i praksissammenhængen, uafhængigt af eksisterende teori, og med det formål at konstruere en ny viden til det specifikke tilfælde, for fremadrettet at undgå uønskede situationer (Schön, 2001).

I nedenstående figur er skitseret de forskellige faser for overgangen fra *viden-i-handling* til *refleksion-i-handling*.

Figur 6: Proces fra *viden-i-handling* til *refleksion-i-handling* (Schön, 2000)

Ifølge Schön ved vi ikke meget om, hvad det er, der former den enkeltes *refleksion-i-handling*, men som ovenstående figur også beretter, så anvendes *refleksion-i-handling* oftest, når resultatet af en handling er uønsket (Schön, 2001).

*Refleksion-i-handling* er dog ikke udelukkende en konsekvens af overraskelse men tillige en årsag til ny overraskelse. Når en praktiserende *reflekterer-i-handling* kan der fremkomme nye metoder til handling, som igen kan føre til en uønsket situation som nødvendiggør yderligere refleksion. Refleksionen over hvert uønsket resultat bliver dermed udgangspunktet for det næste forsøg, og udgør en proces af *refleksion-i-handling*. Vores refleksion over vores tidligere *refleksion-i-handling* påvirker derved vores fremtidige handlinger (Schön, 2000).

Når *viden-i-handling* ikke er tilstrækkeligt, og den praktiserende *reflekterer-i-handling*, udføres eksperimenter i situationen. Schöns teori omfatter tre forskellige typer af eksperimenter: *udforskende, handlingstestende* og *hypoteseafprøvende*. De *her-og-nu-eksperimenter* som praktiserende ofte udfører under *refleksion-i-handling*, er samtidigt *udforskende, handlingstestende* og *hypoteseafprøvende*, hvilket ifølge Schön gør forsøg i praksis særlige (Schön, 2001). I *refleksion-i-handling* og i eksperimentet er handling og tænkning komplementære, det ene forudsætter det andet, hvilket illustreres af nedenstående citat.

”*Gøren udvider tænkning i afprøvningerne, bevægelserne og sondringerne i eksperimenterende handling, og refleksion næres af gøren og resultaterne af gøren. Det ene næres af det andet, og hver især sætter de grænser for hinanden. Det er det overraskende resultat af handling, som udløser refleksion, og det er fremstillingen af en tilfredsstillende bevægelse, der midlertidigt bringer refleksionen til ophør”* (Schön, 2001, s. 236)**.**

Opdelingen mellem *viden-i-handling* og *refleksion-i-handling* kan synes søgt, da en erfaren professionel kan justere sine handlinger i henhold til forskellige situationer gennem *skridt-for-skridt vurderinger* af den specifikke situation. Den erfarne kan desuden drage nytte af et bredt repertoire (Schön, 2000). Dette er dog ikke en mulighed for nyuddannede, hvilket derfor gør opdelingen relevant i forhold til vores interviewpersoner, der har mellem et halvt og seks års erfaring.

### Professionel viden kontra virkelighedspraksis

Der opleves, ifølge Schön, at være et skisma mellem den professionelle viden og de af praksis stillede krav. Der er en forestilling om, at den viden forskerne burde bibringe praksis, afviger fra den viden, de praktiserende efterspørger, og har i stedet afsæt i forskernes egne dagsordener. Allerede på uddannelsesinstitutionerne opleves der en dobbeltorientering, hvor de studerende stilles over for skismaet mellem den forskningsbaserede viden og praksis (Schön, 2013; Schön 2001). Schön siger tilmed, at forskning og praksis er tilbøjelige til at bevæge sig i hver sin retning, da de praktiserende og forskerne lever i hver deres verden med divergerende mål. Schön påpeger eksempelvis, at lærere i praksis ikke har haft megen gavn af den kognitive psykologi, som har optaget forskerne (Schön, 2001).

Schön fastslår dog, at hvis vi fraskriver os det traditionelle syn på professionel viden, og i stedet anser den praktiserende for potentielt at være reflekterende forsker i situationen, så redefineres skismaet mellem forskning og praksis. Forskning bliver hermed en praktiserende aktivitet, hvor udvekslingen mellem forskning og praksis sker i øjeblikket, hvor *refleksion-i-handling* finder sted (Schön, 2001).

### Skolen som arena for den reflekterende praktiker

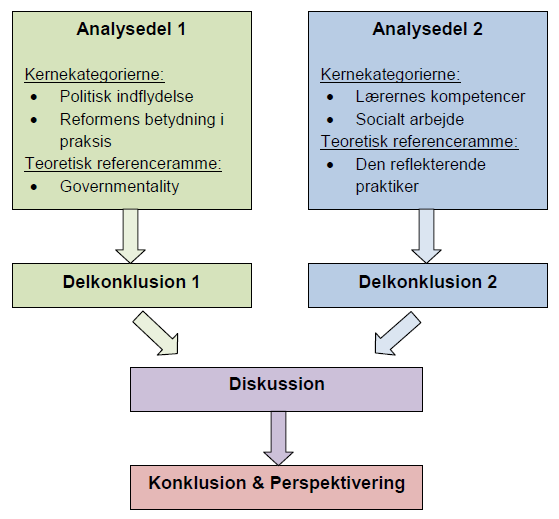
Skolen er etableret i henhold til en teori om vedtaget viden, som det er lærernes job at undervise i. Lærerne besidder derved en central rolle, hvis skolen skal nå sine mål. Lærerne har dog ikke mulighed for at handle frit, men er underlagt bureaukratiske rammer, hvorunder de opfattes som *tekniske eksperter*, hvis job udelukkende består i at undervise (Schön, 2001). Det er dog ikke den måde, hvorpå vores interviewpersoner ser deres rolle. Der er langt fra det ovenstående, til den virkelighed, som vi tolker, vores interviewpersoner skitserer, her er lærerne ikke kun i skolen for at undervise, men også for at optimere de enkelte elevers situation. Det ene forudsætter det andet, og det er derfor ikke muligt at se bort fra det sociale arbejde, som lærerne udfører, hvilket vores interviewpersoner også giver udtryk for *”… hvis det sociale arbejde det fungerer fantastisk, så følger det faglige arbejde lige så tydeligt med, det er der ingen tvivl om*” (Lærer 3). Læreren må i visse tilfælde se bort fra skolens faglige mål, og fokusere på den enkeltes behov. Forskellige elever forudsætter, at lærerne tager højde for de enkelte i deres *refleksioner-i-handling*. I en sådan situation hvor læreren lytter til den enkelte, og tilpasser sin undervisning derefter, udfører læreren ikke længere teknisk ekspertise, men påtager sig i stedet rollen som reflekterende praktiker (Schön, 2001).

Vi ønsker således ud fra de empiriske data samt denne teoretiske referenceramme at undersøge, hvordan de professionelle lærere handler i praksis, når de mødes af ukendte situationer i forhold til inklusion af særligt udsatte, samt hvordan praksis adskiller sig fra videnskabelig viden, og hvilke betydninger dette har for lærernes rolle i det sociale arbejde i klassen.

# KAPITEL 4 – ANALYSE

Dette kapitel udgør vores analytiske del af specialet og er, ud fra vores underspørgsmål, inddelt i to hovedafsnit, hvor vi med hjælp fra vores teoretiske referenceramme og vores forforståelse vil analysere vores datamateriale. Anden relevant litteratur vil ligeledes blive inddraget til at understøtte analysen.

Første afsnit i kapitlet består af analysen med baggrund i kernekategorierne: *politisk indflydelse* og *reformens betydning i praksis*, og vil omfatte udvalgte dele af governmentalityteorien. Denne analysedel vil forsøge at besvare arbejdsspørgsmålet: Hvordan imødekommer lærerne inklusion af særlig udsatte børn og hvilke bekymringer giver lærerne udtryk for i det sociale arbejde med inklusion?Andet afsnit i analysen vil tage udgangspunkt i kernekategorierne: *lærernes kompetencer* og *socialt arbejde*, hvor vi inddrager teorien om *den reflekterende praktiker*. Denne analysedel vil søge at besvare arbejdsspørgsmålet: Hvilken betydning har lærernes kompetencer for det sociale arbejde i folkeskolen, i henhold til inklusion af særligt udsatte børn?Under de to analyseafsnit, vil vi komme nærmere ind på vores analytiske fremgangsmåde. Figuren nedenfor illustrerer analysens opbygning:



Figur 7: Analysens opbygning (egen fremstilling)

## Analysedel 1

Vi vil i denne analysedel undersøge, hvordan lærerne imødekommer det sociale inklusionsarbejde og hvilke forudsætninger de har for dette. Til dette vil vi drage nytte af teorien om governmentality-styring, for at analysere den styring som finder sted og hvilken effekt denne styring har. Som det fremgår af teorien om governmentality, forudsætter styring altid et specifikt mål, uden på forhånd at vide hvilke konsekvenser og effekter der kan forekomme (Dean, 2006).

Som vi tidligere har beskrevet, er vi bevidste om, at man gennem flere år har forsøgt at øge inklusionen af særligt udsatte børn i den almindelige folkeskole (Glerup & Nansen, 2014), og at den nyeste folkeskolereform ligeledes betoner regeringens ønske om, at der skal inkluderes flere særligt udsatte børn i den almindelige klasse. At vores interviewpersoners erfaringer og tanker omkring inklusion er forskellige, vurderer vi, afhænger af, hvilken skole og kommune det drejer sig om. Vi forholder os til inklusion, gennem den forståelse vi har, som vi refererer til i den indledningsvise kontekst. Når vi spørger ind til lærernes holdning til og erfaringer med inklusion, jævnfør den nye reform, er det ligeledes fordi, vi gerne vil opnå en forståelse, for den viden lærerne i forvejen har om inklusion, og hvordan de forholder sig til regeringens krav om øget inklusion. Vi spørger dermed ind til den nye reform for at opnå viden om, hvordan denne har haft betydning for lærernes forståelse af inklusionsopgaven. Med hjælp fra Foucault, ønsker vi at undersøge, hvordan inklusion også kan ses som en styringsteknik, der skal sikre, at lærerne bliver ”selvstyrede” individer (Dean, 2006).

### Lærernes individuelle holdninger til inklusion

Lærerne har hver især forskellige holdninger til inklusion, og deres udsagn kan derfor heller ikke generaliseres, vi er endvidere blevet bevidste om, at flertallet både udtrykker fordele og ulemper ved inklusion. Eksempelvis udtaler en af lærerne, *”… det jeg så ser, som kan være negativt, det er, når jeg ser på de børn, hvor det i min optik fungerer rigtig rigtig godt, så tænker jeg sådan et eller andet sted, hvorfor er det man skal gå ind og ændre deres hverdag”* (Lærer 3). Vi tolker dette udsagn, som en frustration læreren har, da han ikke forstår, hvorfor det er nødvendigt at ændre på de institutionelle rammer, som i forvejen fungerer rigtig godt og som en bekymring for elevernes fremtidige udvikling. En anden lærer siger, *”Det er et stort problem, at man råber om hjælp og man vil rigtig gerne de her elever, der har de særlige behov, fordi man kan bare se, at de trives ikke og det er jo også dem, man skal hjælpe”* (Lærer 6). Vi fortolker dette citat som et udtryk for, at denne lærer ønsker at hjælpe de elever, som skal inkluderes i den almindelige klasse, men at han ikke mener at have muligheden for at hjælpe dem, trods det, at han ved, de ikke trives. Vi tolker det ligeledes som et tegn på, at denne lærer er bekymret og derfor også forsøger at *råbe om hjælp*, da han godt ved, at det også er hans job at hjælpe de særligt udsatte elever.

### Det sociale dilemma

Ifølge teorien om governmentality er politiske og sociale praksisser altid indlejret i bestemte former for viden, tro og overbevisninger, hvilket Foucault også betegner som bestemte sandheder. Menneskers måder at agere på knyttes derfor sammen med den sandhed, de er indlejret i (Dean, 2006). En af de problematikker vi finder relevant, er den mulige uoverensstemmelse, som vi tolker, optræder mellem lærernes ønske om at varetage inklusionsopgaven, og de forudsætninger de har for, at dette arbejde kan lykkes. Vi er gennem lærernes udsagn blevet opmærksomme på, at flere af dem giver udtryk for en dobbelthed som både rummer fordele og konsekvenser ved inklusion. Vi tolker nedenstående citat som et udtryk for dette, men citatet rejser desuden også spørgsmålet om, hvorvidt ønsket om succesfuld inklusion opvejer de bekymringer og frustrationer lærerne har med dette, men da dette ligger uden for vores problemformulering, lader vi imidlertid dette være usagt.

*”… det er frustrerende for klassen, det er frustrerende for os, fordi vi føler jo ikke, at vi lever op til det, vi egentlig rigtig gerne selv vil […] der er rigtig mange dygtige lærere, som rigtig gerne vil det her, og man føler måske lidt, at det ikke lykkedes, og så går man også med den følelse, at når der er noget, der ikke lykkes, det synes man, er rigtig træls”* (Lærer 4).

Endnu en lærer udtrykker her sin frustration omkring inklusion, og fortæller endvidere, at han ikke føler, at han kan leve op til inklusionsarbejdet, trods det, at han gerne vil. Når han udtaler, at der er mange dygtige lærere, som rigtig gerne vil inkludere flere udsatte elever, tolker vi dette som et udtryk for, at denne lærer ikke mener, at det udelukkende drejer sig om, hvor fagligt dygtige lærerne er. Læreren ønsker altså at kunne inkludere de udsatte elever, men føler, at dette mislykkes på trods af et højt fagligt niveau. I Foucaults optik, er individet grundlæggende frit og ansvarligt, men må også dannes, oplæres og tilrettevises, da den moderne styring hele tiden tilsigter at udvikle synet på det frie individ (Dean, 2006). Dette betyder, at lærerne, gennem Foucaults optik, grundlæggende er frie og ansvarlige, men må dannes for at kunne imødekomme inklusion på en succesfuld måde.

Ud fra ovenstående og efterfølgende citat, kan man rejse spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at øge inklusionen, uden at det er på bekostning af lærerne eller eleverne, og om det i det hele taget er det værd? Vi mener imidlertid ikke at have belæg for at studere dette nærmere i denne undersøgelse, hvorfor vi ikke vil komme yderligere ind på det. Nedenstående citat fortolker vi som en lærers forsøg på at retfærdiggøre sin manglende optimisme og motivation for inklusionsarbejdet, da han gennem flere eksempler begrunder, hvorfor han er bekymret over regeringens ønske om øget inklusion.

*”… jeg synes også bare, at der er grænser for, hvor meget man kan udsætte en hel klasse for, og hvor meget det kan påvirke den fremtidige udvikling af klassen […] der er jo en grund til, at de er på specialskoler […] og det vil bare være bedst for barnet, hvis det er i nogle omgivelser, der er rolige, med få elever. Så vil det nærmest være tortur at putte sådan en elev ind i en klasse med 25…”* (Lærer 6).

Lærerens udsagn i ovenstående citat bygger hermed på hans bekymring om, hvordan inklusion kan komme til at påvirke hele klassens udvikling. Han hævder endvidere, at det bedste for en inklusionselev er at være i specialklasse, da ”sådan en elev” har brug for ro omkring sig. Vi tolker hans udsagn som et muligt udtryk for, at han ikke føler tiltro til inklusionsopgavens formål, hvilket netop er at øge alle elevers trivsel (Sørensen, 2014d). Hvorvidt dette er sandt eller ej og om det eventuelt skyldes lærerens mangel på viden om inklusion eller utryghed omkring sine egne kompetencer, det vides imidlertid ikke.

Som nævnt, er der eksempler på lærere, som udtrykker både fordele og ulemper ved inklusion. Nedenstående eksempel illustrerer en lærers begrundelse for, at inklusion både kan ses som en fordel og en ulempe.

*”… jeg synes der er kæmpe fordele rent socialt set, fordi jeg mener, begge parter de lærer noget af det […] det er bare igen diskussionen af, om man mener, de har nok støtte, men det er jo sådan rent økonomisk spørgsmål…”* (Lærer 3).

Han siger endvidere:

*”Der er ikke nogen med respekt for sig selv, der vil sige, at det ikke går ud over fagligheden”* (Lærer 3).

Læreren henviser i citatet til de sociale fordele der er ved inklusion, og som både inklusionseleverne og de andre elever kan få noget godt ud af. Han rejser endvidere spørgsmålet om, hvorvidt den hjælp de særligt udsatte elever har til rådighed i den almindelige klasse, er støtte nok, og hævder at det er et spørgsmål om økonomi. Vi kan ikke vide, hvad der ligger til grund for dette udsagn, men tolker det som et udtryk for, at denne lærer sætter lighedstegn mellem økonomi og støtte i undervisningen. Derudover påpeger han, at øget inklusion går ud over fagligheden, og siger et andet sted i interviewet, at han føler sig nødsaget til at lade inklusionseleverne sidde, uden at hjælpe dem, da han ellers vurderer, at det vil gå ud over de andre i klassen (Lærer 3). Trods det, at vi tolker denne lærers udsagn, som et udtryk for, at han både ser fordele og ulemper ved inklusion, er det interessante imidlertid, at han alligevel giver udtryk for, at han vil varetage inklusionsopgaven, som der er blevet pålagt ham, idet han siger *”Når så den nye (reform) den går i gang, så skal jeg ind og være benhård om alt […] det er faktisk det jeg er blevet pålagt”* (lærer 3). Når læreren her giver udtryk for, at han vil være *benhård om alt,* tolker vi, at dette ligeledes vedrører tilgangen til inklusionsopgaven. Hvis vi analyserer dette ud fra den optik, som forbindes med Foucault og governmentality, så er det netop typisk for det vestlige demokrati, at den moderne styring forudsætter, at folk bare adlyder. Når vi forfølger den optik, som ligger til grund for begrebet *conduct of conduct*, betoner styringen, den måde regeringen forsøger at forme lærernes adfærd på, i overensstemmelse med målet om øget inklusion (Dean, 2006).

### Forudsætninger for inklusion

Ifølge formanden for Organisations- og Arbejdsmiljøudvalget i Danmarks Lærerforening, Per S. Pedersen, er der *”… ingen tvivl om, at inklusion er en god ting, men man skal også have både forudsætninger og rammer for at kunne gennemføre det, før man kan kalde det vellykket”* (Kromann, 2014). Det er imidlertid interessant, at anskue denne problematik ud fra Foucaults optik, hvor regeringens mål er at danne kompetente og ansvarlige individer, ved at gøre brug af særlige styringsredskaber. Det interessante ved den moderne styring er måden, hvorpå Foucault hævder, at styring skaber bestemte subjekter (Dean, 2006). Med baggrund i dette samt vores forforståelse, kan vi derfor rejse spørgsmålet om, hvorvidt inklusion skaber subjekter?

Da vi spørger en af de interviewede lærere om, hvilke tanker han gør sig om kompetenceudvikling, i henhold til inklusionsarbejdet, svarer han, at de på hans arbejdsplads ikke rigtig har fået noget at vide om pågældende kurser, og siger, *”Jeg tænker måske, det bare er fordi, vi ikke er kommet dertil endnu, jeg ved det ikke. Det kan også være økonomi, jeg ved det ikke”* (Lærer 6). Gennem vores tolkning af hans svar, forekommer han tvivlende i henhold til spørgsmålet, og vi kan derfor ikke sige noget mere præcist om, hvad det kan skyldes, at han ikke er bekendt med mulighederne for kompetenceudvikling. Hans forslag til, at det eventuelt skyldes økonomi, tolker vi som et gæt. Vi stiller os imidlertid undrende over for denne lærers forudsætninger eller mangel på samme, i forbindelse med at hans manglende kendskab til og muligheder for kompetenceudvikling.

Til spørgsmålet om, hvilken betydning kompetenceudvikling kan have, i henhold til at varetage inklusionsarbejdet, svarer en anden af de interviewede lærere, *”… jeg tror i bund og grund […] at der skulle flere varme hænder til […] i en klasse med 25 elever, der kan man ikke være alle steder på en gang, det kræver flere hænder og det mangler vi ligesom, der mangler jo ligesom at komme penge med over, til at man kan få flere varme hænder ansat”* (Lærer 1). Vi tolker lærerens svar, som et udtryk for, at han ser inklusion som en kompleks problemstilling i en klasse på i forvejen 25 elever, og derfor ikke mener, at det er nok at tilbyde lærerne kompetenceudvikling. Han giver i stedet udtryk for, at det vil kræve flere ansatte, og vi tolker derved også hans svar som en frustration over, at hjælpen vil kræve flere økonomiske ressourcer, og at øget inklusion og økonomi burde følges ad, *”for at det ikke skal gå ud over de elever som, de andre elever som bliver tabere i det her spil”* (Lærer 1). Citatet vælger vi at tolke som et udtryk for, at læreren er bekymret, for de elever som ikke har særlige problemstillinger, og at han mener, at det er dem, der ender med at tabe på det, hvis flere særligt udsatte elever inkluderes i den almindelige klasse. Gennem Foucaults optik, er det dog altid regeringens mål at øge befolkningens velfærd og lykke, hvilket ofte afhænger af økonomiske vilkår, hvorfor regeringens incitament for inklusion ikke udelukkende ses som økonomisk (Dean, 2006). En anden lærer udtaler, *”… jeg tror, det handler meget om ressourcer også, for jeg tror, alle børn kan inkluderes, hvis ressourcerne følger med* […] *alle synes jo bare, inklusion er en spareøvelse, men jeg vil sige, jeg har bare mærket det på egen krop* […] *Så der er mange, som bliver ramt i det her”* (Lærer 4). Denne lærer udtaler, at han tror på, at alle børn har mulighed for at blive inkluderet, men at det fordrer, at nødvendige ressourcer følger med. Vi ved ikke, hvilke specifikke ressourcer han refererer til, men vi tolker det som et udtryk for, at inklusionen kræver særlige økonomiske ressourcer, da han, gennem vores fortolkning, forbinder kravet om øget inklusion med en såkaldt spareplan. Han konkluderer, at dette er en generel holdning, som alle lærere har til inklusion, og tydeliggør sin frustration, ved at beskrive, hvordan han rent faktisk har mærket det på egen krop. Vi tolker ligeledes det han siger, som et udtryk for, at inklusionen fordrer øgede økonomiske ressourcer.

I forlængelse af dette, finder vi det interessant, at undervisningsministeren fastslår, at en succesfuld inklusion kræver, at lærerne er klædt ordentlig på, og henviser her til kompetenceudvikling (Glerup & Nansen, 2014). Hvis vi skal tolke dette i lyset af Foucaults forståelse, udgør kompetenceudvikling af lærerne, et særligt styringsredskab, i forsøget på at fremme lærernes motivation for selvstyring (Dean, 2006). Vi tolker, med baggrund i vores forforståelse, kompetenceudviklingen, som et forsøg på at regulere lærernes adfærd og fremme deres motivation for inklusion. Vi kan dog ikke påvise, at dette er sandt, men vores fortolkning synes at åbne op for en større diskussion omkring virkningen af kompetenceudviklingen. Vi er dog bevidste om, at det ikke er muligt at måle en reel effekt af kompetenceudviklingen, da det endnu ikke er alle lærere, som har haft muligheden for dette.

### Det økonomiske incitament for inklusion

Som beskrevet i vores teoriafsnit, hæfter vi os ved det økonomiske element som fremgår i governmentality-teorien, da vi finder det relevant, at analysere lærernes udsagn ud fra den optik, at økonomien påvirker og bidrager til at forme individets adfærd. Derudover anvendes teorien, til at tydeliggøre forbindelsen mellem politik, administration, styring og individets selv (Dean, 2006), hvilket vi er blevet opmærksomme på gennem vores fortolkning. Når vi vælger at inddrage det økonomiske perspektiv i analysen, skyldes det, at flere af lærerne inddrager økonomi i deres udsagn, og vi tolker, at dette påvirker deres holdning til kravet om øget inklusion. Eksempelvis udtaler en af de interviewede lærere, at *”… det med at man skal have inkluderet eleverne, det er rigtig fint, og de skal også se, hvordan en normal hverdag ser ud, men det er helt sikkert for at spare en masse penge, det er jeg slet ikke i tvivl om. Slet slet ikke”* (Lærer 3). Læreren giver i dette citat udtryk for, at han ser øget inklusion som et udtryk for, at regeringen gerne vil opnå en økonomisk gevinst. Lærer 3 siger desuden, at det ville være at tabe ansigt som politikker, hvis man gik ud efter tre-fire måneder og sagde, at man havde taget fejl med hensyn til den nye reform, og han tror derfor, at man vil forsøge at imødekomme reformens krav om øget inklusion i en lang periode, hvor man måske kun går ind og laver nogle mindre justeringer (Lærer 3). Vi fortolker dette, som et udtryk for, at lærerne blot er en brik i et økonomisk spil med politikkerne som hovedaktører, og at det største incitament for øget inklusion, ifølge lærerne, er at spare penge. Denne overbevisning er der flere af de interviewede lærere, som vedkender sig, eksempelvis Lærer 2 som udtaler, at *”det fungerer som en knap, man lige kan dreje på, så kan man så lige tjene nogle flere penge på det”* (Lærer 2). Vi tolker det endvidere, som et udtryk for, at nogle af lærerne ikke oplever, at reformen er iværksat for at hjælpe hverken lærerne eller eleverne, men i stedet udspringer af regeringens egne interesser, som i dette tilfælde lader til at være en økonomisk gevinst.

### Den politiske magt

Ifølge psykolog og inklusionsekspert Rasmus Alenkjær, er det et helt klart polisk ideal, som står bag ønsket om øget inklusion af særligt udsatte elever i den almindelige klasse og det økonomiske incitament er tydeligt, *”Det handler om, at der skal være mere trivsel og velfærd, men også at det koster utrolig mange penge, hvis vi sender folk udenfor”* (Sørensen, 2014a). Dette stemmer desuden overens med Foucaults optik, hvor økonomien altid spiller en væsentlig rolle i den moderne styring, samtidig med målet om befolkningens velfærd og lykke (Dean, 2006). Dette illustreres yderligere gennem nedenstående citat, som refererer til den moderne forestilling om den politiske styring set ud fra Foucaults optik.

*”Foucaults politikperspektiv rækker langt videre end den moderne forestilling om, at politisk magt kun handler om en statslig suverænitet og administrativ dominans, der altid siger nej, altid virker undertrykkende, og altid handler ud fra en egen eller ideologisk bestemt interesse i at få magt over andre”* (Bang & Dyrberg, 2011, s. 13-14).

Citatet udtrykker en måde at anskue den politiske styring på, som befolkningen, ud fra den moderne forestilling, sidestiller med en negativ magt og undertrykkelse. Foucault afviser imidlertid påstanden om, at regeringsmagten udgør et instrument til at opfylde universelle målsætninger og hævder, at den politiske magt ikke kan reduceres til økonomi. Han påpeger endvidere, at kritikken ofte udgør problemstillinger rettet mod de professionelle autoriteters handlemåder i henhold til deres evne til at håndtere bestemte situationer og risici (Bang & Dyrberg, 2011). I forlængelse af dette, finder vi det interessant, at undervisningsminister Christine Antorini forklarer den økonomiske problemstilling i henhold til øget inklusion med, at lærernes mulighed for at blive klædt ordentligt på til opgaven, afhænger af, hvor mange penge kommunerne tilfører området efter deres forventede besparelser på specialtilbuddene. Hun hævder endvidere, at skolerne skal kunne løfte inklusionsopgaven med veluddannede lærere og pædagoger. Det er altså ikke de økonomiske ressourcer, som udgør problemet, men i stedet måden hvorpå de forskellige kommuner griber opgaven an. Hun nævner eksempelvis, at nogle kommuner har forsøgt at øge inklusion, i et tempo som skolerne ikke har kunnet efterleve (Glerup & Nansen, 2014).

Vi undrer os imidlertid over undervisningsministerens udtalelse om, at problemet ligger i hvordan og hvor hurtigt, skolerne forsøger at efterleve kravet om øget inklusion, da målet er, at yderligere 10.000 særligt udsatte elever skal inkluderes i den almindelige folkeskole inden 2015 (Sørensen, 2014b). Rasmus Alenkjær udtaler, *”Man har regnet med, at man kan gå fra en høj adskillelse til en nærmest ikke-eksisterende adskillelse”* og konstaterer, at man i andre lande har afsat en periode på op på til mellem 10-20 år for at nå samme mål (Sørensen, 2014a). Dette synes vi ligeledes at kunne anskue dette gennem Foucaults perspektiv om governmentality, hvor politiske autoriteter ofte søger at styre befolkningen i retning af bestemte mål gennem tvang, som viser sig i måden professionelle autoriteter (regeringen) når ud til befolkningen på (Bang & Dyrberg, 2011). I vores undersøgelse tolker vi at lærerne, med baggrund i Foucaults begrebsanvendelse, føler sig pressede til at imødekomme kravet om inklusion men at deres oplevelse af regeringens måde at kommunikere budskabet om øget inklusion påvirker deres motivation i forhold til at imødekomme dette.

#### Politisk styring i den nye reform

Til spørgsmålet om, hvorvidt inklusion skaber individer, eller om styringen formår at regulere og danne individer, tolker vi nedenstående citat, som et udtryk for en lærer, der bevidst forsøger at tilpasse sig den politiske regulering.

*”Det kan ikke nytte noget, at jeg sidder inde på lærerværelset og brokker mig hele tiden, fordi jeg skal forholde mig til det. Det er mit erhverv. Hvis ikke jeg gider det, sådan hårdt sagt, så må jeg sgu finde et andet arbejde, for der er nogen, der har bestemt det her, og så må jeg forholde mig til det”* (Lærer 3).

Vi tolker dette, som et udtryk for, at læreren ser sig nødsaget til at indordne sig, så frem han ønsker at beholde sit arbejde, og vi forbinder derfor dette med den politiske regulering som vi tolker, opererer gennem tvang, da han giver udtryk for, at være underlagt andres beslutninger.

Trods det, at vores opgave omhandler inklusion, er vi blevet opmærksomme på, at en af de faktorer som vi tolker, spiller en afgørende rolle for lærernes tilgang til inklusion, er, at den nye reform søger at ændre på adskillige andre elementer i lærernes arbejde, såsom arbejdstidsreglerne. Nedenstående citat tolker vi som endnu en lærers kritik af måden hvorpå regeringen har kommunikeret budskabet om inklusion.

*”… sådan politisk set og taktisk set var det jo også ekstremt dumt at fyre hele baduljen af på én gang, fordi man fik jo en hel lærerstand, der var klar til at slagte alle med politisk ansvar omkring dem”* (Lærer 2).

Gennem ovenstående citat, rejses spørgsmålet om, hvorvidt omfanget af ændringer i den nye reform udgør en hæmsko for at opnå succesfuld inklusion. I forlængelse af dette udtaler en anden lærer endvidere sin bekymring omkring omfanget af reformens ændringer, *”… jeg tror, at der er mange lærere, der slet ikke kan klare det her […] der er simpelthen for store ændringer”* (Lærer 3). Læreren påpeger, at der vil være nogle lærere som simpelthen ikke vil kunne klare reformens mange ændringer. Vi tolker dette som et udtryk for, at lærerne ikke selv oplever at have de nødvendige forudsætninger for inklusionsopgaven. Vi finder det derfor interessant, hvorvidt den politiske styring vil kunne skabe selvstyrende individer ved brug af styringsteknikker, i dette tilfælde i form af kompetenceudvikling.

### Konsekvenser ved inklusion

Jørn Nielsen udtaler, at man må tage skeptiske og usikre lærere alvorligt, hvis inklusionen skal lykkes. Han hævder desuden, at *”Usikkerheden bunder i frygtforestillinger om, at inklusion betyder, at det ”går ud over nogen”. Man er bange for at børn med særlige problemstillinger sænker det faglige niveau, ødelægger det sociale miljø og vanskeliggør personalets arbejdsbetingelser”* (Nielsen, 2014). Ydermere refererer han til, at inklusion ikke har noget med inklusion at gøre, hvis det går ud over nogen. Følgende citat, er ud fra vores forståelse et udtryk for, hvilke konsekvenser inklusion kan have.

*”… den her spareøvelse den går bare ud over nogle børn, og så især fordi ressourcerne ikke følger med […] har man ikke et trygt undervisningsmiljø, jamen så lærer børnene ikke, det de skal […] Jeg tror, der er lærere, som kommer til at gå ned på det her hvert fald. Det er jeg bange for”* (Lærer 4).

Som det fremgår af ovenstående citat, frygter denne lærer, ligesom Nielsen, for følgerne ved inklusion, hvis ikke man har de rette ressourcer. Vi kan igen ikke sige noget mere konkret om, hvilke ressourcer det omhandler, og er efterfølgende blevet opmærksom på, at vi burde have fulgt mere op på, hvilke ressourcer det helt konkret vedrører. Vi kan dog tolke citatet som et udtryk for manglende økonomiske ressourcer, hvilket medfører en frygt for, at flere lærere vil ”gå ned på det”. Vi forholder os imidlertid kun til den frygt, han udtrykker, som en følge af inklusion, og stiller spørgsmålstegn ved, hvorvidt denne frygt påvirker det sociale arbejde. I forlængelse af dette giver en anden lærer ligeledes udtryk for, hvilke konsekvenser han har oplevet i henhold til inklusion. Han fortæller i forbindelse med det sociale inklusionsarbejde: ”*… jeg var faktisk bekymret mere for mig selv på et tidspunkt, fordi jeg leverede egentlig det, jeg skulle, men jeg var sørme også slidt selv, det var nok det hårdeste år, jeg havde, det var det skoleår her* […] *Det her, det er en livsstil. Det har det godt nok været. Så jeg har været presset helt i bund, hvor jeg på et tidspunkt sagde, ”nu skal der ske noget”*”(Lærer 4). Vi fortolker dette som et udtryk for, hvordan lærerens arbejde har ændret karakter som resultat af, at flere og flere børn bliver inkluderet i den almindelige skole. Når han siger, at han har været presset helt i bund, og derfor har været nødt til at sige fra, forstår vi det også som et resultat af, at han ikke føler, at rammerne for inklusion gør det muligt at varetage opgaven uden at slide sig selv op. I forsøget på at imødekomme inklusionen har han imidlertid været nødt til selv at sige fra, og set i lyset af Foucaults forståelse, så rejser der sig imidlertid en undren over, hvorvidt denne lærer havde haft bedre muligheder for at håndtere inklusionsopgaven, hvis han havde deltaget på kompetenceudviklingskurser, eller om det havde gjort nogen egentlig forskel for hans arbejde i praksis.

### Den moralske optik

Ved at fortolke lærernes udsagn med baggrund i governmentality, forekommer Foucaults forståelse af moral interessant, da han netop betegner styring som en moralsk aktivitet. De politiske aktører hævdes herigennem at kunne stå inde for, hvad der er passende og ansvarlig adfærd for individer, og betragtes derfor som moralske aktører. Det moralske aspekt refererer også til det faktum, at styringen søger at påvirke individers måde at lede sig selv på (Dean, 2006). Vi finder det imidlertid svært, at tolke inklusion som resultat af en moralsk aktivitet, da vi har en forforståelse om, at politikkerne ikke på forhånd har sikret lærerne, at de var klædt ordentligt på til opgaven (Sørensen, 2014b).

Dette bakkes desuden op af en anden lærer, som ud fra vores fortolkning mener, at politikkerne ikke har de nødvendige ressourcer til at træffe beslutninger på lærernes samt elevernes vegne, idet han siger: *”Derudover, så sidder der også nogle mennesker i kommunerne, der skal træffe de her beslutninger, som er politimænd eller erhvervsledere eller direktører eller hvad fanden de nu er, og er blevet valgt ind som politikere, og det kan godt være, at de har en masse dejlige holdninger på alle mulige andre punkter, men de har bare ikke ret mange fingre med i folkeskolen, kan man sige”* (Lærer 2). Vi tolker altså dette som et udtryk for, at politikkerne ikke har den fornødne viden om lærernes arbejdsfelt, hvorfor læreren ikke mener, der er et ordentligt belæg for blandt andet at imødekomme kravet til øget inklusion. Vi vurderer derfor, at der ikke er overensstemmelse mellem det moralske aspekt, som Foucault fremlægger det, og den oplevelse lærerne har af politikkernes handlinger.

Læreren kommer med yderligere formodninger om, at han ikke mener, kommunerne har været helt klar over, hvilke konsekvenser inklusion kunne medføre, og udtaler:

*”… kommunerne var ikke helt klar på, hvad der egentlig skete og man var heller ikke lige helt klar på konsekvenserne af alt det her, hvad det egentlig var. Det kan godt være, man havde en idé om, at det her var sgu egentlig meget smart […] men man havde ikke sådan lige gennemtænkt, hvad der rent faktisk skete på skolerne, når man gjorde sådan noget her”* (Lærer 2).

Vi tolker dette som et udtryk for, at regeringens mål om inklusion ikke kommunikeres godt nok ud til kommunerne, hvormed kommunerne ender med at blive gjort til syndebukke, fordi de ikke har været mere bevidste om, hvilke konsekvenser inklusionsopgaven kunne få for de enkelte skoler. Vi ser det endvidere som et udtryk for, at denne lærer ikke føler, der er overensstemmelse mellem regeringens og kommunernes ønsker og mål. Dette leder til spørgsmålet om, hvorvidt regeringens måde at kommunikere dette budskab ud på, har haft en betydning for kommunernes måde at viderebringe budskabet til skolelederne. Det elementære er således, hvorvidt regeringens kommunikation, får betydning for lærernes måde at imødekomme inklusion på, da budskabet måske får en ny betydning, efter det er blevet gengivet og fortolket af flere forskellige partere.

Et andet eksempel synes, gennem vores forståelse, at vidne om en lærer, som netop ikke ønsker at regulere sin adfærd i retning af ledelsens ønsker, og at læreren ikke øjner det moralske aspekt i henhold til disse.

*”Det var noget med at […] køre alle de lange diskussioner med dem (lederne), og argumentere frem og tilbage […] Der var man simpelthen bare brugt og egentlig meget opgivende […] Som jeg sagde til dem (ledelsen), jeg vil godt have et argument, der hedder, at eleverne fagligt og socialt set bliver stærkere…” (Lærer 3).*

Læreren vælger i dette citat at tage diskussionen med ledelsen op, hvilket vi tolker som en måde at forsvare sig selv og eleverne på, og som en modstand imod regulering. Han ønsker konkrete beviser på, at eksempelvis inklusion vil være en fordel for eleverne, hvilket vi tolker, som et udtryk for lærerens bekymring for elevernes fremtidige udvikling. Denne lærer er samtidig villig til at tage eventuelle konsekvenser af, at han modsætter sig nogle af de ændringer, som reformen foreskriver, idet han siger, ”*”Jamen så må vi tage konsekvensen deraf, det kan jeg ikke stå inde for”. Og så har de været sådan lidt, ”Er du ved at sige op?” […] Så siger jeg, ”jamen det er ikke det, jeg siger, men det kan godt være, at vi når til den”*”(Lærer 3). Hvis vi ser på Foucaults forståelse af den moderne styring, finder vi det interessant, at friheden til selv at tænke og handle fordrer individer, som har evnen og viljen at gøre tingene selv, frem for bare at underlægge sig givne demokratiske normer og regler (Bang & Dyrberg, 2011). Vi tolker lærerens udsagn, som en konsekvens af det pres han oplever fra ledelsen om at imødekomme de nye ændringer, men ligeledes som et forsøg på at tage sagen i egen hånd og dermed agere frit. I følgende citat giver han dog udtryk for, hvordan han føler, at lederne presser ham, idet han siger, *”… jeg bliver jo presset af dem (lederne), fordi jeg ved, at de bliver presset oppefra […] mange af de ting de kommer og siger til os, er jo fordi, de er blevet pålagt det, og hvis de er blevet pålagt det, så skal de jo sende det videre til os”* (Lærer 3). Dette synes ud fra vores fortolkning at udtrykke, at presset hovedsaligt skyldes Regeringens pres på lederne. Lærerens modstand mod og tilgang til de krav der stilles ham, tolker vi ud fra teorien om governmentality som et udtryk for den måde, lederne kommunikerer budskabet om ændringer på. Derudover finder vi det relevant at inddrage Foucaults begreb *parresia,* da netop dette henviser til en anden og mere ærlig måde at kommunikere et politisk budskab på. Gennem denne optik forbindes den politiske magt og styring ofte med manipulation og fordrejning af sandheden (Bang & Dyrberg, 2011). Man kan ud fra dette diskutere, hvorvidt en anden måde at kommunikere budskabet om inklusion på, kunne have en positiv effekt på lærernes tilgang til inklusion.

### I hvilket omfang synes lærerne at imødekomme inklusion?

Vi er, som bekendt, opmærksomme på, at der er forskel på, i hvor høj grad skolerne forsøger at inkludere særligt udsatte elever i den almindelige klasse. I følgende citat giver en lærer eksempelvis udtryk for, at de i nogle tilfælde oplever at være nødsaget til at ekskludere elever frem for at inkludere dem. Dette tolker vi som et udtryk for, at de på hans arbejdsplads ikke mener, at alle børn kan inkluderes.

*”… vi har også fået nogle elever ekskluderet af klassen, så det er selvfølgelig ikke optimalt jævnfør den nye reform, men de her elever, de kunne ikke være i klassen, og så gør det heller ikke noget godt, hverken for klassen eller for eleverne at blive der”* (Lærer 2).

Hverken læreren selv eller arbejdspladsen synes i henhold til vores forståelse, ikke at imødekomme målet om øget inklusionen af særligt udsatte børn til hver en tid, og vi tolker dette som et udtryk for, hvordan de mener, at det er for eleverne såvel som klassens bedste. Dette kan også tolkes, som at de på denne skole ikke føler sig underlagt et afgørende pres i henhold til at øge inklusion.

En anden lærer nævner, at de på hans skole har et stramt program og at de derfor ikke har så meget tid til at tage sig af de inkluderede, og siger, *”… det er synd for rigtig mange børn faktisk, at de skal presses ind i en normalklasse, så skolerne de er kommet til den erkendelse,* *”jamen så må vi nogle gange, så må vi alligevel prøve at udskille dem lidt…”* (Lærer 1). Ligesom Lærer 2, forstår vi også Lærer 1’s udsagn, som et udtryk for, at han ikke finder inklusion gavnlig for alle elever, i stedet mener han, det kan have en negativ indvirkning. Han hævder i citatet, at ”skolerne” har erkendt, at de er nødt til at udskille elever, ved dette forstår vi, at læreren er af den opfattelse, at hans ideologi gør sig gældende for samtlige skoler, og at han ikke altid påtænker inklusion som en måde at øge trivsel og velfærd. Vi forstår det som et udtryk for, at de faktisk forsøger at gøre de særligt udsatte elever en tjeneste ved at ekskludere dem, da de ikke har den nødvendige tid til at inkludere dem. Han siger endvidere, at *”Det er et valg, man gør dagligt, om man skal tage sig af de børn, som har det svært, eller de stille børn osv. osv., det bliver sådan en vekselvirkning, den ene dag så når man det, og den anden dag der når man det ikke. […] man vil gerne, at man kunne nå det hele, men det kan ikke lade sig gøre”* (Lærer 1). Vi tolker, at det ikke er fordi, at læreren ikke ønsker at imødekomme inklusion, men at det i stedet er et spørgsmål om, at der ikke er tid til det.

### Ressourcer som forudsætning for inklusion

Gennem vores analyse er vi blevet opmærksomme på, hvordan inklusion synes at kræve flere ressourcer, blandt andet i form af tid, kompetencer, mulighederne for støtteforanstaltninger i undervisningen samt økonomiske ressourcer. Eksempelvis fortæller den ene af de seks interviewede lærere, at de på hans arbejdsplads har en god økonomisk ballast, hvilket han forestiller sig, spiller en afgørende rolle i henhold til inklusion. Han forsøger i efterfølgende citat at forestille sig, hvordan det ville være, hvis ikke de havde et godt økonomisk fundament og siger: *”Hvis I kommer ud til en skole, der er økonomisk presset […] så vil læreren stå alene oppe i klassen […] jeg havde også været presset […] hvis jeg havde stået alene […] Så havde jeg haft et helt andet syn på det her, det er helt sikkert…”* (Lærer 2). Vi tolker dette som et tegn på, at læreren oplever økonomi som en forudsætning for at løfte inklusionsopgaven tilfredsstillende. På trods af et økonomisk godt fundament, synes kravet om øget inklusion stadig at være en udfordring, ifølge Lærer 2, som udtaler: *”Det vil selvfølgelig kræve endnu mere […] Og der er ikke nogen tvivl om, at man ikke kan løfte ret mange…”* (Lærer 2). Han beskriver endvidere en episode med en særligt udsat elev, som skulle inkluderes i hans klasse, samtidig med, at der i forvejen var to andre inkluderet i samme klasse med særlige forudsætninger, *”Vi havde simpelthen ikke ressourcerne til også at løfte hende […] Vi havde nogle umulige vilkår for at lave den relation, som vi gerne ville til hende […] vi sagde jo ikke fra med det samme, vi er jo nødt til at forsøge […] men det kunne ikke lade sig gøre”* (Lærer 2). Vi kan igen ikke definere, hvilke ressourcer der her er tale om, da han tidligere hævder, at skolen har gode økonomiske ressourcer, hvorfor vi ikke kan forbinde de manglende ressourcer med økonomi. I stedet tolker vi det som et udtryk for, at de ansatte mangler kompetencer til at varetage inklusionsopgaven. I henhold til de manglende kompetencer spurgte vi imidlertid en anden lærer om, hvilke kompetencer han godt kunne tænke sig at opnå, hvortil han svarede: *”… nogle konkrete redskaber til hvordan jeg kunne takle det, når der opstår sådan nogle situationer, som er svære, så det ikke er ens temperament, der tager over, eller det bare er sådan en hovsa løsning, men at […] man får nogle kompetencer som er mere langstrakte” (Lærer 1).* Vi forholder os til dette som et udtryk for, at denne lærer søger helt specifikke kompetencer til at varetage inklusionsopgaven på en måde, hvor han ikke lader sine handlinger styre af sit temperament. Vi kan ud fra dette rejse spørgsmålet om, hvorvidt den efterspurgte hjælp kunne bestå af en komplet kompetencemanual, og om denne kunne gøre det sociale arbejde med inklusion mere struktureret, og dermed bidrage til en mere succesfuld inklusion. Vi sætter endvidere spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt med en sådan manual, og om man kan imødekomme de udfordringer, lærerne giver udtryk for, gennem en sådan.

### Lærernes motivation

Vi har tidligere i afsnittet refereret til, hvilke ressourcer lærerne ofte henviser til at mangle i arbejdet med inklusion. I forlængelse af dette synes læreren i nedenstående citat, ud fra vores fortolkning, at beskrive endnu en medvirkende faktor i arbejdet for en succesfuld inklusion.

*”… hvis man skal have inklusion til at fungere, så skal man […] også tro på det, men det giver også god mening, hvis man siger til sig selv, at man ikke kan, så kan man i hvert fald ikke”* (Lærer 2).

Vi tolker altså dette som et udtryk for, at det er vigtigt, man har troen på sig selv, hvis man skal få inklusion til at fungere. Derudover siger samme lærer i nedenstående citat, at det ligeledes handler om, hvilke mennesker som er omkring en, samt hvilken vilje de besidder i deres arbejde med inklusion.

*”Det handler også om de lærere, som er omkring dig, det handler om, de viljer de har, og jeg tror også på, at det handler om det der med at tro på sig selv, og også tro på, at det man gør […] Fordi hvis man kun gør det halvt, så er det jo svært at opnå succes omkring det, tror jeg”* (Lærer 2).

Vi tolker ligeledes citatet som et udtryk for, at læreren motiveres af sine kollegaer og deres viljer. Dette stemmer ligeledes overens, med det vi forstår ved den moderne styring – at regeringen søger at forme individer til at tænke og handle selv, fordrer frie individers evne og vilje (Bang & Dyrberg, 2011). Vi tolker derfor ovenstående udsagn, som et udtryk for, at denne lærer handler gennem sin vilje og tro på sig selv, i forsøget på at opnå en succesfuld inklusion. Forbindelsen til Foucault synes således at være hans forståelse af, at det netop kræver frie individers vilje, for at kunne lede dem til selvstyring.

I forlængelse af dette betoner vi, gennem følgende citat, Lærer 2’s antagelse om, at både hans motivation og tro på sig selv gør en stor forskel for eleverne, *”Altså det kan eleverne helt klart og tydeligt mærke, at man rent faktisk vil det her, at man tror på det, og at man også tror på dem, det gør jo en forskel for dem”,* han siger endvidere, *”For mig at se, så er det bare 100 gange vigtigere, at vi […] sender nogle elever videre, som er glade for at gå i skole og glade for deres medmennesker, og de har fået nogle værdier, der gør, at de tror på dem selv…”* (Lærer 2).På denne baggrund tolker vi endvidere dette som et udtryk for, at det vigtigste for ham er, at eleverne er glade og ligesom ham, udvikler en tro på dem selv. Læreren hævder, at det gør en forskel for eleverne, at han tror på dem, han overfører således sin egen tro og vilje til dem, i forsøget på at udvikle eleverne i samme retning.

Lærer 2’s engagement i det sociale arbejde med de særligt udsatte elever, forudsætter altså viljen og troen på sig selv, som det ligeledes forudsættes gennem Foucaults optik. Med fokus på begrebet *conduct of conduct* tolker vi ligeledes denne lærers udsagn, som et udtryk for, at denne lærer og hans kollegaer formår, at regulere hinandens adfærd gennem deres vilje til at imødekomme inklusion og få det til at fungere.

### Delkonklusion 1

Med baggrund i vores analyseafsnit, hvor vi inddragede governmentality som teoretisk referenceramme samt vores forforståelse, vil vi nu forsøge at besvare undersøgelsesspørgsmålet:

*Hvordan imødekommer lærerne inklusion af særlig udsatte børn og hvilke bekymringer giver lærerne udtryk for i det sociale arbejde med inklusion?*

Gennem analysen udtrykker lærerne forskellige holdninger til inklusion, og det er ligeledes forskelligt, hvordan de enkelte lærere imødekommer inklusionsopgaven. Lærerne forholder sig både til fordele og ulemper ved inklusion, hvilket igen afhænger af forskellige faktorer. Nogle af lærerne føler sig underlagt et pres, enten fra regeringen eller fra deres ledere på arbejdspladsen, til eksempelvis at varetage inklusionsopgaven uden de nødvendige ressourcer. Dette får nogle af lærerne til at tage kampen op imod disse andre aktører, mens andre i stedet holder inde med deres bekymringer. Inklusionen imødekommes derfor, ifølge flere af lærerne, ikke tilfredsstillende hvilket tolkes som en følge af disse manglende ressourcer.

En af de faktorer som påvirker lærernes måde, og motivation for, at imødekomme inklusion på, er de konsekvenser, som de oplever ude i praksis. De konsekvenser lærerne giver udtryk for ved inklusion, vedrører både bekymringer for elevernes sociale og faglige udvikling, men også bekymringer for dem selv og deres kollegaers håndtering af inklusion i fremtiden. De giver stort set alle udtryk for, at de, i større eller mindre grad, er bekymret for regeringens krav om øget inklusion.

Vi ser en gennemgående overbevisning hos lærerne om, at inklusionsopgaven er en økonomisk spareplan fremsat af regeringen, hvorfor vi vurderer, at flere af lærerne ikke er motiverede for at imødekomme øget inklusion, da de ikke ser fordele ved dette, i og med at inklusion ses som et led i en spareplan. Som det fremgår af analysen, er det i undervisningsministerens interesse, at lærerne er klædt ordentligt på til at varetage inklusionsopgaven, men beretter ikke om hvornår og hvordan lærerne helt konkret får mulighed for dette, udover, at ansvaret påhviler den enkelte kommune.

Gennem analysen ser vi hvorledes interviewpersonerne, ønsker børnene det bedste, uanset om det er de særligt udsatte børn, eller de som ikke har særlige forudsætninger. Således vurderer vi, at der opstår et moralsk dilemma, når lærerne gerne vil opnå en succesfuld inklusion for de særligt udsatte børn, men ikke føler, at de har de nødvendige forudsætninger for dette. Som lærerne udtrykker i analysen, er der forskellige postulater om, hvad det vil kræve at varetage inklusionsopgaven mere hensigtsmæssigt, hvoraf en af dem er flere økonomiske ressourcer. Derudover giver flere af lærerne udtryk for, at der stadig skal være mulighed for at ekskludere nogle af de særligt udsatte elever.

Vi vurderer desuden, at lærerne styres til at varetage inklusionsopgaven ud fra regeringens syn på inklusion, som ikke stemmer overnes med samtlige af lærernes. Der forekommer således at være en uoverensstemmelse mellem regeringens intentioner med inklusion og det lærerne oplever som værende regeringens intentioner. Lærerne finder tillige regeringen og kommunen ansvarlig for de problemstillinger, de møder i det sociale arbejde med inklusion. Regeringens måde at kommunikere budskabet om inklusion ud til lærerne på, vurderes ikke at virke fremmende for lærernes motivation.

## Analysedel 2

Formålet med nærværende analysedel er at tilvejebringe viden med udgangspunkt i vores interviewpersoners udtalelser, vores forforståelse samt Schöns teori om *den reflekterende praktiker*. Denne viden vil afslutningsvist anvendes til at besvare spørgsmålet om, hvilken betydning lærernes kompetencer har for det sociale arbejde i folkeskolen i henhold til inklusion af særligt udsatte børn.

Analysen er delt i to, hvor første del fokuserer på lærernes kompetencer, herunder skismaet mellem praksis og den videnskabelige viden. Det vidensbegreb vi anvender i analysen, læner sig op ad Schöns anvendelse af begrebet, hvormed videnskabelig viden refererer til den forskningsbaserede viden (Schön, 2001), hvilket vi har redegjort yderligere for i teoriafsnittet om *den reflekterende praktiker*. Anden del af analysen omhandler, hvorledes lærerne agerer i praksis med teoretisk udgangspunkt i begreberne *viden-i-handling, refleksion-i-handling* samt *refleksion-over-handling*.

### Lærernes kompetencer

Set gennem Schöns optik, sættes professionelle til at varetage opgaver, de ikke er uddannede til og uddannelsen er dermed ikke længere adækvat (Schön, 2001). Vi vurderer, at dette har betydning i praksis, da de interviewede lærere mødes af situationer, som de trods deres uddannelse, ikke oplever at have de nødvendige kompetencer til at varetage. Da vi spurgte ind til hvilke kompetencer, vores interviewpersoner mente at have med sig fra deres uddannelse, gav de alle udtryk for at mangle kompetencer til inklusion af særligt udsatte. Lærer 3 fortæller blandt andet, at ”*… lærerne, de har ikke været gearet nok til at have ham. De ved ikke, hvordan de skal gå ind og tackle en med ADD, tourette og så videre. En ting er at få sat nogle diagnoser på, men hvad er det, vi helt konkret gør med den dreng her*” (Lærer 3). I dette citat beretter læreren om, hvordan nogle af hans kollegaer ikke har *”været gearet nok”*, hvilket vi tolker som, at han ikke mener, at de har haft den viden og de kompetencer, som det kræver for at inkludere den pågældende elev. Læreren forklarer dette med, at de ikke ved, hvordan de skal håndtere elever med forskellige forudsætninger. Som han også siger, er det, at få sat en diagnose på en elev, ikke det samme, som at lærerne nu ved, hvordan de skal tackle eleven. Vi tolker hermed Lærer 3’s udtalelse, som et udtryk for, at han ikke mener, lærerne har de nødvendige kompetencer til at inkludere særligt udsatte elever, eksempelvis elever med diagnoser af forskellig art.

#### Kompetencebegrebet

Når vi her vurderer, at lærerne ikke har de nødvendige kompetencer, er vi bevidste om, at begrebet kompetencer dækker over en bred vifte af kundskaber, færdigheder og holdninger(Hagen & Skule, 2004). Vi vil her henvise til vores begrebsafklaring af kompetencebegrebet i kapitel 1.

Som vi tilmed beskriver i begrebsafklaringen, skelner vi mellem formelle og manifest kompetencer, det er dog ikke altid muligt for os at se, hvilke kompetencer de henviser til. I anden del af analysen viser det sig dog at være manifeste kompetencer, lærerne anvender, hvorfor vi tolker, at det oftest er de formelle kompetencer, lærerne oplever at mangle.

Når vi omtaler *nødvendige kompetencer* henviser vi til de kompetencer som lærerne selv mener, er nødvendige for at varetage inklusionsopgaven, hvilke ikke er yderligere ekspliciterede.

#### Lærernes oplevelse af at mangle kompetencer

Lærer 3 har ligesom sine kollegaer, oplevet at stå i en situation, hvor han ikke oplevede at have de nødvendige kompetencer til at inkludere en elev med særlige forudsætninger.

”*… man kommer ud og er færdiguddannet og står klar og så møder man infantil autisme og var fuldstædig på bar bund, altså hvordan man lige skal forholde sig til det her, jamen hvad, hvad skal vi gøre?*” (Lærer 3).

Vi tolker dette citat som et udtryk for, at denne lærer oplever en frustration, idet han ikke føler, at han kan varetage inklusionsopgaven i tilfredsstillende grad. Når han beskriver, hvordan han følte sig på ”*fuldstændig bar bund”*, tolker vi endvidere dette som et tegn på, at han ikke selv oplever at have kompetencerne til at varetage inklusionen. Ligeledes oplever Lærer 6 heller ikke at have kompetencerne til at udføre inklusionsopgaven, og siger således, ”*… vi skal inkludere elever med de her særlige behov og at vi ikke kan gøre det tilfredsstillende nok*” (Lærer 6). Med dette giver denne lærer således også udtryk for, at mangle kompetencer i arbejdet med inklusion, hvorfor han ikke oplever at udføre inklusionen tilfredsstillende. Lærer 6 fortæller endvidere, at det ikke er undervisningskompetencer, han mangler, men at det er kompetencer, der kan hjælpe ham med at inkludere elever med særlige forudsætninger. Han fortæller, ”*… bare i den anden klasse jeg har nu, der sidder i hvert fald to med sådan adfærdsproblemer, som jeg ikke er uddannet i, og hvordan gør vi det her, altså hvis det var fagligt, var det en anden snak, dem har jeg også nogle af, men dem kan jeg hjælpe…*” (Lærer 6). Det er altså ifølge citatet kompetencer til at varetage den del af lærergerningen, som ligger ud over den almindelige undervisning, han oplever at mangle. Læreren skelner i dette citat mellem det faglige og det sociale aspekt af undervisningen. Vi tolker dette, som at læreren har de faglige kompetencer til undervisning, men at han i praksis har behov for andre kompetencer, som han oplever at mangle.

Vi tolker tillige de to ovenstående citater som udtryk for, at lærerne selv er bevidste om deres manglende kompetencer. Også i den aktuelle debat, der er præsenteret i indledningen, udtaler repræsentanter for Danmarks Lærerforening, at lærerne mangler kompetencer inden for inklusionsområdet (Kromann, 2014; Sørensen, 2014b). Da netop de aktører som repræsenterer lærerne i Danmark, er af denne holdning, tolker vi dette, som et udtryk for at et større udsnit af lærere oplever at mangle kompetencer. Med baggrund i dette samt vore interviewpersoners udtalelser, vurderer vi, at lærernes oplevelse af at mangle kompetencer til inklusion udgør en problematik i henhold til det inklusionsarbejde, som finder sted i skolerne.

Problematikken kan desuden ses i lyset af Danmarks ratificering af FN’s konvention om rettigheder for personer med handicap, hvor Danmark har forpligtet sig til at sikre et inkluderende uddannelsessystem (FN, 2006). Problematikken omhandler, hvorvidt Danmark kan leve op til det, konventionen foreskriver, når lærerne ikke selv mener at de har kompetencerne til inklusionsarbejdet. Vi vurderer hermed, at der opstår en udfordring for lærerne, da de lovmæssigt er forpligtet på et inkluderende uddannelsessystem, og ikke oplever at have de nødvendige kompetencer.

##### Linjefaget specialpædagogik

Den ene af vores interviewpersoner er uddannet i specialpædagogik og har dermed en større viden om elever med særlige forudsætninger. Denne lærer oplevede dog heller ikke at være rustet til den virkelighed, der faktisk mødte ham, da han kom i arbejde, ”*… man kan få nok så mange teorier og ting at vide om diagnoserne og alle de ting her men det er jo noget helt andet, når man kommer ud, fordi der er jo så mange praktiske ting, der også skal, man skal få til og spille sammen. Man ved, okay de har en diagnose, som hedder ADHD eller hvad det nu kan hedde og man ved, hvad bøgerne siger, hvordan man skal reagere over for dem, men det kan være, det slet ikke fungerer i praksis…”* (Lærer 5). I citatet udtrykker han, at han har en viden om eksempelvis diagnoser, men at han alligevel mangler kompetencer, konkrete metoder eller redskaber, som han kan anvende i praksis. På baggrund af lærerens udtalelser vurderer vi, at oplevelsen af at mangle kompetencer er en problematik, der gælder alle seks og ikke kun de, der ikke har haft specialpædagogik som linjefag.

##### Konkrete redskaber

Alle seks interviewpersoner udtrykker, at de ikke har den fornødne viden om inklusion, på trods af, at de har erfaring med inklusion. Lærerne beretter således om, at de ikke oplever at have de kompetencer, som de selv mener, er nødvendige for at varetage inklusionsopgaven. Som vi tidligere har været inde på, er det dog ikke muligt for os at beskrive, hvilke konkrete kompetencer det er, lærerne mangler. En af lærerne siger dog, at han mangler ”… *nogle konkrete redskaber til, hvordan jeg kunne tackle det, når der opstår sådan nogle situationer, som er svære, så det ikke er ens temperament, der tager over…*” (Lærer 1). Efter interviewet fortæller Lærer 1 desuden, at han mangler redskaber til at undervisningsdifferentiere og til redidaktisering af arbejdsmaterialer, idet han oplever dette som en ekstra arbejdsopgave, som følger af inklusion (Lærer 1). Dette er et eksempel på, at det lærerne efterspørger er konkrete redskaber, som kan anvendes i praksis. Dette leder os hen til, at lærerne beretter om et skel mellem den videnskabelige viden, som PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) samt kurser og uddannelser repræsenterer, og så den praksis lærerne handler i.

#### Skismaet mellem den videnskabelige viden og praksis

Det skisma som Schön påpeger, som forekommer mellem den videnskabelige viden og praksis (Schön, 2001), opleves tillige af vores interviewpersoner. I henhold til dette fortæller Lærer 3, ”*… ”kunne du ikke prøve det her?” og jeg tænker, jamen det er noget, du har læst, du har ikke set eleven. Vi er helt enige i, at du har det teoretiske, som jeg ikke har, men hvis du ikke har set vedkommende, så kan det ikke nytte noget, du bare siger, ”alle jer der har ADHD, vi placerer jer her…*”” (Lærer 3). Læreren siger med dette, at den viden eksempelvis PPR bidrager med, er teoretisk funderet, men at det i praksis ikke altid er en relevant viden. Vi tolker ud fra dette citat, at der mangler en kobling mellem teori og praksis, og at de der taler for den videnskabelige viden, ikke har føling, med det der sker i praksis. Vi tolker medvidere, hvordan dette medfører, at lærerne ikke i alle tilfælde finder PPR’s vejledning (den videnskabelige viden) anvendelig i praksissituationer. Hertil siger Lærer 6, *”… psykologer og PPR […] de forslag de kommer med, jamen det er jo, jamen så skal I jo have klistermærkeordning, når hun gør noget godt og så skal hun […] Og alle de her ting som psykologerne siger og som garanteret også virker, det er bare rigtig rigtig svært at få gennemført på 45 minutter…*” (Lærer 6). I dette citat forklarer læreren, hvordan han ikke altid har mulighed for at følge PPR’s anbefalinger. Vi tolker dette som et eksempel på et skisma mellem praksis og den videnskabelige viden, som PPR i dette tilfælde ses som repræsentant for.

Lærer 3 har desuden deltaget på et kursus om inklusion, hvor han oplevede skismaet mellem videnskabelig viden og praksis, og siger i den forbindelse, ”*jeg var faktisk lidt overrasket over, hvor lidt ny viden vi faktisk fik dernede. Det var sådan meget, det var meget teoretisk og med hjernehalvdele og frontallapper og alle sådan nogle ting og det er rigtig fint, men hvis man ser sådan på det, sådan rent praktisk, hvad gør vi og sådan noget…* (Lærer 3)”. Med denne udtalelse tolker vi, hvordan den kompetenceudvikling som finder sted, i dette tilfælde ikke opleves at være givende i praksissituationer. Den viden Lærer 3 giver udtryk for, at han opnåede på kurset, tolkes som videnskabelig, men siger ikke noget om, hvordan den anvendes i praksis. Ud fra citatet vurderer vi, at kurset ikke har stillet læreren bedre i forhold til tidligere, og at han stadig mangler kompetencer i form af praksisorienteret viden. Schön påpeger også, at den viden forskerne bibringer praksis, afviger fra den viden, lærerne efterspørger og har i stedet afsæt i forskernes egen dagsorden (Schön, 2013). Ved at sammenholde citatet oven for med Schöns påstand, tolker vi, at disse understøtter hinanden. Lærer 3 oplever ikke at opnå den ønskede viden på kurset, men tilegner sig i stedet videnskabelig viden, som han ikke mener at kunne anvende i praksissituationer. Vi tolker ud fra dette, at forskerne og lærerne kan have forskellige forestillinger om, hvad det er for en viden, der er relevant, og at den viden forskerne bibringer praksis, opleves væsensforskellig af lærerne.

##### Skismaet mellem læreruddannelsen og praksis

Vores interviewpersoner har ligeledes oplevet et skel, i henhold til den viden de opnår gennem læreruddannelsen og så den viden de rent faktisk har behov for i praksis. Lærer 3 siger således, ”*… når man kommer ud, man er ikke klar…*” (Lærer 3). Citatet vidner om, at læreren er bevidst om, at han med læreruddannelsen ikke opnår de nødvendige kompetencer, til det der møder ham i praksis. Han fortæller desuden, at han heller ikke forventede, at han med læreruddannelsen ville være klar til at undervise. Gennem vores fortolkning synes dette at illustrere et skisma mellem læreruddannelsen og praksis, da lærerne gennem deres uddannelse ikke opnår al den viden, som de har behov for i praksis. Lærer 2 beretter tillige om, at han trods sin uddannelse mangler noget, ”*Men altså sådan rent principielt set synes jeg da, at læreruddannelsen mangler noget, at man som ny lærer mangler noget ballast og man som ny lærer mangler noget specialpædagogik*” (Lærer 2). I herværende citat understreger læreren de mangler, han har erfaret, at der er ved læreruddannelsen. Vi tolker ligeledes dette som en illustration af skellet mellem den videnskabelige viden og praksis. Denne tolkning sker på baggrund af, at læreren udtaler, at man som ny lærer mangler specialpædagogik. I citatet ses det herved, hvordan den viden lærerne opnår under deres uddannelse, ikke er dækkende, i forhold til den viden læreren oplever at have behov for. Vi siger hermed ikke, at det er en forkert viden, uddannelserne bidrager med, men at den ikke opleves at være dækkende.

I henhold til ovenstående finder vi det imidlertid interessant, at den nye læreruddannelse forsøger at imødekomme skismaet mellem den videnskabelige viden og praksis, ved at målrette uddannelsen yderligere til professionen og dermed forberede lærerne til den virkelighed der møder dem (Den nye læreruddannelse). Den nye læreruddannelse tager dermed fat på en af de problematikker, som vores interviewpersoner har berettet om. Det kunne derfor være interessant at følge op på, om de lærere der bliver færdige i 2017, som de første med den nye læreruddannelse, føler en bedre sammenhæng mellem uddannelsen (den videnskabelige viden) og praksis.

#### Lærernes muligheder for kompetenceudvikling

I en undersøgelse, foretaget i Vordingborg Kommune, påpeger tre ud af fire lærere, at de mangler kompetencer og at de kun har fået tilbudt mindre end en uges kursus (Nielsen, 2014). Under interviewet med Lærer 6 fortæller han ligeledes, ”*… sådan som jeg kan finde ud af det, så tror jeg ikke, vi kan komme på kurser næste år…*” (Lærer 6), og mener ikke, at de har mulighed for videreuddannelse. Han kender ikke årsagen til dette, men siger, at det måske kan skyldes økonomiske ressourcer samt den tid omstillingen til den nye reform, kommer til at tage. Så selvom ønsket er der blandt lærerne, ser de ikke altid kompetenceudvikling som en reel mulighed.

I vores undersøgelse udtrykker alle lærerne et ønske om videreuddannelse, og Lærer 1 siger desuden, ”*De (Lærer 1’s kolleger) vil rigtig gerne videreuddanne sig og dygtiggøre sig*” (Lærer 1). Det er altså ifølge Lærer 1 et generelt ønske blandt hans kollegaer, hvorfor vi tolker, at ønsket om videreuddannelse ikke kun eksisterer blandt vores interviewpersoner.

I henhold til ovenstående rejser vi imidlertid spørgsmålet om, hvorvidt lærerne har mulighed for kompetenceudvikling i henhold til inklusionsopgaven. Derudover ser vi et dilemma i, at lærerne selv ønsker at varetage inklusionen tilfredsstillende og ønsker at videreuddanne sig, men ikke altid har mulighederne for det.

##### Lærernes kompetencer

Aarhus Kommunes kompetenceudviklingsprojekt *Folkeskolens Fællesskaber* peger på, at vejen til inklusion i skolen skal ske gennem opkvalificering af eksempelvis lærere. Modsat vores interviewpersoner er kompetenceudviklingsprojektets grundlæggende antagelse dog, at lærerne allerede i høj grad besidder den viden og erfaring, som er nødvendig for at understøtte inklusion. Formålet med projektet var videndeling, nytænkning samt at synliggøre den viden lærerne allerede besidder. Kompetenceudviklingsprojektet arbejdede dermed ud fra den antagelse, at lærerne allerede besidder mange af de nødvendige kompetencer, men at disse måske ikke var synliggjorte (Boel et al., 2013). Denne problematik tolker vi, er væsentlig i henhold til vores interviewpersoner, da det er muligt, at de besidder de nødvendige kompetencer, men at de ikke selv er bevidste herom. Vi har gennem interviewene flere gange hørt, hvordan de ikke selv mener at besidde kompetencer til inklusion, men som det også vil fremgå af anden del af denne analyse, så handler lærerne ikke ud fra ”ingenting”, men med baggrund i den viden de har og den erfaring de har tilegnet sig. Dette vurderer vi underbygger kompetenceudviklingsprojektets antagelse om, at lærerne besidder viden samt erfaringer, som understøtter inklusion. Vi tolker dog, at lærernes oplevelse de manglende kompetencer bunder i, at de ikke oplever at have tilegnet sig formelle kompetencer til inklusionsarbejdet. Dette efterlader os en undren over, hvorvidt lærerne rent faktisk besidder kompetencer, som de ikke er bevidste om. At de besidder kompetencer, som de ikke selv anerkender som værende kompetencer, da det ikke er formelle kompetencer, der er tilegnet gennem læreruddannelsen. I herværende analysedel vil vi dog fortsat fokusere på interviewpersonernes egne beretninger, som peger på, at de mangler kompetencer til inklusion.

#### Inklusion kontra faglighed

Jørn Nielsen hævder, som nævnt i indledningen, at øget fokus på fagligheden i skolen medfører udfordringer i forhold til at kunne imødekomme de særligt udsatte elever (Nielsen, 2014). Vi tolker denne påstand som et udtryk for, at høj faglighed sker på bekostning af de udsatte elever og omvendt. Med baggrund i vores empiri vurderer vi, at fagligheden i klassen ikke udelukkende påvirkes negativt af det sociale arbejde, som lærerne udfører i undervisningstiden. Den følgende udtalelse er dog et eksempel på den negative påvirkning, det sociale arbejde kan have på fagligheden, ”*… der er mange ting, som vi skal rede ud og så ryger fokus på fagligheden*” (Lærer 4). Dette citat synes at understøtte Nielsens påstand om, at fagligheden daler, når fokus er på det sociale arbejde. Lærer 4 er heller ikke den eneste af vores interviewpersoner, der oplever, at inklusion kan gå ud over fagligheden. Lærer 2 forklarer, at ”*… når man laver alt muligt andet, så burde det gå ud over det (det faglige niveau i klassen)…*” (Lærer 2). Lærerne oplever ifølge disse citater, hvordan lavere faglighed er en følgevirkning af det sociale arbejde, som de udfører, da de ikke har tid til både at have fokus på det sociale og det faglige. Vi tolker her, at når tiden går til det sociale arbejde, går den fra den faglige del af undervisningen, hvorfor fagligheden falder. Som Nielsen ligeledes forklarer, vil det udgøre en udfordring for lærerne at inkludere alle elever samtidig med at imødekomme kravet om øget faglighed (Nielsen, 2014).

##### Socialt arbejde og faglighed

Lærerne beskriver dog også faglige fordele ved at bruge tid på det sociale arbejde i klassen. Nogle lærere udtrykker, at det sociale arbejde i længden fordrer faglighed, eksempelvis siger Lærer 4, ”*… er alt det sociale arbejde, kan man sige, gjort og der er styr på tingene og alle børn har det godt […] jamen så kører det også bare*” (Lærer 4). Lærer 3 fortsætter, ”*… hvis det sociale arbejde det fungerer fantastisk, så følger det faglige arbejde lige så tydeligt med, det er der ingen tvivl om*” (Lærer 3). Vi tolker ud fra de to citater, hvordan lærerne oplever, at fagligheden i klassen gavnes ved, at man i en tid fokuserer på det sociale arbejde. Det ses således, at selvom tiden til det sociale arbejde går fra undervisningen lige nu og her, så mener lærerne alligevel, at det gavner børnenes mulighed for læring. Lærer 3 anskuer det også fra en anden vinkel, ”… *tager man ingenting af dem, det ved jeg i hvert fald per erfaring, så sker der også bare det, at for flere af eleverne jamen så deres fokus på det der foregår på tavlen og sådan noget, det forsvinder fuldstændig*” (Lærer 3). Med dette tolkes, at hvis lærerne ikke foretager socialt arbejde og tager fat i de problemer der måtte være, så kan eleverne ikke fokusere på det faglige. Med baggrund i interviewpersonernes udtalelser tolker vi derfor, at fagligheden kan øges ved, at elevernes trivsel giver dem overskud til at fokusere på det faglige. Faglighed og socialt arbejde hænger derved sammen og vi vurderer, at lærernes kompetencer til at varetage det sociale arbejde, og dermed inklusionen, tillige medvirker til at opfylde den nye reforms mål om øget faglighed (Undervisningsministeriet, 2013), hvorfor lærernes kompetencer til inklusion vurderes at have betydning for klassens faglige niveau.

Vi har i det foregående analyseret, hvorledes lærere ifølge interviewpersonerne mangler kompetencer i inklusionsarbejdet og hvilket skel der opleves at være mellem den videnskabelige viden og praksis. Vi har desuden vurderet, at lærernes kompetencer i henhold til det sociale arbejde tillige har betydning for elevernes faglige udbytte af undervisningen. I det følgende vil vi, for at besvare spørgsmålet om hvilken betydning lærernes kompetencer har for det sociale arbejde, analysere hvilke handlinger lærerne udfører i praksis, når de ikke besidder de nødvendige kompetencer.

### Lærernes handlinger i praksis

Denne del af analysen tager udgangspunkt i Schöns begreber om *viden-i-handling, refleksion-i-handling* og *refleksion-over-handling*. Vi anvender disse til at begrebsliggøre lærernes handlinger i praksis, samt for at øge forståelsen for lærernes bevæggrunde i det sociale arbejde.

#### Viden-i-handling

Gennem Schöns optik udfører lærerne *viden-i-handling*, når de møder velkendte situationer og besidder de nødvendige kompetencer (Schön, 2001).

I foregående analysedel analyserede vi skismaet, mellem den videnskabelige viden og den praksis lærerne oplever. Vi tolker dog, at lærerne ikke altid oplever et skel, der opstår ligeledes situationer, hvor deres *viden-i-handling* stemmer overens med den videnskabelige viden, de præsenteres for i forskellige sammenhænge. Lærer 3, der deltog på et inklusionskursus, fortæller således, hvordan han allerede inden kurset benyttede en del af de redskaber, som han også her blev præsenteret for. Lærer 4 fortsætter, ”*Så vi fik jo det der inklusionsteam […] de kommer med gode bud på, hvordan man kan gøre, som vi allerede egentlig arbejdede med…*” (Lærer 4). Disse beretninger tolker vi som udtryk for, hvordan lærernes praksis i nogle tilfælde stemmer overens med den videnskabelige viden på området, til trods for at lærerne ikke mener at være i besiddelse af de nødvendige kompetencer. *Viden-i-handling* bygger altså ikke alene på erfaringer, men trækker ligeledes på den videnskabelige viden, lærerne er i besiddelse af (Schön, 2000), som viser sig i ovenstående citater. Lærer 4 fortæller desuden, hvordan den viden, han har tilegnet sig gennem sin uddannelse, ikke er den, han direkte anvender i praksis, men at den viden fungerer som en bagvedliggende viden, der har været med til at ruste ham til opgaven: ”*Det er jo klart, at når man er ude i det her og man er færdiguddannet så, jeg tror ikke, man tænker så meget over, hvilke teorier det er, man bruger hvornår, men det er jo klart, at det man har studeret og læst sig til, det er jo noget af det, man bruger herude, men om man lige bruger den der eller den der og hvornår, det tror jeg ikke lige, man tænker over, men det er jo klart, at man er blevet rustet til og varetage den her opgave…*” (Lærer 4). Lærer 4 vedkender sig også her at have tilegnet sig relevant viden, vi kan dog ikke ud fra citatet se, om denne viden har medført kompetencer, men vi tolker hermed at læreren, med baggrund i hans uddannelse, besidder en viden, der har rustet ham.

##### Erfaringens betydning i det sociale arbejde

Vi tolker, at lærerne blandt andet handler ud fra deres erfaringer, som de oplever relevante og som derfor udgør en del af baggrunden for lærernes *viden-i-handling*. Dette understøttes af følgende udsagn: *”… det er jo sådan noget som erfaring, man skulle trække på der og hvis man har haft nogle andre situationer, hvor man ved, at det fungerer her, så prøver man jo det…*” (Lærer 5). Citatet er et eksempel på, hvorledes de interviewede læreres erfaringer udgør deres *viden-i-handling*. Med baggrund i ovenstående analysedel der beretter om lærernes manglende kompetencer samt dette citat, vurderer vi, at erfaringerne spiller en væsentlig rolle for lærernes handlinger. Ved at forstå dette ud fra Schöns optik betyder det, at lærerne i praksissituationer ikke oplever at kunne anvende den videnskabelige viden, som de besidder, og i stedet er nødsaget til at handle ud fra deres erfaringer (Schön, 2001). Denne antagelse underbygges af Lærer 4, som fortæller, ”*… jeg ved godt, hvad der fungerer hos mig og hvad der vil give de bedste resultater og det er jo dejligt, efter fire år, at man ved, hvad det er, hvilke knapper man skal trykke på*” (Lærer 4). Hermed udgør erfaringerne grundlaget for lærernes handlinger, og vi vurderer, at erfaringerne, modsat den videnskabelige viden, er forankret i praksis.

Ligeså beretter også Lærer 3 om, hvorledes erfaringer har betydning, for det arbejde han udfører,

”*Jeg vil sige, at inklusion har fyldt mere for mig lige da jeg startede herude, end det gør nu her og jeg tænker, det er det der med, at man måske føler sig lidt mere rustet, at man har prøvet lidt mere af. Første gang du får en ADHD’er ind i klassen, er det måske lidt mere, åh hvordan gør jeg, […] til at når man måske får den femte, at så er man måske lidt mere rustet og man ved på forhånd, hvad er egentlig godt for ham […] så jeg tænker at det der med at erfaringen i erhvervet, det betyder helt vildt meget*” (Lærer 3).

I citatet fortæller Lærer 3, hvordan han griber inklusionsopgaver anderledes an nu end tidligere. Hans erfaringer fra tidligere har medvirket til, at han nu besidder mere viden, som han kan benytte sig af i praksis. Ud fra citatet tolker vi, hvordan lærernes *viden-i-handling* med tiden udgør en større andel af lærernes praksis. Også set gennem Schöns optik medfører tilegnelsen af mere viden gennem erfaringer, at lærerne i højere grad kan benytte sig af *viden-i-handling*, da de i praksis mødes af færre overraskende situationer (Schön, 2001).

Endnu et eksempel illustrerer, at vores interviewpersoner har erfaringer med inklusionsarbejde og ud fra deres udsagn samt Schöns optik, tolker vi, at deres mulighed for *viden-i-handling* øges i takt med, at de erfarer.

”*… der er et barn, der reagerer på den måde, der er et andet, der reagerer på den måde og der lærer man jo, når man lærer barnet at kende, hvordan man sådan ligesom skal reagerer*” (Lærer 5).

I en sådan situation er det den pågældende lærers erfaring, og kendskabet til barnet, som spiller ind. Vi tolker også Lærer 5’s udsagn som et tegn på, at den videnskabelige viden ikke er tilstrækkelig, men må suppleres af erfaringerne. Læreren giver udtryk for, at børn reagerer på forskellige måder, og at man først kan handle lukrativt, når man har lært barnet at kende. Vi forstår således hans udsagn som et udtryk for, at ikke alle børn reagerer ens, og det kan derfor være svært for lærerne at handle udelukkende med baggrund i generelle teorier, hvorfor erfaringerne er vigtige redskaber i det sociale arbejde.

Erfaringer er dog ikke altid nok, og der vil i sociale sammenhænge altid kunne opstå overraskende situationer, hvor lærerne ikke ved, hvordan de skal agere (Schön, 2001).

”*Der er nogle dage, så går det rigtig godt og andre dage så selvom man har planlagt en rigtig god undervisning, så sker der bare nogle mekanismer […] Så kommer vi bagud med det…” (Lærer* 1).

Ud fra citatet tolker vi, hvordan *viden-i-handling* ikke er tilstrækkeligt, da der sker der noget i praksis, som gør, at hans *viden-i-handling* ikke længere slår til. I udtalelser som denne ser vi ud fra Schöns optik, hvordan læreren i praksissituationen indtager en rolle som vidensskabende forsker (Schön, 2001).

#### Refleksion-i-handling

Lærerne beretter i interviewene, at de har stået i situationer, hvor deres *viden-i-handling* ikke har været tilstrækkelig. Lærer 6 fortæller om en elev, som havde særlige forudsætninger, men som de ikke vidste noget om, inden han kom ind i klassen, hvilket stillede lærerne i en ukendt situation, hvor de ikke kunne benytte deres *viden-i-handling*. De vidste ikke, hvad drengen havde brug for, for at blive inkluderet. Lærer 5 fortæller også om en situation, der for ham var ukendt og hvor han kunne se nogle udfordringer. Set fra Schöns optik betyder dette, at han i situationen indtrådte i en rolle som reflekterende praktiker, for bedst muligt at kunne varetage opgaven.

”*Så den der, overgang fra almenklassen til specialklassen og den overførsel der med eleven, den har jeg jo ikke rigtig været inde i og det er jo nok mest der, at man vil have nogle problemer, man vil skulle finde ud af, hvordan man gør det, fordi der kan jo opstå mange problemstillinger i sådan noget der*” (Lærer 5).

Ovenstående forstås som et udtryk for, hvordan Lærer 5 i inklusion af eleven varetager en opgave, som han ikke har erfaringer med. Vi tolker hermed, at læreren ikke kan trække på sine erfaringer, og må derfor indtage rollen som reflekterende praktiker. Efterfølgende citat illustrerer en situation, hvor lærerne ikke finder den videnskabelige viden, og støtten fra eksempelvis PPR, anvendelig i praksis. Lærer 6 fortæller således, ”*… jamen vi har jo gjort det (afprøvet de forslag som psykologerne er kommet med), det virker ikke*” (Lærer 6). De sidste tre eksempler viser, gennem vores fortolkning, hvordan lærere i nogle situationer ikke formår at handle ud fra deres erfaringer samt videnskabelige viden, men i stedet må de *reflektere-i-handling* for at varetage inklusion. Forstået ud fra Schön medfører refleksion-i-handling, at lærerne indtager en forskerrolle og handler uafhængigt af allerede eksisterende teori. Formålet med at lærerne *reflekterer-i-handling*, er endvidere, at de konstruerer ny viden (Schön omtaler også dette som ny teori), som gælder for denne ukendte situation, og som de ligeledes kan benytte sig af fremadrettet (Schön, 2001).

##### Lærernes eksperimenterende tilgang

I teorien om den reflekterende praktiker, beskriver Schön, hvordan praktikere udfører eksperimenterende handling (Schön, 2001). Vi tolker med udgangspunkt i interviewene, at lærerne eksperimenterer i deres handlinger, og at Schöns teori derfor kan hjælpe med at øge forståelsen for lærernes handlinger. Vi ser, hvordan lærerne prøver sig frem i den givne situationer og finder ud af, hvad der virker. Lærer 4 anvender John Deweys[[4]](#footnote-4) begreb *learning by doing,* når han beskriver, hvordan han opbygger sin lærerrolle. Vi tolker dette, som at han får viden med sig fra sin uddannelse, men at det ifølge ham ikke er nok.

##### Årsag til eksperimenter

Vi tolker, at årsagen til at vores interviewpersoner foretager eksperimenter i undervisningen, er, at de i nogle tilfælde ikke oplever at have andre muligheder. Hvis de ikke selv oplever at have kompetencerne til at handle tilfredsstillende, men alligevel bliver nødt til at handle, så kan den eneste mulighed være en eksperimenterende tilgang. Lærer 2 siger således, ”*Jeg synes egentlig, at det kommunale system er så langsomt og så rigidt, at det er en meget lang proces, hvilket jo gør, at man som lærer står med de børn, der enten skal inkluderes eller ekskluderes, man står med dem i lang tid, før der ligesom sker noget, så derfor er man nødt til at gøre et eller andet alligevel…*” (Lærer 2). Her fortæller Lærer 2, hvordan skolens rammer (det kommunale system), har medført, at han bliver nødt til at handle, da han ikke mener, at han kan lade barnet vente på systemet. Vi tolker her, hvordan Lærer 2’s forhold til barnet og sin egen lærerrolle præger praksis. Vi fortolker ligeledes nedenstående citat som et udtryk for at en eksperimenterende tilgang forekommer anvendelig:

”*Jeg kan lave en magtanvendelse på hende, der har den udadreagerende adfærd, men det skal vi jo helst ikke gøre, det skal vi holde os så langt væk fra som overhovedet muligt*” (Lærer 6).

Vi tolker endvidere, at magtanvendelse, ifølge ovenstående, er den eneste kendte mulighed hos Lærer 6, men hvilken han ikke ønsker at benytte sig af. Vi vurderer at dette medfører, at han må eksperimentere for at finde et alternativ til magtanvendelse.

Som lærerne i de ovenstående citater giver udtryk for, er det ikke alene manglende kompetencer eller manglende viden, der får lærerne til at eksperimentere i deres undervisning. Årsagen kan samtidig være manglen på alternative handlemuligheder.

##### Her-og-nu-eksperimenterne

De eksperimenter lærerne udfører, er forskellige, eksempelvis fortæller Lærer 6 om, hvordan han har anvendt et stopur i sin undervisning for at få eleverne til at finde deres læsebøger frem. I dette eksempel fortæller han, hvordan han har ”*…* *taget det lige i nuet, når det er opstået…*” (Lærer 6), fordi han har følt sig på bar bund, men han fortæller ligeledes, at han ikke havde vidst, hvad han skulle stille op, hvis det ikke havde hjulpet. I denne situation medførte eksperimentet et ønsket resultat, men i tilfælde af at resultatet havde været uønsket, ville læreren igen stå i en situation, hvor han endnu engang måtte eksperimentere.

I forlængelse af ovenstående situation foretager læreren endnu en eksperimenterende handling ved at give de urolige elever to valgmuligheder, hvor et af dem er at gå ud af klassen. Han forklarer endvidere, at det for eleven er pinligt at komme udenfor klassen, hvorfor de vælger at finde læsebogen frem. Vi tolker hermed, hvordan eksklusion fra fællesskabet kan medvirke til, at urolige elever handler, som læreren ønsker. Vi rejser herudfra spørgsmålet om, hvordan læreren ville have handlet, hvis eleverne ikke havde fundet deres læsebøger frem? Vi tolker ud fra ovenstående, at Lærer 6 i en sådan situation ville se udelukkelse fra fællesskabet som en mulighed men at dette ikke er det ønskede resultatet af den eksperimenterende handling. Vi vurderer således ikke, at læreren ønsker at ekskludere de urolige elever, men ser det som en mulighed, hvis ikke hans her-og-nu-eksperimenter fører til nye ønskede situationer.

Lærer 1 fortæller ligeledes, hvorledes han har eksperimenteret med at udelukke en elev, der har reageret voldsomt i klassen ”*… hvad skal du gøre, når du står med en elev, der kaster rundt med borde og stole? Hvad gør du så? Siger, ”ved du hvad lille Åge, det der, det må du sandelig ikke” […] så er du simpelthen nødt til, at skal have adskilt, du er nødt til at skulle have ro på*” (Lærer 1). Ud fra citatet vurderer vi, at Lærer 1 ekskluderer den pågældende elev, da det for denne lærer ikke til alle tider er muligt at inkludere eleven i alle situationer. Dermed tolker vi, at lærerens manglende kompetencer og efterfølgende *her-og-nu-eksperiment*, i dette konkrete tilfælde, ikke fører til, at eleven inkluderes tilstrækkeligt.

Med de to ovenstående eksempler ser vi, hvorledes lærerne anvender eksklusion (eller udelukkelse fra fællesskabet som vi her sidestiller med eksklusionsbegrebet) i forskellige situationer. Vi kommer tilmed frem til, at lærerne ikke til alle tider kan inkludere elever med særlige forudsætninger. Vi mener dog ikke, at vi kan sige noget generelt om dette ud fra de to eksempler, da disse udelukkende siger noget om, hvordan de to lærere i disse konkrete eksempler, har følt sig nødsaget til at udelukke elever. Som det også fremgår, er det ikke lærernes mål at udelukke elever, der skal inkluderes, men vi mener, at der udspringer en interessant diskussion af dette. Ud fra dette tolker vi ikke, at lærerne har en generelt ekskluderende tilgang, men at de måske har handlet ekskluderende i den konkrete situation. Det har dog ikke, ud fra vores data været muligt at undersøge dette nærmere, men vi synes, det kunne være interessant at undersøge, hvordan lærernes konkrete handlinger, påvirker den overordnede inklusion i klassen.

##### ”Man må tage det lidt, som det kommer”

Eksempler på at lærerne eksperimenterer i henhold til inklusionsopgaven, ses ikke kun i de konkrete tilfælde ovenfor, Lærer 6 siger endvidere, ”*Jeg har fundet ud af det, når det bare har været i situationen […] Så det er noget, man sådan selv har fundet ud af, at det virker på hende her, det kan være, det overhovedet ikke virker på en anden en…*” (Lærer 6). Vi ser ovenstående som et udtryk for, hvordan læreren i nogle tilfælde *reflekterer-i-handling*, og han siger desuden, at de ukendte situationer ofte er unikke. Dette tolker vi som et tegn på, at læreren i mange tilfælde ikke finder sin *viden-i-handling* tilstrækkelig og derfor må eksperimentere i praksis. Ligeledes fortæller Lærer 3 ” *Nogle ting skal man selvfølgelig tage lidt, som det kommer, fordi man ikke ved, hvad det er…*” (Lærer 3). Vi vurderer, med baggrund i disse udtalelser, at man som lærer ikke kan indtage en teknisk rationel lærerrolle, da man vil blive mødt af ukendte situationer, hvilke der ikke forefindes en klar metode til. I det teknisk rationelle syn på lærere, som det beskrives af Schön, anses lærere for at være tekniske problemløsere, der anvender teori og systematisk udvundne teknikker, med baggrund i videnskaben, til løsning af problematiske situationer (Schön, 2001). Der vil være unikke situationer, som lærerne er nødt til at gribe an som værende unikke tilfælde og derved udvikle ny viden. I interviewet fortæller Lærer 3 desuden, hvordan man hurtigt finder ud af, hvad der virker og at man udvikler sin lærerrolle, og dermed sine kompetencer, i samspillet med eleverne. Dette tolker vi som, at refleksionen som lærerne foretager i forbindelse med deres eksperimenter, er med til at give dem kompetencer til det videre inklusionsarbejde. Således siger Lærer 3 også, ”*I stedet for at gå i panik over situationen så prøver man lige at se tingene an og så tager man den lidt derefter…*” (Lærer 3). Med dette forstår vi, at man bliver nødt til at eksperimentere for at nå de bedste resultater med sin undervisning. Schöns begreb om *refleksion-i-handling* synes herved at kunne øge forståelsen for lærernes bevæggrunde. Hvorfor de gør, som de gør, tolker vi som et udtryk for, de ukendte situationer, de befinder sig i, de handlemuligheder de har samt de erfaringer de allerede har tilegnet sig.

#### Refleksion-over-handling – sparring med kolleger

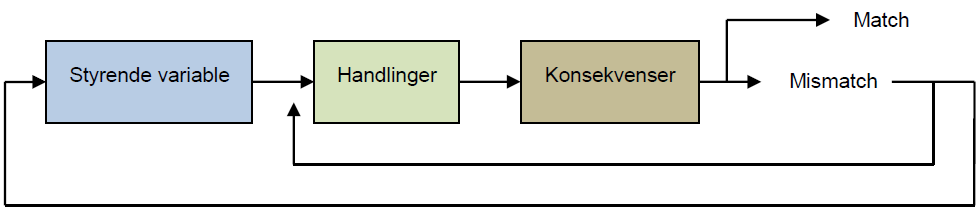
Ikke alene reflekterer lærerne i handling, de reflekterer også over handling sammen med deres kollegaer. Lærer 6 fortæller, ”*… jeg synes egentlig, vi er meget gode, dem jeg arbejder sammen med, at vi lige sådan sparer med hinanden…*” (Lærer 6). I tilknytning til dette fortæller læreren således, hvorledes han deler sine oplevelser med sine kollegaer og taler med dem om, hvorvidt de har haft de samme oplevelser i klassen som ham selv. Lærer 6 beretter tillige om, hvorledes han, efter at have foretaget *her-og-nu-eksperimenter*, taler med sine kollegaer i teamet om resultaterne af eksperimenterne, og på den måde deler sine *refleksioner-i-handling* og de heraf følgende ønskede resultater. Denne *refleksion-over-handling* medvirker til, at lærerne i fællesskab kan generere ny viden, som kan hjælpe dem i fremtiden. *Refleksion-i-handling* finder stadig sted i klassen, men *refleksion-over-handling* kan ligeledes hjælpe lærerne med at forstå de uønskede såvel som ønskede situationer, der er fremkommet. Vi vurderer derfor, at sparring med kollegaer ses som en måde, hvorpå lærerne kan udvide deres viden og tilegne sig nye kompetencer.

Da størstedelen af vores interviewpersoner er nyuddannede, vurderer vi, at det kan være en fordel, at de kan sparre med mere erfarne kollegaer, hvilket Lærer 5 giver udtryk for, ”*… man ved, hvad bøgerne siger, hvordan man skal reagere over for dem, men det kan være, det slet ikke fungerer i praksis og det er det, man bare må tage ved lære af, de erfarne lærere der er der og altså at man bruger dem som vejledning, på hvordan de plejer at gøre det og hvordan det barn har bedst af at skulle undervises*” (Lærer 5). I dette citat tolker vi, hvordan nyuddannede i sparring med erfarne opnår viden, som de selv kan anvende i fremtidige handlinger. Vi vurderer derfor, at de erfarne lærere, i en sådan situation, vil fremme nye læreres handlemuligheder og de nyuddannede kan med baggrund i de erfarnes vejledning udvide deres repertoirer.

##### Double-loop læring

Lærernes *refleksion-over-handling* kan tillige anskues, med baggrund i Chris Argyris arbejde om *single-* og *double-loop læring*, som et tegn på at lærerne foretager *double-loop læring*. Vi har valgt at inddrage disse to begreber, da vi mener, at vi gennem Argyris optik kan vurdere bevæggrundene for lærernes *refleksion-over-handling*.

I nedenstående figur er vist processen for *single-* og *double-loop læring*.



Figur 8: *Single-* og *double-loop læring* (Argyris, 2000, s. 248)

*Double-loop læring* er, når et mismatch mellem intentioner og resultater korrigeres til et match, og vi vurderer, at *double-loop læring*, finder sted når lærerne *reflekterer-over-handling*. Når lærerne sparrer med deres kollegaer, om de problematiske situationer de møder, tolker vi, dette som et udtryk for at de foretager *double-loop læring*, for at nå frem til ny viden og nye handlinger der vil lede dem til et match. *Double-loop læring* er derfor, i henhold til Argyris, relevant, når lærerne står over for komplekse situationer. Selve læringen finder dog først sted, når der handles i forhold til den fundne løsning, hvorved læring er derved betinget af handling (Argyris, 2000).

Bevæggrundene for lærernes sparring vurderer vi, med baggrund i Argyris’ optik, at være muligheden for, gennem *double-loop læring*, at kunne varetage ukendte, komplekse situationer, hvor de ikke gennem deres *her-og-nu-eksperimenter* kan opnå et match mellem deres intentioner og resultater. Vi kan ikke med baggrund i vores data vurdere, hvorvidt lærerne udfører *double-loop læring*, men at lærerne med *double-loop læring* kan imødekomme ukendte situationer i henhold til inklusionsarbejdet.

#### Lærerne som forskere i praksis

Vi tolker ud fra analysen, at synet på lærerne er præget af, at de indtager en forskerrolle og dermed bevæger sig væk fra den tekniske rationalitet. Dette betyder også, at lærerne ikke handler ud fra specifikke metoder, hvormed de, i Schöns optik, er nødsaget til at agere vidensskabende i praksissituationer (Scheel, 2000; Schön, 2001). Lærer 3 udlægger det således, ”*Det er hele tiden dig som lærer, der skal justere dig, uanset hvor larmende, hvor træls og hvor ugidelig han er, så skal du hele tiden gå ind og justere dig*” (Lærer 3). Med udgangspunkt i denne udtalelse ses det, hvordan læreren ikke blot handler med baggrund i specifikke teorier, da han mødes af unikke ukendte situationer, som medfører at han må justere sin praksis. I henhold til inklusion af særligt udsatte elever vurderer vi dette som relevant, da der netop vil forekomme situationer som denne, hvor der stilles krav til læreren om inklusion af elever med ovennævnte karaktertræk. Som Schöns arbejde peger på, er der ikke en teori, der kan sige, hvordan man gør det, da praksis ikke udspringer af teori (Schön, 2001). Det vurderes derfor, at det er op til lærerne selv at tilpasse sig de elever, der skal inkluderes for på bedste vis at imødekomme elevernes forskellige forudsætninger.

Som kompetenceudviklingsprojektet *Folkeskolens Fællesskaber* udlægger, er den refleksive praksis dermed medvirkende til at udvikle en bæredygtig skolekultur. Projektet når ligeledes frem til, at inklusion er en proces, som hele tiden må justeres efter den konkrete praksissituation. Dette vurderer vi, understøtter lærernes rolle som reflekterende praktikere, ”*Vi tror på, at inklusion vil kunne fremmes, hvis man udvikler reflekterende praktikere, som har redskaber til at videndele og indgå i reflekterende praksis med sig selv og andre*” (Boel et al., 2013, s. 75). Analysen af interviewpersonernes udsagn underbygges således af projektets antagelse, og set gennem Schöns optik leder dette til et behov for *refleksion-i-handling* for at fremme inklusion, da lærerne ikke på forhånd har tilegnet sig metoder, der imødekommer alle tænkelige praksissituationer (Boel et al., 2013; Schön, 2001).

### Delkonklusion 2

Med baggrund i nærværende analysedel hvor vi har haft særlig fokus på lærernes kompetencer samt anvendt Schöns *reflekterende praktiker* som teoretisk referenceramme, vil vi i den følgende delkonklusion forsøge at besvare underspørgsmålet:

Hvilken betydning har lærernes kompetencer for det sociale arbejde i folkeskolen, i henhold til inklusion af særligt udsatte børn?

Vores interviewpersoner har alle givet udtryk for, hvorledes de oplever at mangle kompetencer til inklusionsopgaven, og derfor ikke oplever at kunne varetage denne opgave i tilfredsstillende grad. I de situationer hvor lærerne besidder de nødvendige kompetencer samt viden, udfører de *viden-i-handling*. Det ses dog gennem interviewene, hvorledes denne *viden-i-handling* oftest udføres med baggrund i lærernes erfaringer der, modsat den videnskabelige viden, er forankret i deres egen praksis. Erfaringerne spiller derfor en væsentlig rolle i lærernes sociale arbejde. Det inklusionsarbejde som lærerne udfører, vurderes derfor i højere grad at afhænge af deres erfaringer end den videnskabelige viden. Dette betyder medvidere, at den viden lærerne har tilegnet sig gennem uddannelser, sjældent anvendes direkte i det sociale arbejde, men opleves i stedet som en bagvedliggende viden.

Interviewpersonerne har tillige givet udtryk for, at de ønsker kompetenceudvikling, men de der har deltaget i kurser eller sparring med andre aktører som eksempelvis PPR, finder ikke den videnskabelige viden, de her præsenteres for, anvendelig i praksis. Derved tolker vi at der er et skel mellem den videnskabelige viden og praksis. Lærernes manglende kompetencer bunder desuden i, at de gennem deres læreruddannelse ikke bliver klædt på, til den virkelighed der venter dem. Læreruddannelsen vurderes, med baggrund i lærernes beretninger, derfor ikke adækvat, i henhold til den inklusionsopgave de færdiguddannede lærere stilles overfor.

Lærerne udfører *refleksion-i-handling*, når de mødes af ukendte situationer, da de i disse situationer ikke kan trække på deres erfaringer. Når de ikke oplever at have de nødvendige kompetencer, ser de sig nødsaget til at gribe opgaven an på eksperimenterende vis, hvorigennem de *reflekterer-i-handling*. Gennem lærernes *her-og-nu-eksperimenter* genererer de ny viden, og udvikler nye praksisnære kompetencer til at kunne varetage inklusionsopgaven. Lærerne *reflekterer-over-handling* gennem sparring med kollegaer, hvormed de har fokus på at udvide deres egne kompetencer. Lærerne foretager i denne sammenhæng *double-loop læring* for i samarbejde med kolleger at opnå ny reflekteret viden.

Lærerne oplever, at de ikke, kan imødekomme målene om øget faglighed samtidig med, at flere elever med særlige forudsætninger skal inkluderes i de almindelige klasser, men at fokus på det sociale arbejde med tiden fører til øget faglighed. Vi vurderer derfor, at lærernes kompetencer i henhold til det sociale arbejde tillige har betydning for klassens faglige niveau.

## Diskussion

Da vi har fortaget undersøgelsen ud fra en hermeneutisk tilgang, erkender vi, hvorledes den viden vi har opnået, danner rammerne for ny forforståelse. Vi mener ligeledes ikke, at vi med undersøgelsen har opnået endelig viden, men en viden som kan være interessant at undersøge nærmere.

Vi er i gennemgangen af vores interviews blevet opmærksomme på, at nogle af lærerne sætter lighedstegn mellem det overordnede krav om øget inklusion og kravet til inklusion ifølge den nye reform. Det bliver derfor sværere for os at skelne mellem lærernes hidtidige erfaringer med inklusion og de forestillinger de gør sig om den fortsætte inklusionsopgave som beskrevet i den nye reform. I forlængelse heraf stiller vi os kritiske over for udformningen af vores interviewspørgsmål, da nogle af vores formuleringer ikke har været præcise nok, hvilket afspejler sig i interviewpersonernes svar.

Vi finder det imidlertid interessant, hvorvidt det ville udgøre en forskel i vores besvarelse af problemformuleringen, hvis vi havde positioneret os anderledes i vores undersøgelse. Med den fænomenologiske tilgang forsøgte vi at forholde os åbne og sætte vores forforståelse i parentes, hvorfor vi medtænker, at det kunne have ført til andre besvarelser, hvis vi grundlæggende havde forholdt os hermeneutisk.

Derudover blev vi i undersøgelsen opmærksomme på, at lærerne har forskellige forståelser af inklusion, og at deres forståelse ikke altid stemmer overens med vores forståelse af begrebet. Dette leder op til spørgsmålet om, hvorvidt dette kan have indflydelse på resultaterne. Grundet vores positionering under undersøgelsen har vi ikke valgt at eksplicitere vores forståelse af begrebet.

Lærerne udtrykker gennem interviewene forskellige frustrationer om inklusion, som de mener, udspringer af forskellige politiske aktørers målsætninger. Nogle mener, at skylden påhviler regeringen, mens andre mener, at deres frustrationer hovedsaligt skyldes kommunernes manglende viden. Dette rejser derfor spørgsmålet om, hvorvidt lærerne selv er vidende om, hvilke roller, de forskellige aktører spiller i sagen om inklusion, og hvilke intentioner der ligger til grund for målet om øget inklusion. Dette har løbende medvirket til, at det ikke var muligt at konkludere, hvem de forskellige lærere henviste til. Vi er dog heller ikke sikre på, om det spiller nogen afgørende rolle for vores besvarelse af opgavens problemformulering, men da den politiske styring udgør en betydelig del af vores speciale, finder vi det relevant at stille os kritiske over for lærernes forståelse af den politiske styring.

Afslutningsvist kunne vi ligeledes have valgt andre tilgange, end den vi har valgt og argumenteret for. Herværende speciale søger at opnå viden om lærernes handlinger i inklusionsarbejdet, men vi kunne ligeledes have valgt at anskue inklusionsproblematikken fra andre aktørers perspektiver. Der er flere aktører, som har betydning for inklusionsproblematikken eller som berøres af denne. Heriblandt kan nævnes de særligt udsatte elever, de elever der ikke har særlige forudsætninger, forældrene samt politikkerne. Vi er hermed også bevidste om, hvordan inklusion af særligt udsatte er et stort område, som kan belyses fra mange vinkler og med mange forskellige fokusområder, og at vi kun undersøger en brøkdel af det samlede område. Dermed kunne vi have opnået en anden viden om emnet, hvis vi i stedet havde valgt at anskue problematikken gennem en anden aktørs perspektiv.

### Diskussion af begrebsanvendelse i det sociale arbejde

I bogen *Magt og forandring i socialt arbejde* sætter Maria Appel Nissen, Keith Pringle og Lars Uggerhøj fokus på begrebsliggørelsen af det sociale arbejde, i artiklen *Produktiv magt.*

Problemstillinger, indsatser og forventninger til givne resultater i det sociale arbejde betegner en enorm mangfoldighed, og omfatter ligeledes en bred vifte af organisationer og aktører, som hver især agerer på lige så mange forskellige måder og niveauer. Af samme grund vurderes resultaterne af det sociale arbejder heller aldrig ens, som det beskrives i artiklen, kan det sociale arbejde karakteriseres, som *”… et puslespil, der kan samles på forskellig måde”* (Nissen, Pringle, & Uggerhøj, 2012b, s. 130). Der findes ligeledes talrige måder at analysere og beskrive det sociale arbejde på, hvilket udmønter sig i forskellige begreber og metoder.

Forfatterne til dette afsnit hævder, at stringent begrebsanvendelse inden for det sociale arbejde stort set ikke eksisterer, men at der forekommer en særdeles udbredt begrebsdifferentiering inden for det sociale arbejdsfelt. Fordelen ved at anvende og udvikle forskellige begreber til analyse og beskrivelse af det sociale arbejde er, at for få definitioner kan hindre en åbenhed over for den virkelighed det sociale arbejde er indlejret i og samtidig hindre diskussioner om udviklingen af det sociale arbejde. Forskellige begreber, eksempelvis Foucaults magt og styringsbegreb, medfører en øget sensitivitet over for mangfoldigheden af det sociale arbejde, og kan være med til at placere fokus på tilfælde, hvor det er muligt at ændre magtforholdet. Ulempen ved begrebsdifferentieringen er, at det kan hindre en systematisk diskussion af, hvordan det sociale arbejde udvikles og derved hæmme sensitiviteten over for de forandringsprocesser som kan forekomme i det sociale arbejde. Der kan eksempelvis være forskel på den måde forskellige forskere eller lignende anskuer begrebet magt, hvilket kan medføre forskellige resultater (Nissen, Pringle, & Uggerhøj, 2012b). ”*Denne forskel kan forbindes med bestemte kulturelle tendenser i Danmark, som synes at forhindre en kritisk diskussion af magtrelationer inden for visse akademiske områder som f. eks. sociologi og socialt arbejde”* (Nissen, Pringle, & Uggerhøj, 2012b, s. 132). Dette er ligeledes en af årsagerne til, at vi netop har valgt governmentality-teorien. Med denne teoretiske referenceramme ønsker vi således at begrebsliggøre, de erfaringer lærerne har gjort sig med det sociale arbejde samt den styring de oplever.

# KAPITEL 5 – KONKLUSION & PERSPEKTIVERING

## Konklusion

Med afsæt i vores analyseafsnit og delkonklusioner vil vi afslutningsvist besvare specialets problemformulering:

**Hvordan handler lærerne i det sociale arbejde med inklusion af særligt udsatte børn i den almindelige folkeskole?**

Gennem analysens første del, er det blevet tydeligt hvordan regeringen forsøger at regulere og styre lærernes adfærd gennem styringsteknikker som eksempelvis kompetenceudvikling af lærerne. Hensigten med dette er, at øge lærernes motivation for at imødekomme regeringens mål om øget inklusion. Ved at anvende denne styringsteknik, forsøger regeringen og kommunerne, at fremme lærernes selvstyring. Styringsteknikken fordrer, at lærerne på samme tid både indtager positionen som den styrende og den styrede, hvilket stemmer overens med Foucaults beskrivelse af governmentality-styring.

Analysen illustrerer, at årsagen til lærernes frustration over og manglende motivation for at imødekomme inklusionsopgaven skyldes forskellige faktorer. Herunder spiller lærernes forudsætninger en afgørende rolle for at imødekomme inklusionsopgaven på en åben og positiv måde. En af disse forudsætninger er de lovgivningsmæssige rammer, som har betydning for, hvordan lærerne kan varetage det øgede sociale arbejde, som eksempelvis følger af den nye reform.

Målet for governmentality-styringen er at skabe motiverede og selvstyrende individer, som selv kan tage ansvaret for de særligt udsatte børn, men som analysen viser, er det ikke alle, som har ressourcerne til at kunne påtage sig dette ansvar. Regeringen ønsker derfor, ifølge undervisningsministeren, at lærerne skal imødekomme kravet om øget inklusion ved at deltage i kompetenceudviklingskurser, men dette er der imidlertid ikke økonomiske ressourcer til i alle kommuner. Det forekommer derfor paradoksalt, at reformen forsøger at regulere og styre en målgruppe, hvor flere af dem ikke har de grundlæggende ressourcer og kompetencer, der gør det muligt at påtage sig ansvaret for den ønskede selvstyring.

Ud fra analysens første del vurderer vi, at der forekommer uoverensstemmelse mellem regeringens intention med den nye reform og lærernes opfattelse af denne intention. Lærerne mener, at det er en spareplan, hvor vi gennem analysen er kommet frem til, at regeringens mål med øget inklusion ikke udelukkende er økonomisk begrundet. Endvidere vurderer vi, at regeringen tilsigter at øge inklusion gennem besparelser fra specialtilbuddene, og muligvis lægger ansvaret over på de enkelte kommuner. Vi synes derfor at kunne udlede en problematik, idet lærerne ikke har haft mulighed for at opnå de nødvendige kompetencer, forud for inklusionsopgaven.

Lærerne handler som udgangspunkt gennem deres *viden-i-handling*, og *reflekterer-i-handling*, når deres viden ikke er tilstrækkelig. Lærernes *refleksion-i-handling* kommer til udtryk gennem en eksperimenterende tilgang, hvor lærerne i undervisningen udfører *her-og-nu-eksperimenter* for at varetage inklusionen, som de ikke oplever at have kompetencerne til.

Lærerne handler ofte ikke med baggrund i teori og videnskabelig viden, men i stedet med udgangspunkt i deres individuelle repertoirer. Desuden oplever lærerne et skel mellem videnskabelig viden og praksis, hvorfor læreruddannelsen heller ikke bibringer lærerne de nødvendige kompetencer. Endelig vurderer vi, at lærernes manglende kompetencer har betydning for, hvorledes lærerne handler i praksis, da de ikke handler ud fra standardiseret viden.

Gennem analysen vurderer vi, at lærerne besidder manifeste kompetencer, som de anvender i praksis, men som ofte ikke kan forklares eller ses af lærerne selv. Analysen leder os hermed også frem til, at læreren som reflekterende praktiker kan virke fremmende i forhold til inklusion, og at lærerne handler og reflekterer på en og samme tid. Det forekommer ikke muligt for lærerne at indtage en teknisk rationel lærerrolle, da de agerer i sociale sammenhænge og bestandigt mødes af ukendte situationer, hvori de ikke oplever, at de udelukkende kan handle, med baggrund i de teorier de besidder. I henhold til ovenstående vurderer vi, at lærernes manglende kompetencer er afgørende for, hvordan lærerne handler i inklusionsarbejdet.

Når vi sammenholder resultaterne fra de to delanalyser, når vi frem til, at lærerne både handler med udgangspunkt i deres umiddelbare viden, en reflekterende tilgang, deres forudsætninger samt ud fra den styring de oplever at være underlagt. Ud fra dette synes de to teoretiske referencerammer at supplere hinanden i besvarelsen af problemformuleringen. Gennem undersøgelsen er det blevet synligt, hvorledes lærerne ud fra deres forudsætninger udfører socialt arbejde, og efter bedste evne forsøger at inkludere de særligt udsatte børn.

Da lærerne handler ud fra deres individuelle repertoirer, mener vi ikke at kunne klarlægge generelle principper for hvordan de handler i henhold til inklusion. Undersøgelsens resultater tydeliggør til gengæld nogle af de bevæggrunde der ligger bag lærernes handlinger, som eksempelvis styring. Grundlæggende besidder lærerne ikke de nødvendige kompetencer, hvorfor deres handlinger udspringer af refleksioner, erfaringer og sparring med kollegaer. Imellem de seks interviewede lærere, forekommer der kongruente overbevisninger i deres holdning til regeringen og dens intentioner med den nye reform, hvilket samtidig påvirker deres handlinger.

Gennem kompetenceudvikling søger regeringen at gøre lærerne selvstyrende, for at opnå forudsætningerne for at kunne imødekomme regeringens mål om inklusion af særligt udsatte børn. Dermed søger regeringen at styre lærerne i retning af selvstyring inden for de givne rammer.

## Perspektivering

I nedenstående vil vi redegøre for en del af den nye viden, vi gennem vores undersøgelse har tilegnet os, men som ikke har været en del af vores undersøgelse. Det vi her præsenterer, mener vi, gennem yderligere undersøgelse vil kunne bidrage med nye vinkler på det undersøgte område og vil dermed kunne udgøre andre selvstændige undersøgelser.

Vi har i dette afsnit valgt at reflektere over to nye undersøgelsesfelter, som vi finder særlig interessante, men som vi ikke har valgt at inddrage, da de ikke hjælper os i besvarelsen af vores problemformulering. De nedenstående undersøgelsesfelter har vi opnået viden om gennem interviewene, og de synes derfor relevante, også for lærerne selv. De to forhold er:

* Inklusion som eksklusion
* Konsekvenserne for elever uden særlige forudsætninger

Det er lærerne, der har vækket vores interesse for disse forhold, som vi ellers ikke havde i tankerne, da vi påbegyndte undersøgelsen og vi vil derfor anvende lærernes udtalelser i de følgende refleksioner. Med perspektiveringen ønsker vi dermed ikke at præsentere anden relevant teori men derimod at belyse, andre områder der af lærerne opleves relevante inden for inklusionsproblematikken.

### Inklusion som eksklusion

Med overskriften *inklusion som eksklusion* understreges det, hvordan inklusion i nogle tilfælde kan føre til eksklusion. Den inklusion der her menes, er den oplevede inklusion, at eleverne ikke kun deltager i klassen, men ligeledes oplever at være inkluderet. Vi har i interviewene hørt, hvordan de elever der inkluderes i klasserne, ikke altid føler sig inkluderede. Lærer 1 fortæller eksempelvis, at ”*Børn føler sig endnu mere mærkelige, når de kommer hjem og er kede af det, fordi de er i de almindelige klasser*” (Lærer 1). Ligeledes siger Lærer 4: ”*Han syntes, det var så hårdt, han var ensom, sagde han. Følte sig altid alene, selvom han var sammen med klassen, så følte han sig alene…*” (Lærer 4). Lærer 5 beretter også om en elev, der ved at være inkluderet i en almindelig klasse fra en specialklasse, nu oplever sig ekskluderet i begge klasser. Pigen Lærer 5 omtaler, deltager delvist i begge klasser, hvilket medfører, at hun ikke føler at være med i fællesskabet i nogen af klasserne.

I forlængelse af dette beretter lærerne også, hvordan man netop inkluderer elever ved at ekskludere dem, ”*… der er også nogle, man inkluderer ved at ekskludere. Altså, der er også nogle, der ikke kan finde sig til rette i en folkeskole…*” (Lærer 2). Lærerne oplever altså ikke altid, at inklusion er den rigtige løsning for alle børn og som Lærer 4 udtrykker det: ”*… for hvis skyld skal han være her?*” (Lærer 4).

I nogle tilfælde er det børnenes egne forældre, der ser eksklusion som den bedste mulighed.

”*Men det der med at hun går ind, bevidst, og ekskluderer ham, fordi hun kan mærke, hvordan han har haft det inde i undervisningen. At han har følt, at han ikke rigtig har slået til…*” (Lærer 3).

Lærer 3 fortæller her, hvordan barnets egen mor har sørget for at få drengen ekskluderet fra den almindelige klasse, da hun oplevede, at han ikke kunne inkluderes tilfredsstillende.

Lærerne synes heller ikke altid at kunne forstå bevæggrundene bag inklusionen af elever, der af fagfolk tidligere er vurderet til at modtage specialtilbud. Lærer 6 siger dermed, at ”*… Så vil det jo nærmest være tortur og skulle putte sådan en elev ind i en klasse med 25…*” (Lærer 6), for hvis det tidligere er vurderet, at barnet har bedst af rolige omgivelser, vil det ikke trives i en almindelig klasse. Ligeledes taler Lærer 1 om, hvordan ”… *mange af de børn her de kan jo bare ikke selv lide at være i store lokaler, de kan ikke rumme det, så det er synd for rigtig mange børn faktisk, at de skal presses ind i en normalklasse*…” (Lærer 1).

Det kunne også inden for dette område være interessant at undersøge, hvordan inklusion af elever kan føre til, at de føler sig stigmatiserede grundet deres særlige behov, som bliver mere eksplicitte i fællesskabet med elever uden særlige forudsætninger. Således fortæller Lærer 5, hvordan han som støttelærer for en bestemt elev, forsøger at gøre dette mindre synligt, for ”*… det skal heller ikke for hende føles som om, der er en speciallærer med for at se efter mig, fordi så vil hun igen føle sig stigmatiseret, gjort anderledes i forhold til de andre…*” (Lærer 5).

Vi finder det interessant, hvordan inklusion synes at kunne virke ekskluderende og det kunne derfor være spændende at undersøge nærmere. Ligeledes ville det med denne tilgang være interessant at undersøge, hvilke bevæggrunde der ligger bag inklusionen, og om det til hver en tid er med elevernes bedste for øje eller om inklusionen, som lærerne også omtaler det, er en spareøvelse?

### Konsekvenserne for elever uden særlige forudsætninger

Under interviewene er vi ligeledes blevet opmærksomme på, hvordan inklusion af særligt udsatte elever kan have negative følger for de resterende elever i klasserne. De følger af inklusion som lærerne nævner, er, at der er mindre fokus på undervisningen, mindre opmærksomhed til alle elever i klassen, en utryg klasse samt egentligt overgreb, verbale såvel som fysiske. De nedenstående citater vidner alle om de negative følger af inklusion, som lærerne har erfaret.

En væsentlig problematik som lærerne har oplevet, er, at de ikke i tilfredsstillende grad kan varetage undervisningen af de med særlige behov samt de resterende elever. Således fortæller Lærer 1, at ”*… de andre elever (de som ikke har særlige forudsætninger) som også bliver tabere i det her spil, fordi man ikke når og komme og hjælpe dem*” (Lærer 1). Lærer 4 fortæller endvidere, ”*… vi skal jo også udfordre de dygtige, de skal jo også have lov til at udvikle sig. Men det er jo tit, måske dem man siger, ”I går bare lige i gang, jeg tager lige den her konflikt, jeg får lige styr på det der, I hopper bare lige videre i den bog” og så får man jo ikke forklaret det her og så arbejder de jo bare og de skal jo have lige så meget ros og anerkendelse som de andre*” (Lærer 4).

En anden problematik er, at undervisningen forstyrres. ”*Interviewer: Så han forstyrrer undervisningen for de andre? Lærer: Ja, det gør han…*” (Lærer 1), og det faglige niveau i klassen påvirkes derfor af inklusionen.

Den sidste problematik vi her vil inddrage, er, hvorledes eleverne oplever overgreb i skolen. Det er ifølge lærerne især forældrene, der træder i karakter, når de oplever, at deres børn udsættes for overgreb i skolen. *"… ”vi kan snart ikke holde ud til at høre vores børn, at de bliver slået og at det går ud over dem”, så vi havde egentlig nogle rigtig rigtig gode fleksible forældre og det har vi stadigvæk, men nok er nok på et tidspunkt…*” (Lærer 4). Lærerne har erfaret, hvordan elever med særlige forudsætninger skaber en stemning i klassen, som medfører, at andre elever bliver væk, ”*… nogle der blev hjemme, fordi de følte egentlig, at det var lidt småstresset…*” (Lærer 2). Ligeledes forklarer Lærer 6, hvordan en elev har skabt en utryghed i klassen, som har medført, at de andre elever er bange for hende.

I henhold til dette område beskriver lærerne også, hvorledes de forstår forældre, der ikke længere ønsker at have deres børn i folkeskolen, eksempelvis siger Lærer 1: ”*Kan godt forstå de forældre, der flytter deres børn til privatskoler, så de ikke er prøveklude for inklusionsprojektet*” (Lærer 1). Som Lærer 6 også siger, så er der ”*… grænser for, hvor meget man kan udsætte en hel klasse for og hvor meget det kan påvirke den fremtidige udvikling af klassen…*” (Lærer 6).

Vi synes det vil være interessant at undersøge, hvilke følger inklusionen af særligt udsatte elever har for de resterende elever i klasserne. Som beskrevet ser vi en mulig konsekvens ved inklusion, hvilket er, at forældre tager deres børn ud af folkeskolen.

Baseret på vores undersøgelse og efterfølgende refleksioner tænker vi, at det bliver interessant at se, hvordan lærerne i fremtiden imødekommer målsætningen om øget inklusion med de givne forudsætninger, som vi gennem undersøgelsen har refereret til.

# BIBLIOGRAFI

Alenkær, R. (2013). Inklusion og AKT. I B. D. Märtensson (Red.), *Skolens praksis - tilgange til pædagogik, undervisning og læring* (s. 228-240). Frederikshavn: Dafolo.

*Analyser og undersøgelser inden for specialundervisning*. (2010). Hentede 11. April 2014 fra Undervisningsministeriet: http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Specialundervisning/Analyser-og-undersoegelser

Andersen, I. (2013). *Den skinbarlige virkelighed : vidensproduktion i samfundsvidenskaberne.* Samfundslitteratur.

Antoft, R., & Salomonsen, H. H. (2007). Det kvalitative casestudium. I R. Antoft, M. H. Jacobsen, A. Jørgensen, & S. Kristiansen (Red.), *Håndværk & Horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (s. 29-57). Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Argyris, C. (2000). Organisatorisk læring - single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 247-253). Frederiksberg: Roskilde Univeritetsforlag.

Bang, H., & Dyrberg, T. B. (2011). *Michel Foucault.* København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

*Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. (Sidst redigeret 21. Maj 2013). Hentede 11. April 2014 fra Retsinformation.dk: https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631

Berg-Hansen, A. (1. Februar 2013). *Litterær magi: semiotikk, transformasjon, konstruksjon og fortolkning*. Hentede 20. Maj 2014 fra MUMIR: http://ainjali.mumir.org/wp-content/uploads/2012/05/GadamersHermeneutiskeCirkel.png

Berg-Sørensen, A. (2012). Hermeneutik og fænomenologi. I M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Red.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 215-244). København: Hans Reitzels Forlag.

Boel, K., Clasen, S., Jørgensen, B. K., & Westenholz, P. (2013). *Inklusion i skolen.* Dansk Psykologisk Forlag.

Boolsen, M. W. (2010). Grounded Theory. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 207-238). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2009). *Interview, introduktion til et håndværk.* København: Hans Reitzels Forlag.

Christensen, U., Nielsen, A., & Schmidt, L. (2011). Det kvalitative forskningsinterview. I S. Vallgårda, & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (s. 61-89). København: Munkgaard Danmark.

Dahlager, L., & Fredslund, H. (2011). Hermeneutisk analyse. I S. Vallgårda, & L. Koch (Red.), *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab* (s. 154-178). København: Munksgaard Danmark.

de Vaus, D. A. (2001). *Research Design in Social Research.* London: SAGE Publications Ltd.

Dean, M. (2006). *Governmentality - Magt og styring i det moderne samfund.* Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

*Den nye læreruddannelse*. (u.d.). Hentede 1. Maj 2014 fra http://nylaereruddannelse.nu/den-nye-uddannelse/

Det Centrale Handicapråd. (2005). *Dansk handicappolitiks grundprincipper.* København: Det Centrale Handicapråd.

Engsig, T. (November 2012). Inkluderende støtteforanstaltninger - veje til oplevet inklusion. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* , s. 36-43.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-488). København: Hans Reitzels Forlag.

Flyvbjerg, B. (2000). *Rationalitet og magt, Bind 1, Det konkretes videnskab.* Akademisk Forlag.

FN. (2006). *FN's konvention om rettigheder for personer med handicap.*

*FN's Handicapkonvention*. (u.d.). Hentede 15. April 2014 fra Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold: http://www.sm.dk/Temaer/sociale-omraader/Handicap/handicappolitik/FN-Handicapkonvention/Sider/default.aspx

Glerup, M. R., & Nansen, L. (23. Februar 2014). *Minister om inklusion: En kæmpe stor omvæltning*. Hentede 5. April 2014 fra DR.dk: http://www.dr.dk/Nyheder/Politik/2014/02/23/164823.htm

Green, G. (9. Oktober 2001). *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Hentede 14. April 2014 fra folkeskolen.dk: http://www.folkeskolen.dk/19915/den-reflekterende-praktiker---hvordan-professionelle-taenker-naar-de-arbejder

Hagen, A., & Skule, S. (2004). *Det norske kompetansemarkedet - en oversikt og analyse.* Fafo.

*Handicappolitiske principper*. (u.d.). Hentede 15. April 2014 fra Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold: http://www.sm.dk/temaer/sociale-omraader/handicap/handicappolitik/sider/start.aspx

Hansen, O. (November 2012). Et kort historisk blik på vejen fra segregation, integration og rummelighed til inklusion i folkeskolens fællesskaber. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* , s. 17-24.

Hartman, J. (2005). *Funderet teori : udvikling af teori på empirisk grund.* København: Alinea.

Heede, D. (2000). *Det tomme menneske - introduktion til Michel Foucault.* København: Museum Tusculanum Forlag.

Hutchinson, G. S., & Oltedal, S. (2006). *Modeller i socialt arbejde.* København: Hans Reitzels Forlag.

Højberg, H. (2009). Hermeneutik. I L. Fuglsang, & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - På tværs af fagkulturer og paradigmer.* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jerlang, E. (2011). Myndiggørelse - Autonomi og magt. I E. Jerlang (Red.), *Myndiggørelse - i den professionelle praksis* (s. 47-92). København: Hans Reitzels Forlag.

*John Dewey*. (u.d.). Hentede 29. Maj 2014 fra Den store danske: http://www.denstoredanske.dk/Sprog,\_religion\_og\_filosofi/Filosofi/Filosofi\_og\_filosoffer\_-\_1900-t./Filosoffer\_1900-t.\_-\_USA\_-biografier/John\_Dewey

Juul, S. (2012). Hermeneutik. I S. Juul, & K. B. Pedersen (Red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori, en indføring* (s. 107-148). København: Hans Reitzels Forlag.

Korsgaard, O. (2013). Pædagogik og didaktik - i et idéhistorisk perspektiv. I B. D. Märtensson (Red.), *Skolens praksis - tilgange til pædagogik, undervisning og læring* (s. 10-30). Frederikshavn: Dafolo.

Kromann, H. C. (24. Februar 2014). *Lærere føler sig ikke klædt på til inklusion*. Hentede 2. April 2014 fra DR.dk: http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/23/210756.htm

Kvale, S. (1997). *Interview, en introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, M. S., Dyssegaard, C. B., & Tiftikci, N. (2012). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen.* København: Dansk Clearingshouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet.

Nielsen, J. (2008). Inklusion forstået som udviklende fælleskaber. I R. Alenkjær (Red.), *Den inkluderende skole i praksis* (s. 243-270). København: Frydenlund.

Nielsen, J. (2. April 2014). *Inklusion rimer ikke på afmagt*. Hentede 5. April 2014 fra Information: http://www.information.dk/493102

Nilsson, R. (2009). *Michel Foucault - en introduktion.* Hans Reitzels Forlag.

Nissen, M. A., Pringle, K., & Uggerhøj, L. (2012a). Introduktion: Bogens perspektiv. I M. A. Nissen, K. Pringle, & L. Uggerhøj (Red.), *Magt og forandring i socialt arbejde* (s. 7-17). København: Akademisk Forlag.

Nissen, M. A., Pringle, K., & Uggerhøj, L. (2012b). Produktiv magt. I M. A. Nissen, K. Pringle, & L. Uggerhøj (Red.), *Magt og forandring i socialt arbejde* (s. 130-138). København: Akademisk Forlag.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole.* København: Dansk Clearingshouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

OECD. (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations.* Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Education Committee. Governing Board of the Ceri.

Olsen, H. (2003). Kvalitative analyser og kvalitetssikring. *Sociologisk forskning, nr. 1* , s. 68-103.

Qvortrup, L. (November 2012). Inklusion - en definition. *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* , s. 5-16.

*Retningslinjer ved undersøgelser.* (u.d.). Hentede 23. Marts 2014 fra Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde, Aalborg Universitet: http://socialkandidat.samf.aau.dk/fileadmin/user\_upload/Studieh%C3%A5ndbog/Bilag/h%C3%A5ndbog\_marts\_2011\_-Bilag\_5.pdf

Scheel, L. S. (2000). *Praksislæring.* København: Gyldendal Uddannelse.

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder.* Aarhus: Forlaget Klim.

Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker.* Aarhus: Forlaget Klim.

Schön, D. A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 254-269). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Sørensen, L. M. (23. Februar 2014a). *BAGGRUND Sådan blev inklusion et krav i danske skoler*. Hentede 4. April 2014 fra DR.dk: http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/21/175600.htm

Sørensen, L. M. (26. Februar 2014b). *Danmarks Lærerforening: Hurtig inklusion har gjort elever til forsøgsdyr*. Hentede 28. Marts 2014 fra DR.dk: http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/26/150716.htm

Sørensen, L. M. (18. Marts 2014c). *Danmarks Lærerforening: Ny plan skal få inklusion på ret kurs*. Hentede 2. April 2014 fra DR.dk: http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/03/18/155849.htm

Sørensen, L. M. (26. Februar 2014d). *Skoler inkluderer specialbørn hurtigere end regeringens krav*. Hentede April. 5 2014 fra DR.dk: http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/02/26/110724.htm

Uggerhøj, L. (2008). Hvad er socialt arbejde? I M. H. Jacobsen, & K. Pringle (Red.), *At forstå det sociale* (s. 37-55). København: Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.* Undervisningsministeriet.

UNESCO. (1994). *Salamanca Erklæringen*. Hentede 11. April 2014 fra Undervisningsministeriet: http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf

*Vejledning om servicelovens formål og generelle bestemmelser i loven*. (1. Januar 2011). Hentede 17. April 2014 fra retsinformation.dk: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=135543

Zobbe, K., Madsen, L., Feilberg, A. V., Sørensen, H., & Ertmann, B. (2010). *De mange veje.* Hillerød: Teori og metodecenteret, UCC.

# BILAGSOVERSIGT

**Bilag 1:** Interviewguide

**Bilag 2:** Transskriptioner af interview 1-6

**Bilag 3:** Aksial og selektiv kodning – oversigt over temaer

**Bilag 4:** Samtykkeerklæring

1. Handicap omfatter, ifølge FN, personer med funktionsnedsættelser, som hindrer dem i at deltage fuldt ud i samfundslivet. Handicap er derved ikke begrænset til fysiske handicaps men også psykiske problemstillinger, der medfører, at personerne ikke har mulighed for at deltage på lige fod med andre (FN, 2006). [↑](#footnote-ref-1)
2. Suveræniteten tager kun højde for statens egne interesser. [↑](#footnote-ref-2)
3. Der skildres i denne teori ikke mellem begreberne praktiker, praktiserende og professionel. [↑](#footnote-ref-3)
4. John Dewey (1859-1952), amerikansk filosof og professor i pædagogik (John Dewey). [↑](#footnote-ref-4)