

# Specialpædagogisk tænkning og praksis i en tid med inklusion

- en undersøgelse af specialpædagogikkens rolle og  
anvendelse i forhold til at styrke udviklingen af en  
inkluderende skole



**Trine Bach Valsted**  
Studie nr.: 20104178

Samlede antal tegn: 191.978  
Svarende til antal normalsider: 80  
Vejleder: Thomas Szulevicz

Kandidatspeciale  
29. maj 2015

Aalborg universitet  
10. semester, Psykologi  
Pædagogisk Psykologi i Socialt arbejde

## Abstract

The aim of this report has been to explore the role of special educational thinking and practice in a time where inclusion is on the agenda. Furthermore it is examined how special education can be used to force an inclusive school in practice. This is explored through theoretical and empirical perspectives. Empirically, I explore a specific specialized intervention called the Family Class, where I follow a boy called Lukas across the specialized intervention and general contexts like his classroom and in playtime. The empirical data therefore consists of different observations. I supply the observations with two interviews, one with the teacher in the Family Class and one with the teacher from Lukas' general class. Also the empirical data consists of a description of the project that the Family class is based on and an evaluation of the Family Class made by the staff. The theoretical perspectives that are used to give insight into the aim mentioned above is general research in relation to special education, including special education from inclusive perspectives. Furthermore trends in educational practice is explained to contextualize challenges in relation to realize inclusive visions in practice. Concepts from Critical Psychology is also described to capture dialectical perspectives in relation to inclusive problems.

This study indicates that special education should be used to support the development of inclusive communities in school where all children can participate. Therefore, the special education must draw on more relational and contextual knowledge than before and specialize in differentiated pedagogy. It is suggested that special education in the future should build on a more analytic and flexible practice, that can capture dialectical perspectives in educational practice and analyze the specific problem and context on a more multidimensional level. Also, it is suggested to use the specialized knowledge in the general educational practice so that special education forward works like at qualification of the general practice.

# INDHOLD

1. INDLEDNING.....	1
1.1 Problemfelt.....	1
1.2 Problemformulering.....	6
1.3 Afgrænsning af den videnskabelige undersøgelse .....	6
1.3.1 Empiri .....	7
1.3.2 Begrebsafklaring .....	8
1.3.3 Redegørende emner.....	9
1.4 Videnskabsteoretisk ramme .....	10
1.4.1 Empirisk og analytisk objekt.....	10
1.4.2 Erkendelsesinteresse og kontekstuel ramme .....	11
1.5 Disposition .....	12
2. REDEGØRELSE .....	13
2.1 Specialpædagogisk tænkning og praksis.....	13
2.1.1 Specialpædagogikkens historiske udvikling .....	13
2.1.2 Inkluderende specialpædagogik: om at etablere udviklende fællesskaber.....	16
2.1.3 Inkluderende specialpædagogik: om at forbinde almen- og specialpædagogiske sammenhænge.....	16
2.1.4 Familieklasser .....	18
2.2 Strømninger i pædagogisk praksis .....	20
2.2.1 Psykologisering og psykiatisering af pædagogikken.....	20
2.2.2 Øget konceptualisering og individualistiske dokumentationskrav.....	22
2.2.3 Modsætningsfyldte dilemmaer i pædagogisk praksis .....	23
2.3 Kritisk psykologi.....	25
2.3.1 Personer som deltagere i social praksis.....	26
2.3.2 Handleevne, kontekstuelle betingelser og børneperspektiver .....	26
2.3.3 Deltagerbaner i en kompleks social praksis .....	27
2.3.4 Et situeret perspektiv.....	27
2.3.5 Børnefællesskaber og konflikтуelle fællesskaber.....	28
2.3.6 Outdoor psychology .....	29
2.4 Opsamling .....	29
3. METODE.....	31
3.1 Praksisforskning.....	31
3.2 Praksis og viden .....	32
3.3 Praksisbaseret undersøgelsesdesign.....	32
3.4 Casestudiet som undersøgelsesstrategi .....	33

3.5 Empiri og sample .....	34
3.6 Deltagerobservation .....	35
3.7 Semistrukturerede interviews.....	37
3.8 Validitet og reliabilitet .....	38
4. ANALYSE.....	43
4.1 Samarbejde om Pædagogisk Inklusion, Relationer og Etik (SPIRE).....	43
4.2 Individualisering .....	44
4.2.1 Individorienteret problemforståelse .....	44
4.2.2 Hverdagen i Familieklassen: det enkelte barn i centrum .....	45
4.2.3 Familieklassens indflydelse på inklusion i det almene miljø.....	46
4.3 Kontekstsensitive perspektiver .....	47
4.3.1 Børnefællesskaber .....	47
4.3.2. "De hårde drenge" .....	48
4.3.3 Kampen om at være med .....	52
4.3.4 Et handleorienteret perspektiv på kontekstsensitiv viden .....	54
4.4 Konceptualisering .....	55
4.4.1 Familiekonceptet og ICDP som styrende teknologier .....	55
4.4.2 Behov for at gå ud over konceptet .....	56
4.5 Almen- og specialpædagogiske sammenhænge.....	58
4.5.1 Organisatoriske betingelser på tværs af almen- og specialområdet .....	58
4.5.2 Den specifikke børnegruppe som styrende for specialpædagogisk praksis .....	60
4.6 Opsamling.....	60
5. DISKUSSION.....	62
5.1 Familieklassen: fra inkluderende visioner til en segregerende og integrerende praksis .....	62
5.2 Familie-konceptet som reducerende teknologi .....	65
5.3 Modsætningsfyldte forhold i specialpædagogisk tænkning og praksis.....	68
5.4 Inkluderende specialpædagogik: en analytisk opkvalificering .....	71
5.5 Inkluderende specialpædagogik: anvendt viden i hverdagens praksis.....	73
5.6 Et eksemplarisk eksempel fra hverdagens skolepædagogiske praksis.....	74
5.7 Er der plads til specialpædagogik i en tid med inklusion?.....	76
6. KONKLUSION .....	79
REFERENCELISTE.....	83
LITTERATURLISTE .....	90
BILAG (se vedlagte cd)	



# 1. INDLEDNING

## 1.1 Problemfelt

Når børn er i vanskeligheder, vil vi så gerne hjælpe dem, men hvordan? Dette projekt er centreret omkring det specialpædagogiske arbejde, der sættes i spil for at hjælpe børn i vanskeligheder. Det specialpædagogiske arbejde har gennem tiden været præget af forskellige måder at forstå børn i vanskeligheder på, hvilket har influeret organiseringen af specialpædagogisk praksis (Ratner, 2013, p. 57). Traditionelt set har specialpædagogikken haft det enkelte barn som udgangspunkt og genstand med fokus på at identificere fejl og mangler, for på denne baggrund at kunne sætte kompensatorisk og specifikt ind i forhold til det enkelte barns skade, afvigelse eller fejludvikling (Nielsen, 2011, p. 57; Tetler, 2011b, p. 25). Inden for den seneste tid er *den inkluderende skole* blevet et politisk mantra i en sådan grad, at det står øverst på den skolepolitiske dagsorden i stort set samtlige kommuner i Danmark (Tetler, 2013, p. 7). Vedtagelsen af den såkaldte inklusionslov i år 2012 indebærer, at flere elever med særlige behov skal inkluderes i den almindelige folkeskole, og at færre elever hermed skal segregeres til traditionelle specialundervisningstilbud (Højdholt, 2015, p. 234). For at inkludere alle i en almen skolepædagogisk praksis er der fokus på at udvikle klasse- og læringsfællesskaber, hvor *alle* børn kan deltage og bidrage til fællesskabet (Fisker, 2014, p. 91f). Med inklusionsbegrebet kritiseres den traditionelle specialpædagogiske praksis for et mangelperspektiv ift. børn i vanskeligheder og for at udstille disse elever som anderledes end eleverne fra det øvrige fællesskab (Ratner, 2013, p. 25, 69). Tine Basse Fisker og Thomas Szulevicz (2015, p. 99f) peger i denne sammenhæng på, at inklusionsbegrebet repræsenterer en kvalitativt anderledes forståelse af eksklusion af elever, idet det implicerer en nytænkning af relationen imellem *det normale* og *det specielle*. Andy Højholdt (2015, p. 233f) beskriver i forlængelse af dette, at folkeskolen, med den nye inklusionslov, ikke længere kan beskrives som en "almindelig dansk folkeskole", men at alle folkeskoler i dag er specialskoler og specialinstitutioner. I den forbindelse finder jeg det interessant at spørge, hvilken rolle *specialpædagogikken* spiller i en tid, hvor inklusion er på dagsordenen og "det specielle" rekonstrueres?

Lad os kigge nærmere på forskningens bidrag til, hvordan specialpædagogisk tænkning og praksis skal se ud i en tid med inklusion. Jørn Nielsen (2008, p. 244f) peger på, at specialpædagogikken, ud fra inkluderende forståelsesformer, skal rettes mod at skabe *udviklende fællesskaber* for alle, hvor børn og unge indgår som handlende aktører med ansvar, omsorg og forståelse for hinandens forskelligheder. Specialpædagogikken må derfor, i en tid med inklusion, trække på viden af mere relationel og kontekstuel karakter end tidligere (Tetler, 2013, p. 37). For at realisere en inkluderende specialpædagogik peger forskning på, at det er centralt at arbejde med de traditionelle adskillelser mellem almen- og specialområdet og tilsigte en indsats, der i højere grad forbinder barnets sammensatte liv på tværs af sammenhænge (Morin, 2011b, p. 239; Højholt, 2011c, p. 67f). I den forbindelse beskriver Susan Tetler (2013, p. 127), at specialpædagogisk viden, i en tid med inklusion, må anvendes til at *kvalificere* almenpædagogikken. Helge Skielboe (2011, p. 53) og Tetler (2000, p. 36) argumenterer ligeledes for, at specialpædagogikken i højere grad bør opfattes som en ekspertise, der sættes i spil i den *almene* undervisning, hvorfor inkluderende specialpædagogik gør op med forestillingen om, at nogle elever er et almenpædagogisk anliggende og andre et specialpædagogisk.

At inklusion for alvor er kommet på den uddannelsesmæssige og pædagogiske dagsorden (Szulewicz, Frederiksen, Gregersen, Hansen, Lodahl, Nørgaard & Pedersen, 2014, p. 46), ser gennem ovenstående ud til at generere et behov for at nytænke og dekonstruere almen- og specialpædagogiske sammenhænge i folkeskolen (Tetler, 2013, p. 37). Dette kan dog synes en anelse abstrakt og ukonkret, hvorfor jeg finder det aktuelt at stille nogle praksisrettede spørgsmål: Hvordan ser et inkluderende specialpædagogisk arbejde ud i *praksis*? Nærmere sagt, hvordan anvendes og operationaliseres inkluderende specialpædagogisk tænkning i konkrete indsatser og interventioner? På baggrund af dette finder jeg det interessant at undersøge, hvordan en aktuel specialpædagogisk indsats er organiseret ift. at styrke inklusion.

I denne sammenhæng udforsker jeg *Familieklassen*. Familieklassen er en specialpædagogisk indsats på en folkeskole i Nordjylland, og bygger på projektbeskrivelsen SPIRE, der står for Samarbejde om Pædagogisk Inklusion, Relationer og Etik. Familieklassen bestræber sig således på at være en *inkluderende*

indsats. At en intervention som Familieklassen i dag vinder frem som en populær indsats, kan derfor være udtryk for, at den kan honorere det skolepolitiske krav om inklusion, idet den tilbyder et alternativ ift. at flytte barnet permanent til en specialklasse (Morin, 2011b, p. 245; Højholt, 2010, p. 175). Familieklassen ønsker at styrke inklusion ved at inddrage børnenes forældre som ressource i indsatsen og udvikle grundlæggende relationsmønstre og rolleforventninger mellem børn og voksne i en familie (Bilag 12). Desuden bygger indsatsen på visioner om en helhedsorienteret indsats gennem et samarbejde på tværs af sammenhænge (Bilag 12; Morin, 2011b, p. 245).

I forbindelse med undersøgelsen af Familieklassen møder jeg Lukas. Lukas går i 3. klasse og bevæger sig i grænselandet mellem almen- og specialpædagogiske sammenhænge i folkeskolen; et grænseland, hvor børnene ekskluderes til en specialpædagogisk indsats for en kortere periode med det formål at generere en positiv indflydelse på barnets inklusion i den almene sammenhæng. Lukas har gået i Familieklassen siden maj år 2014 og forlader sin almene klasse to gange om ugen for at deltage i indsatsen. Gennem hele indsatsen har Lukas' mor deltaget sammen med Lukas. Lukas er startet i Familieklassen grundet en bekymring om, at Lukas ikke vil høre efter samt at han slår både venner og familie. Derudover oplever Lukas' mor, at Lukas ikke vil lave lektier og at han på baggrund af dette, kommer betydeligt bagud fagligt. I Familieklassen opstilles der derfor mål på flere områder i forbindelse med Lukas: sengetider, lektielæsning og Lukas' adfærd over for andre børn. Jeg følger Lukas i dette grænseland på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge.

Den specialpædagogiske kontekst er i Familieklassen struktureret og der er en klar dagsorden over, hvad der skal ske i indsatsen. I Familieklassen er Lukas i centrum og de professionelle har en meget imødekommende og positiv tilgang til ham. Jeg oplever Lukas som smilende, frisk, udadvendt og interesseret i at deltage i indsatsen. Derudover virker han rolig og sidder det meste af tiden stille på sin stol. Når jeg forlader Familieklassen sammen med Lukas, og bevæger mig over i Lukas' almene sammenhænge, er det tydeligt, at andre ting er på spil her. I den almene kontekst er Lukas ligeledes smilende, frisk og meget udadvendt over for både børn og voksne. Lukas virker dog til at være meget på arbejde ift. de sociale processer, der foregår omkring ham. Han er nysgerrig og hurtig til at springe op fra stolen, hvis der sker



noget socialt i den anden ende af klassen. Lukas ser især ud til at være særlig rettet mod en bestemt børnegruppe i klassen, vis deltagelse ofte kan karakteriseres som provokerende og drillende. I frikvartererne, særligt i forbindelse med fodbold, opstår der ofte konflikter omkring denne børnegruppe. Generelt kan der i den pågældende 3. klasse identificeres bestemte gruppedynamikker af varierende karakter: fra en mere tilbageholdende og stille gruppe til en meget udadvendt og til tider konfliktsøgende gruppe. Lukas er ofte en del af den sidstnævnte.

Grunden til at jeg indledningsvist retter fokus på Lukas, er for at knytte projektet til et børneperspektiv, idet dette nemt forsvinder både ift. forskning og praksis omkring børn i vanskeligheder (Fisker, 2014, p. 92; Kousholt, 2011b, p. 36; Røn Larsen, 2011c). Jeg ønsker at stille skarpt på Lukas og kigge efter, hvad der betyder noget for ham ift. at deltage og føle sig inkluderet i det almene fællesskab. Dét der ser ud til at optage Lukas mest, når jeg observerer på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge, er sin relation til de andre børn. Forskning peger ligeledes på børnefællesskabernes betydningsfulde rolle (Behrend, 2005, p. 168; Højholt, 2011b, p. 39; Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 46; Stanek, 2011, p. 112), hvorfor dette ikke kun ser ud til at være gældende for Lukas. De problemstillinger og konflikter, der opstår omkring Lukas, er ligeledes situeret i børnefællesskabet, hvor der foregår komplekse processer vedrørende forhandlinger, invitationer og afvisninger om deltagelsespositioner i fællesskabet (Kousholt, 2011b, p. 54). Processer, hvor børnene bevæger sig i grænselandet mellem at være inkluderet i fællesskabet og ekskluderet fra det. Maja Røn Larsen (2011c, p. 13) og Fisker (2014, p. 101) problematiserer i sammenhæng med dette, at professionelle almindeligvis interesserer sig for børnefællesskabernes betydning for børns læring, trivsel og inklusion, men netop for børn i vanskeligheder synes et fokus på det individuelle barn at overskygge indsatsens fokus på relationer, venskaber og fællesskaber i hverdagslivet. På baggrund af dette er jeg nysgerrig på at udforske, hvordan en specialpædagogisk indsats som Familieklassen forstår og håndterer problemstillingerne omkring Lukas. Her er jeg særlig optaget af, om et dominerende individuelt fokus overskygger en hensynstagen til børnefællesskabernes betydning, så ovennævnte kritik ligeledes kan siges at være gældende for denne indsats. Lad os i den forbindelse rette blikket mod den forskning, der belyser Familieklasser som et specialpædagogisk fænomen.

Familieklasser bygger på en systemisk tankegang om, at adfærdsmæssige og kommunikative vanskeligheder er et produkt af interpersonelle relationer (Knudsen, 2011, p. 662). Vanskelighederne ses derfor ikke som værende iboende i barnet, men opfattes som rodfæstet i den relationelle kontekst, såsom skolen og familien samt andre institutionelle og relationelle sammenhænge (Knudsen, 2009, p. 150; Knudsen, 2011, p. 362f). Af denne grund lægges der vægt på et tværfagligt samarbejde og en helhedsorienteret indsats mellem de involverede parter rundt om børn i vanskeligheder på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge (Morin, 2011b, p. 237; Morin, 2011a, p. 93-94). Familieklasser kan derfor ses som et eksempel på en specifik indsats, der forsøger at imødekomme den klassiske adskilte organisering mellem almen- og specialområdet i skolen (ibid.).

Familieklassernes visioner fungerer dog ikke problemfrit i praksis (Morin, 2011b, p. 245). Her peger forskere på en række problemstillinger: et manglende samarbejde, på baggrund af en uafklaret arbejds- og ansvarsdeling, mellem de professionelle på tværs af Familieklasse og den almene klasse (Højholt, 2011b, p. 34; 37), at der først og fremmest arbejdes med vanskelighederne *et andet sted end i stamklassen* (Morin, 2011a, p. 115) samt et manglende fokus rettet mod *klassefællesskabets* dynamikker, som ifølge Morin (ibid.) ofte er den helt primære vanskelighed for mange af børnene.

De ovennævnte kritiske aspekter ved Familieklasser kan hænge sammen med en generel kritik rettet mod at realisere inkluderende visioner i praksis (Emanuelsson, 1997, p. 10; Fisker & Szulevicz, 2015, p. 97f; Holst, 2000, p. 17; Højholt, 2011c, p. 76; Nielsen, 2011, p. 56; Majgaard, 2013, p. 9; Morin, 2011c, p. 92; Tetler 2000, p. 29, 33f). Kritikken i forbindelse med inklusionsarbejdet går ofte på, at fællesskaberne og betydningen af de sammenhænge, som barnet og vanskelighederne er en del af, glider i baggrunden, og erstattes af et øget fokus på det enkelte barn og dets mulige dysfunktioner (Røn Larsen, 2011b, p. 177). Røn Larsen (2011c, p. 53f) kritiserer i den forbindelse inklusionsbestræbelserne for i højere grad at være *forståelsesbestræbelser* og i mindre grad afspejle sig i den konkrete organisering i *praksis*, hvilket er med til at vedligeholde en adskillelse af almen- og specialpædagogiske sammenhænge. I Maja Røn Larsens phd om "Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder" beskriver en psykolog ligeledes problematikken ift. at organisere inkluderende indsatser rettet mod børn med særlige behov i folkeskolen:

*"Det er hele vores organisation. Den er ikke gearet til inklusion. Der er denne dobbelthed, at vi i vores iver efter at tænke inkluderende opfinder alle mulige specialiseringsformer. Så når vi begynder at snakke inklusion, så har vi næsten allerede pr. definition ekskluderet".* (Røn Larsen, 2011c, p. 13f).

På trods af visioner om inklusion ser det gennem ovenstående citat ud til, at indsatsene rettet mod inklusion ofte ender med at tage traditionelle specialiseringsformer i brug i praksis, som har ekskluderende konsekvenser. Dette kan hænge sammen med Tetlers (2013, p. 7) kritik af, at der er blevet talt meget *om* inklusion som politisk og pædagogisk ideal, men at der i mindre grad har været fokus på udvikling af strategier, indsatser og procedurer, så intentionerne bedst muligt kan realiseres i praksis. Derfor ønsker jeg i dette projekt både at belyse, hvilken rolle specialpædagogikken spiller i en tid med inklusion, men samtidig udforske udviklingsorienterede perspektiver på, hvordan specialpædagogikken kan anvendes, så den *i praksis* er med til at styrke inklusion.

Dette fremgår gennem nedenstående problemformulering.

## **1.2 Problemformulering**

*Hvilken rolle spiller specialpædagogisk tænkning og praksis i en tid med inklusion? Og hvordan kan specialpædagogikken anvendes, så den i praksis styrker udviklingen af en inkluderende skole?*

## **1.3 Afgrænsning af den videnskabelige undersøgelse**

I de følgende afsnit præciserer jeg de fænomener, undersøgelsen er centreret omkring. På den måde afgrænses de rammer, undersøgelsen af problemformuleringen placerer sig inden for. I dette projekt kombineres empiri og teori til at undersøge problemformuleringen. Først uddybes det, fra hvilken empirisk vinkel problemformuleringen undersøges ud fra og efterfølgende forklarer jeg, hvad jeg forstår ved undersøgelsens centrale begreber i projektets problemfelt og problemformulering såsom *specialpædagogik, børn i vanskeligheder, inklusion og praksis*. Til sidst beskriver jeg, hvilke teoretiske perspektiver dette projekts problemfelt belyses ud fra.

### 1.3.1 Empiri

For at undersøge ovennævnte problemformulering har jeg valgt at tage udgangspunkt i en enkelt case, hvorfor dette projekts undersøgelse kan karakteriseres som et casestudie. Jeg har herunder valgt en specifik specialpædagogisk indsats, Familieklassen, for at få indblik i, hvordan specialpædagogikken anvendes her ift. at styrke inklusion. Da jeg bl.a. er optaget af at anlægge et børneperspektiv i projektet, har jeg, som tidligere påpeget, valgt at følge et bestemt barn på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge for at opnå en praksisnær indsigt i, hvad der, fra et børneperspektiv, er betydningsfuldt ift. at styrke udviklingen af en inkluderende skole. Empirien i denne undersøgelse består derfor bl.a. af deltagerobservationer på tværs af Familieklasse og det almene miljø, herunder i klassekonteksten og i frikvartererne. Jeg har desuden suppleret mine observationer med interviews. Et interview med den pågældende lærer fra Familieklassen og et interview med klasselæreren fra Lukas' almene klasse. Derudover består undersøgelsens empiri af nogle dokumenter relateret til den specialpædagogiske indsats, herunder en beskrivelse af projekt SPIRE (Samarbejde om Pædagogisk Inklusion, Relationer og Etik), som Familieklassen bygger på, samt en evaluering af Familieklassen fra dets startperiode og til nu. Jeg har derfor i min indsamling af empirien i denne undersøgelse valgt en triangulerende tilgang, hvor forskellige datasæt belyser det samme fænomen (Ramian, 2012, p. 19).

Da jeg i denne undersøgelse belyser ovenstående problemformulering gennem en specifik case, har jeg udformet et analysespørgsmål, der henvender sig til en mere konkret analyse af den specifikke specialpædagogiske indsats. Ud fra dette analysespørgsmål ønsker jeg at kunne belyse mere generelle og overordnede aspekter, som den pågældende problemformulering tilsigter. Analysespørgsmålet lyder følgende: *Hvilken specialpædagogisk tænkning og praksis ligger bag en specialpædagogisk indsats som Familieklassen? Og hvordan anvendes specialpædagogikken gennem Familieklassen ift. at styrke inklusion?* Jeg finder det nødvendigt at svare på dette analysespørgsmål, idet det, på baggrund af en dybdegående indsigt i en bestemt specialpædagogisk indsats, bliver muligt at sige noget mere generelt om, hvordan specialpædagogikken kan anvendes for at styrke udviklingen af en inkluderende skole. Ved at udforske en konkret specialpædagogisk praksis åbnes der således op for en refleksion af, hvorvidt man burde retænke måden

det specialpædagogiske arbejde, rettet mod børn i vanskeligheder, organiseres på i en tid med inklusion.

Nedenfor uddybes, hvad jeg forstår ved de centrale begreber, som fremgår i projektets problemfelt og problemformuleringen.

### **1.3.2 Begrebsafklaring**

Birgit Kirkebæk (2011, p. 163f) beskriver, ud fra John Mauls (2007) definition på specialpædagogik, specialpædagogikken som en specialiseret viden, der udspringer af pædagogisk, psykologisk, medicinsk og/eller sociologisk teori, og som har fokus på, at kunne sætte denne specialiserede viden ind i en mere almen sammenhæng. Jeg forstår, ud fra Kirkebæks (2011) beskrivelse, specialpædagogisk tænkning og praksis som et fænomen, der indeholder en specialiseret viden inden for ovennævnte områder, og som har særlig fokus på at anvende denne viden inden for almene sammenhænge.

At jeg i ovennævnte problemfelt bruger betegnelsen at børn er *i* vanskeligheder, henviser til en særlig forståelse af, at vanskeligheder i pædagogisk praksis skal forstås kontekstuel og situationsafhængigt, hvilket vil sige, at de udspiller sig i relation til omgivelserne og kan forårsages af særlige kontekstuelle forhold (Fisker, 2014, p. 8; Højholt, 2011a, p. 13; Højholt & Kousholt, 2011, p. 209). Denne forståelse indeholder dog også en opfattelse af, at det er betydningsfuldt at tage højde for, at børn indgår i verden med forskellige egenskaber, personligheder og karakteristika, hvorfor nogle børn kan have behov for særlig opmærksomhed, hjælp eller støtte (Fisker, 2014, p. 8). Derudover er det vigtigt at pointere, at dette projekt orienterer sig om de børn, der indgår i vanskeligheder, som af flere grunde bevirker, at de bevæger sig i grænselandet mellem at være inkluderet og ekskluderet. Projektet retter derfor ikke fokus på børn, som, baggrund af f.eks. specifikke neurologiske vanskeligheder, er nødsaget til at indgå i en specialforanstaltning.

Når begrebet *praksis* bruges i problemformuleringen, er det for at pointere, at der kan være forskel på de visioner, der ses som ønskeværdige at realisere gennem specialpædagogikken, og det virkelige arbejde i praksis (Tetler, 2011a, p. 58f). Jeg er her særlig interesseret i at undersøge, hvordan det er muligt at anvende specialpædagogikken på en måde, så den *i praksis* styrker børns muligheder for at deltage og bidrage til fællesskabet. Begrebet praksis afspejler således en særlig

opfattelse af, at specialpædagogikken har en værdi, hvis det er muligt at omsætte de inkluderende visioner til praksis.

Som det fremgår gennem problemfeltet og problemformuleringen er *inklusion* endvidere et centralt begreb i dette projekt. Jeg forstår inklusion ud fra Fisker og Szuleviczs (2015, p. 105) definition som "(...) *et organisatorisk, kulturelt, pædagogisk og didaktisk anliggende, hvor børns faglige, sociale og personlige forudsætninger for deltagelse i læringssammenhænge tages i betragtning. Inklusion er en kontinuerlig proces, som formes efter de børn, der aktuelt befinder sig i det givne fællesskab, og kræver en udstrakt grad af samarbejde mellem skoleinterne ressourcer og skoleeksterne ressourcer. Kvaliteten af det inkluderende arbejde vurderes på det enkelte barns oplevelse af at være ligeværdig deltager i formelle eller uformelle sammenhænge, i faglige og i sociale sammenhænge, blandt voksne såvel som andre børn (...)*". Min forståelse af inklusion hænger derfor sammen med deltagelsesbegrebet, som jeg forstår ud fra den kritiske psykologis grundtanker. Her peger Ole Dreier (2003, p. 15f) på, at et individs deltagelse indebærer en undersøgelse af vedkommendes bestemte måde at være en del af social praksis på samtidig med, at disse personlige måder ses i relation til den sociale praksis og ift. andre individer, som deltager heri.

Ovennævnte begreber uddybes yderligere gennem de teoretiske perspektiver i projektet. Disse perspektiver beskrives i følgende afsnit.

### **1.3.3 Redegørende emner**

I dette projekt fremgår tre overordnede redegørende emner, der anses som særlige relevante ift. at belyse problemformuleringen. Det første emne omhandler specialpædagogisk tænkning og praksis, hvor der gives indblik i overordnede måder at tænke og anvende specialpædagogik på. I relation til dette emne stilles der skarpt på den specifikke specialpædagogiske indsats, Familieklassen, og der redegøres for kritiske aspekter ved at overføre indsatsens visioner til praksis. Grunden til at dette emne inddrages, er for at få indblik i sammenhængen mellem bestemte forståelsesformer ift. børn i vanskeligheder og specialpædagogikkens organisering og anvendelse i praksis, for på denne baggrund af kunne vurdere specialpædagogikkens rolle i en tid med inklusion samt hvordan specialpædagogikken kan anvendes for at styrke udviklingen af en inkluderende skole. Det andet perspektiv handler om

strømninger i pædagogisk praksis for at kontekstualisere specialpædagogisk tænkning og praksis til den sammenhæng, hvori den anvendes. Under dette perspektiv er der især fokus på modsætningsfyldte forhold i pædagogisk praksis, idet disse kan bidrage til en forklaring af, hvorfor forskellige inkluderende visioner kan være vanskelige at overføre til specialpædagogiske indsatser i praksis. Det tredje perspektiv omhandler en redegørelse af begreber inden for kritisk psykologi, idet disse afspejler en dialektisk og situeret forståelse (Højholt, 2011c, p. 73; Dreier, 1999, p. 83), som kan synes særlig givtig i relation til at styrke inklusion. Disse begreber indeholder desuden potentialer i form af at kunne anvendes som analytiske værktøjer til en forståelse af problemstillinger i pædagogisk praksis (Kousholt, 2011b, p. 36, 197), hvorfor disse ligeledes danner grundlag for den metodiske tilgang til analysen af empirien i dette projekt.

#### **1.4 Videnskabsteoretisk ramme**

I dette afsnit placeres projektet i en videnskabsteoretisk forståelsesramme, hvor jeg, på et metateoretisk niveau, reflekterer over undersøgelsens genstandsfelt. Jeg tager her udgangspunkt i begreberne *empirisk* og *analytisk objekt* (Hastrup, 1999, p. 154-157).

##### **1.4.1 Empirisk og analytisk objekt**

Ifølge Kirsten Hastrup (1999, p. 156f) er det empiriske objekt undersøgelsens genstand, hvorimod det analytiske objekt er de udvalgte teorier, begreber og udsagn, der fokuseres på ift. genstanden. Projektets empiriske objekt er således specialpædagogisk tænkning og praksis og udgøres af den empiri, som jeg har indsamlet i relation hertil samt anden forskning centreret omkring undersøgelsens genstand. Det analytiske objekt er de ovenfor beskrevne teoretiske perspektiver vedrørende specialpædagogiske perspektiver på børn i vanskeligheder, strømninger i pædagogisk praksis samt begreber inden for kritisk psykologi, som anvendes til at belyse, og desuden analysere, det empiriske objekt.

Det empiriske og analytiske objekt har hver sin kontekst (Rønn, 2011, p. 369). Den empiriske kontekst kan i dette projekt ses som alle de faktorer, der er betydningsfulde for specialpædagogisk tænkning og praksis ift. at styrke inklusion. Projektets analytiske kontekst forstås som andre teoretiske perspektiver, der ligeledes er betydningsfulde og indsigtsgivende ift. det empiriske objekt. F.eks. kunne jeg i dette projekt have valgt at prioritere diagnosers betydning for specialpædagogisk

tækning og praksis eller have haft fokus på forældrenes oplevelse af at indgå i en specialpædagogisk indsats.

Rønn (2011, p. 369f) pointerer, at det empiriske objekt og den empiriske kontekst kan placeres i *den empiriske verden*, mens det analytiske objekt og den analytiske kontekst placerer sig i *den analytiske verden*. Rønn (ibid.) peger i den forbindelse på, at den empiriske verden eksisterer uafhængigt, som en selvstændig og ydre virkelighed, mens den analytiske verden er defineret ud fra teori, begreber og kategorier, hvorfor denne verden bygger på en konstruktion af virkelighed. Derfor kan det være betydningsfuldt at reflektere over, hvorvidt det analytiske objekt er valid og pålidelig viden om det empiriske objekt (ibid., p. 270f). Af denne grund bestræber jeg mig på at være gennemsigtig i relation til det videnskabsteoretiske grundlag for viden, som dette projekt bygger på. Jeg redegør derfor følgende for projektets erkendelsesinteresse med det formål at præcisere det synspunkt, som projektet placerer sig inden for.

#### **1.4.2 Erkendelsesinteresse og kontekstuel ramme**

Dette projekt tager udgangspunkt i et *praksisbegreb*. Praksisbegrebet er centralt inden for praksisforskningen, der ønsker at forstå menneskets handlinger som relateret til andre mennesker i sociale og samfundsmæssige organiseringer (Kousholt, 2011b, p. 213; Lave & Wenger, 2002, p. 47). Dette projekt bygger således på en erkendelse af, at børns vanskeligheder, herunder personlige forhold og udfordringer, må forstås knyttet til sociale dynamikker, konflikter og andre livsbetingelser (Højholt & Kousholt, 2011, p. 209). Praksisbegrebet tager herved afstand fra en isoleret udforskning af det enkelte individ og retter i stedet fokus på at undersøge individets aktivitet sammen med andre - menneskers *fælles* liv med hinanden (ibid.). Dette betyder dog ikke, at det enkelte individ "forsvinder", men derimod opfattes det som værende centralt at udforske et subjektivt perspektiv på verden og herigennem lære om den sociale verdens indflydelse på individets handlinger (Højholt & Kousholt, 2011, p. 210f). Herudfra påpeges en central opfattelse ved praksisbegrebet, nemlig at et givent perspektiv altid er lokaliseret og situeret, dvs. at individets tanker, følelser og handlinger altid er knyttet til deltagelsesmuligheder - og begrænsninger i en given kontekst og i relation til en given relationel konstellation (Dreier, 1997, p. 79; Lave & Wenger, 2002, p. 53f). På den måde bygger dette projekt på en dialektisk forståelse, der forsøger at overskride



dualismer mellem indre og ydre - mellem individ og kontekst (Dreier, 1997, p. 105). Denne forståelse uddybes i projektets metodeafsnit.

I det følgende afsnit præsenteres projektets opbygning.

### **1.5 Disposition**

Projektet starter med en teoretisk redegørelse, der består af tre dele omhandlende hhv. specialpædagogisk tænkning og praksis, strømninger i pædagogisk praksis og kritisk psykologi. Herefter beskrives projektets metode samt refleksioner i forbindelse med den empiriske undersøgelse. Dette efterfølges af projektets analyse, som introduceres af en analyse af projekt SPIRE, som den pågældende specialpædagogiske indsats, Familieklassen, bygger på. De efterfølgende afsnit i analysen er bygget op omkring fire overordnede mønstre i empirien: individualisering, kontekstsensitive perspektiver, konceptualisering og almen- og specialpædagogiske sammenhænge. Herefter følger diskussionen. Denne tager afsæt i analysen og de beskrevne teoretiske perspektiver. Diskussionen består af seks deldiskussioner centreret omkring forskellige temaer, perspektiver og problematikker, som er centrale i relation til at belyse projektets problemfelt og problemformulering. Projektet afsluttes med en konklusion, hvor jeg samler centrale pointer fra projektets dele og konkluderer på problemformuleringen.

Nedenfor præsenteres projektets redegørende afsnit.

## **2. REDEGØRELSE**

I de følgende afsnit redegøres der for forskellige perspektiver, tilgange og begreber, som synes betydningsfulde ift. at belyse, hvilken rolle specialpædagogisk tænkning og praksis spiller i en tid med inklusion, samt hvordan specialpædagogikken kan anvendes, så den i praksis styrker udviklingen af en inkluderende skole. Redegørelsen er inddelt i tre overordnede dele. Først redegøres der for specialpædagogisk tænkning og praksis. Efterfølgende kontekstualiseres specialpædagogikken til den skolepædagogiske praksis, hvori specialpædagogikken anvendes. Her beskrives en række strømninger, der fylder i pædagogisk praksis. Slutteligt redegøres der for begreber inden for kritisk psykologi.

I det følgende afsnit ses der nærmere på specialpædagogisk tænkning og praksis.

### **2.1 Specialpædagogisk tænkning og praksis**

I dette afsnit redegøres der for specialpædagogikkens historiske udvikling for at tydeliggøre den historiske sammenhæng med bestemte måder at forstå og håndtere vanskeligheder på. I afsnittet vil fokus være centreret omkring specialpædagogikken inden for en dansk kontekst, da undersøgelsen i dette projekt omhandler en dansk folkeskole. Idet inklusion især er på dagsordenen i dag, redegøres der mere dybdegående for en inkluderende specialpædagogik. I den forbindelse beskrives *udviklende fællesskaber*, og der redegøres for, at specialpædagogikken i en tid med inklusion i højere grad burde forbindes til almenområdet. Efterfølgende ses der nærmere på en konkret specialpædagogisk indsats, *Familieklassen*, for at få indblik i, hvordan specialpædagogisk tænkning og praksis kan se ud i en tid med inklusion. Først beskrives specialpædagogikkens historiske udvikling.

#### **2.1.1 Specialpædagogikkens historiske udvikling**

De første specialpædagogiske tiltag ses op gennem 1800tallet, som primært omhandler interventioner ift. blinde, døve og udviklingshæmmede. Det er dog først i folkeskoleloven i år 1937 at muligheden for at oprette specialundervisning italesættes: "*For Børn, der ikke kan følge den almindelige Undervisning, skal der, hvis Forholdene tillader det, oprettes en særskilt Undervisning (Særklasser, Tunghøreklasser og lign.)*" (Folkeskoleloven, 1937, §2). I den næste folkeskolelov i år 1958 skrives det som en *pligt*, at kommunerne etablerer specialundervisning, hvilket de fleste skoler imødekommer ved at implementere specialklasser eller specialskoler, såkaldte værneklasser (Egelund, 2011, p. 11). Her inddeles elever i

forskellige kategorier, baseret på vanskelighederne, som f.eks. specialklasser for børn med talevanskeligheder, svagtseende børn, tunghøre børn, svagtbegavede børn og læseretarderede børn (Skjelboe, 2011, p. 39).

På den måde afspejler de tidlige eksempler på specialpædagogisk tænkning og praksis *segregerende* perspektiver og bygger på en patogenetisk forståelse, hvor interventionen sætter specifikt og kompensatorisk ind ift. det enkelte barns skade, afvigelse og fejludvikling (Tetler, 2011b, p. 25). Inden for handicapforskningen karakteriseres dette perspektiv som *den individuelle model*, da opmærksomheden netop er rettet mod det enkelte individ, som *bærer* af problemet (ibid.).

I 1960'erne fremkommer nogle integrerende tendenser som kritik på ovenstående segregerede tilgang til specialpædagogik (Egelund, 2011, p. 12). En kritik som udspringer af et rettighedsbaseret perspektiv, som følge af menneskerettighedserklæringen i år 1948 (Ratner, 2013, p. 65), og som er forankret i en forestilling om alles ret til at deltage i fællesskabet på egne præmisser (Tetler, 2000, p. 31). I den forbindelse anvendes specialpædagogikken til at integrere eleven i en gruppe med en allerede etableret fællesskabskultur, som den integrerede skal kunne tilpasse sig, hvis integrationen skal lykkes (Tetler, 2000, p. 30). Dette afspejler således en opfattelse af, at forandringspotentialet ligger ved den enkelte elev (ibid.), og indeholder en påpejning af, at der er grænser for, hvad fællesskabet kan rumme (Fisker, 2014, p. 90f). En foretrukken løsning på at få integrationen til at lykkes er at bruge specialpædagogiske indsatser i mere integrerede former med tæt tilknytning til skolens almene miljø. Som eksempel herpå ses etableringen af specialundervisningshold eller støttetimer til den enkelte elev (Egelund, 2011, p. 14; Tetler, 2000, p. 31). Integrationen realiseres således i praksis som parallelle forløb, opsplittet mellem almen - og specialpædagogiske sammenhænge, og specialpædagogikken fungerer som en indsats, der "hægtes" på uden at ændre på karakteren af den almenpædagogiske virksomhed (Tetler, 2000, p. 31). Derved afspejler forståelsen og håndteringen af vanskeligheder, ud fra et integrationsperspektiv, ligeledes en kompenserende tilgang, hvor indsatsen er orienteret mod at kompensere individet for de defekter, som han eller hun udviser (Nilholm, 2010, p. 24f).

Fra 1990erne inddrages begrebet *inklusion* som kritik mod ovennævnte integrationsbegreb, og slås fast med Salamancaerklæringen<sup>1</sup> i år 1994 (Ratner, 2013, p. 24). I en dansk kontekst kan begrebet for alvor siges at vinde indpas i praksis efter år 2000, idet regeringen og kommunerne her forpligter folkeskolerne til at betegne sig som *en inkluderende skole* (ibid., p. 21f). Inklusion kan, ifølge Helene Ratner (ibid., p. 25), ses som et modsvar på integrationens børnesyn, dens normalitetsopfattelse og ekskluderende løsninger, og som en efterspørgsel på en radikal gentænkning af opdelingen mellem børn i "det normale" og "det specielle". Dette kritiske modsvar har bl.a. rødder i den kritiske uddannelsessociologi, som forskyder forståelsen af særlige behov fra et mangelperspektiv til i højere grad at afspejle kulturelle og samfundsmæssige normalitetsopfattelser. Her har f.eks. Pierre Bourdieu og Jean-Claude Paserons banebrydende værk *Reproduction in Education, Society and Culture*, stor betydning for den nævnte problematisering, hvor specialundervisning undersøges som et marginaliseret fænomen og særlige behov analyseres ud fra en socialkonstruktionistisk forståelse (ibid., p. 69). Indflydelsen af disse sociologiske perspektiver kan i den pædagogiske praksis ses ved et paradigmeskifte, som, ifølge Fisker (2014, p. 91f), indebærer en række bestræbelser, der går på at vende blikket fra det enkelte barn til fællesskabets organisering og dynamikker. Det er derfor ikke den enkelte elev som skal tilpasse sig det fællesskab, som allerede eksisterer, men derimod skal rammer og betingelser organiseres på en måde, så alle børn, i første omgang, kan indgå i fællesskabet (ibid.). I stedet for at opdele børnene efter, om de kan følge skolens almene undervisning, tales der, ifølge Klaus Majgaard (2013, p. 13) mere om, at det er fællesskabets ansvar at kunne rumme den mangfoldighed, som kendetegner børn i folkeskolen (Fisker, 2014, p. 91f).

Fisker & Szulevicz (2015, p. 109) peger dog på, at elementer fra både integrations- og inklusionsperspektivet sameksisterer i en kompleks pædagogisk virkelighed, hvorfor målsætningen om inklusion er præget af en lang række modsætninger, dilemmaer, paradokser og krydspres, der gør det vanskeligt at realisere en inkluderende skole. Disse modsætningsfyldte forhold uddybes senere i redegørelsen.

---

<sup>1</sup> Salamancaerklæringen bygger på UNESCO-konferencen i Salamanca med fokus på specialundervisning og handicappede børns ret til at deltage i uddannelsesfællesskaber. De lande, herunder Danmark, som skrev under på Salamancaerklæringen, forpligtede sig på at gøre en indsats for at udvikle inkluderende fællesskaber i deres respektive uddannelsessystemer (Alenkær, 2008, p. 23).

I det følgende ses der nærmere på, hvordan et inkluderende specialpædagogisk arbejde kan se ud i praksis.

### **2.1.2 Inkluderende specialpædagogik: om at etablere udviklende fællesskaber**

Nielsen (2008) er af den opfattelse, at specialpædagogikken i en tid med inklusion bør handle om at etablere *udviklende fællesskaber* for alle. Et udviklende fællesskab indebærer, at den enkelte elev oplever at *høre til*, som en del af det almindelige fællesskab, for herigennem at kunne udvikle sig sammen med andre (Nielsen, 2008, p. 244). Herved flyttes fokus fra adfærdstilpasning til et spørgsmål om, hvordan der kan etableres fællesskaber og sammenhænge, hvor børn og unge kan blive handlende aktører med ansvar og omsorg for andre (ibid., p. 245-247). Nielsen (ibid.) beskriver i forlængelse heraf vigtigheden ved, at de professionelle i arbejdet med at etablere inkluderende fællesskaber for børn og unge reflekterer over egen opgave, rolle og position i indsatsen, idet børnenes læringsprocesser ift. omsorg og socialisering i stigende grad er blevet et fælles og professionaliseret område. Derfor har det pædagogiske personale og eksterne sparringspartnere, som f.eks. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), i arbejdet med inklusion et stort ansvar ift. at skabe udviklingsbetingelser for alle børn (ibid.). Den samlede forældregruppe har desuden afgørende betydning for, om opgaven med inklusion kan lykkes. Her har et godt samarbejde på tværs af skole og hjem, baseret på kendskab, erfaringsudveksling, etablering af relationer, drøftelser, visioner og konkrete tiltag, en fremmende effekt på etableringen af inkluderende fællesskaber (ibid., p. 248). Derudover er børnegruppen en betydningsfuld faktor i inklusionsarbejdet, hvorfor opgaven ligeledes bliver at *invitere* børnene til at tage ansvar i og for det fællesskab, som de deltager i. Dét at *inddrage* børnene i ansvaret for at skabe inkluderende fællesskaber er ikke at belaste dem, men derimod er det, ifølge Nielsen (ibid.), at give børnene *en gave*, hvor de kan lære om og af forskelligheder samt at kunne håndtere disse. Herved peger Nielsen (2008, p. 250) på tre betydningsfulde aktører i arbejdet med at etablere inkluderende fællesskaber, nemlig hjemmet, skolen og børnene, hvilket han betegner som *den evige trekant*, der altid skal medregnes i inklusionsarbejdet.

### **2.1.3 Inkluderende specialpædagogik: om at forbinde almen- og specialpædagogiske sammenhænge**

I en tid med inklusion peger Nielsen (2011, p. 59) på, at der er behov for at nydefinere specialpædagogikken på en måde, som bygger bro mellem det specielle

og det almindelige. På den måde er det muligt at komme ud over det "specialregime", der gennem tiden har haft ekskluderende konsekvenser for børn i vanskeligheder (ibid.). Inkluderende specialpædagogik gør derfor op med den tænkning, der har bidraget til adskillelsen af det specielle og det almindelige, og har, ifølge Nielsen (ibid.), i stedet fokus på en helhedsorienteret indsats, hvor der sættes ind ift. alle socialiseringsformer i barnets liv.

For at opløde disse grænser mellem special- og almenområdet beskriver Dorte Kousholt (2011b, p. 197), at der er brug for viden om, hvordan steder spiller sammen i børnenes sammensatte hverdagsliv, og de sociale dynamikker mellem børnene, for at tilrettelægge en indsats og et forløb, som styrker børns deltagelse og inklusion. For at opnå denne viden peger Charlotte Højholt (2010, p. 190) på, at der er brug for at styrke forbindelserne på tværs af flere områder: mellem forskellige faggrupper, mellem specialindsatser og det almene område samt mellem forskning og praksis. Derudover er der, ifølge Ole Løw (2011, p. 203), behov for, at de professionelle i inklusionsarbejdet kortlægger og analyserer sammenhænge mellem klassens læringsmiljø og elevens handlinger, så klassen på den måde ansues som et socialt system, der sætter rammerne for den enkelte elevs deltagelsesmuligheder - og begrænsninger. For at opnå en sådan forståelse er der brug for at trække på en specialpædagogisk viden, der bygger på systemiske og cirkulære kompleksitetsteorier (ibid.).

Flere forskere peger dog på problematikker ift. at realisere inkluderende visioner til praksis (Højholt, 2011c, p. 76; Holst, 2000, p. 17; Emanuelsson, 1997, p. 10; Tetler 2000, p. 29, 33f; Nielsen, 2011, p. 56; Morin, 2011c, p. 92; Fisker & Szuevicz, 2015, p. 97f). Tetler (2011c, p. 32f) beskriver eksempelvis, at der i skolesammenhænge, på trods af en inkluderende opmærksomhed på at mangfoldighed og forskellighed er udviklingsbefordrende, stadig ses en tendens til at se elevernes forskelligheder som besværlige, konfliktfyldte og hindrende for elevfællesskabets udviklingsmuligheder, hvilket resulterer i, at den specialpædagogiske indsats anvendes som en foranstaltning rettet mod enkelte problemtyper gennem segregerede indsatser. Højholt (2011c, p. 76) beskriver på lignende vis, hvordan interventioner, rettet mod inklusion, varierer meget, men at der generelt er en tendens til tage en gruppe børn ud af deres almene sammenhæng med det formål at kompensere for deres vanskeligheder. Der sker derfor ofte det i specialpædagogisk tænkning og praksis, at

fællesskaberne og betydningen af de sammenhænge, som barnet og vanskelighederne er en del af, glider i baggrunden og erstattes af et øget fokus på det enkelte barn og dets mulige dysfunktioner (Røn Larsen, 2011b, p. 177). Tetler (2011c, p. 24) kritiserer de individorienterede og kompenserende tendenser for at virke som en stopklods ift. at realisere inkluderende visioner, og peger i forlængelse af dette på, at en inkluderende skole kræver en revurdering af flere faktorer, herunder skolens indhold, arbejdsformer, organisation og efteruddannelse. I den forbindelse peger Tetler (ibid.). på, at det er skolens rummelighed og fleksibilitet, eller mangel på samme, som sætter grænserne for indførslen af en inkluderende skole i praksis.

I det følgende afsnit redegøres der for Familieklasser som specialpædagogisk fænomen for at få indblik i, hvilken specialpædagogisk tænkning og praksis der ligger bag denne indsats, samt om der ligeledes kan identificeres problematikker som de ovenfor nævnte.

#### **2.1.4 Familieklasser**

I Danmark etableres den første familieklasse i 2003 i Helsingør og siden hen har fænomenet spredt sig forskellige steder i landet (Knudsen, 2011, p. 361). Grunden til at familieklasser med tiden er blevet en populær intervention, kan hænge sammen med, at den tilbyder et alternativ ift. at flytte barnet permanent fra den almene klasse, hvilket støtter op om det skolepolitiske krav om inklusion (Højholt, 2011c, p. 76; Højholt, 2010, p. 175). I familieklasser går børn og forældre nemlig kun to til tre gange om ugen, hvorfor børnene stadig bruger størstedelen af deres tid i deres almene klasser (Knudsen, 2007, p. 105; Knudsen, 2011, p. 363). Familieklassetankegangen er udviklet på baggrund af Marlborough-modellen i England, som først og fremmest lægger vægt på kontekstens indflydelse på problemstillinger (Asen, Dawson & McHugh, 2004, p. 27f). Anne Morin (2011b, p. 242) beskriver dog, på baggrund af sin egen forskning omkring familieklasser, hvordan professionelle i arbejdet om familieklasser kontinuerligt reorganiserer og eksperimenterer med små eller større ændringer ift. familieklassernes oprindelige grundlag. Dette er også tilfældet i den pågældende kommunes familieklasseindsats, hvor de bygger indsatsen på et International Child Development Program (ICDP).

ICDP er, ifølge Karsten Hundeeide (2014, p. 11), et relationsorienteret og empatibaseret program med det formål at understøtte og fremme psykosocial

omsorgskompetence hos personer, som er ansvarlige for børns omsorg. Programmet er samfundsrettet og forebyggende, hvilket vis sige, at programmet er udviklet til at blive gennemført i et lokalsamfund uden særlig fokus på individuelle personer (ibid.). På denne måde forsøger ICDP, ifølge Hundeeide (ibid.), at nå en bredere gruppe og supplere en individbaseret tilgang

Familieklasser bygger på tanken om, at inddragelse og ansvarliggørelse af barnets forældre styrker barnets forudsætninger for at indgå i folkeskolen (Morin, 2011a, p. 92f), og afspejler således en systemisk tankegang om, at adfærdsmæssige og kommunikative vanskeligheder er et produkt af interpersonelle relationer (Knudsen, 2011, p. 662). Derudover indebærer indsatsen en vision om en *fælles* indsats, hvor det ønskes at styrke samarbejdet mellem "børnenes voksne" på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge (Morin, 2011b, p. 245). Eksempelvis ses samarbejdet med lærerne i den almene klasse som værende helt centralt, for både at kunne forankre indsatsen til den almene skoledel samt for at forbinde indsatsen til aktuelle problemstillinger i almenmiljøet (ibid., p. 240f). Herved opererer Familieklasser med *et dobbelt perspektiv*, der netop betegner ønsket om at forbinde og opbløde adskillelsen mellem almen- og specialpædagogiske sammenhænge (Morin, 2011a, p. 115).

Flere forskere peger dog på problematikker i relation til at indfri ovenstående visioner i forbindelse med familieklasseindsatsen (Højholt, 2011b, p. 34f; Højholt, 2010, p. 176; Højholt, 2011c, p. 78; Morin, 2011a, p. 115; Morin, 2011b, p. 242f). Højholt (2011b, p. 36f) beskriver her et dilemma ift. samarbejdet mellem familieklasse og almen klasse, idet begge parter er af den opfattelse, at de i deres arbejde er afhængige af, hvad de hver især gør med børnene, men samtidig oplever en gensidig skuffelse i at få samarbejdet til at lykkes. Dette kan hænge sammen med Højholts (ibid.) og Røn Larsens (2005, p. 213) forskning ift. Familieklasser, der peger på, at indsatsen ser ud til at bygge på en uafklaret arbejds- og ansvarsdeling mellem de professionelle på tværs af almen- og specialområdet, hvilket giver en manglende forståelse for hinandens forskellige positioner, betingelser og perspektiver.

Som ovenstående kritiske perspektiver på Familieklasser viser, kan det ikke forudsættes, at visionen om det dobbelte perspektiv og den helhedsorienterede



tænkning realiseres i praksis, blot fordi flere parter fra forskellige kontekster inddrages i interventionen. Derudover er det, som beskrevet tidligere, heller ikke givet, at en pædagogisk praksis fungerer inkluderende, blot fordi der italesættes inkluderende visioner. Disse problematikker i forbindelse med at overføre visioner til praksis kan hænge sammen med, at pædagogisk praksis karakteriseres af bestemte strømninger og organiseringer, som kan siges at være modstridende med inkluderende visioner. Dette uddybes følgende.

## **2.2 Strømninger i pædagogisk praksis**

En skolepædagogisk praksis karakteriseres af forskellige strømninger. Disse strømninger er kendetegnet ved nogle tendenser inden for den pædagogiske verden, der genererer specifikke forståelsesmåder, tilgange og metoder. Disse uddybes nedenfor gennem beskrivelsen af begreberne: *psykologisering*, *psykiatisering*, *konceptualisering* og gennem beskrivelsen af *individualistiske dokumentationskrav*. Endvidere redegøres der for generelle modsætningsfyldte dilemmaer i pædagogisk praksis.

### **2.2.1 Psykologisering og psykiatisering af pædagogikken**

I pædagogisk praksis kan der identificeres en tendens til at psykologisere pædagogiske problemstillinger, hvilket medfører konsekvenser af individualistisk og reducerende karakter. At pædagogikken psykologiseres er, ifølge Klaus Nielsen (2011, p. 214), et resultat af en dominerende opfattelse af, at pædagogikkens primære formål er sammenhængende med at udvikle det enkelte barns indbyggede potentialer og realisere disse gennem pædagogikken. Barnets personlige selvrealisering og udvikling er således i centrum, hvorfor en afvigende udvikling ligeledes forklares med udgangspunkt i barnets egen udviklingsproces (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 165). Hermed er der, ifølge Szulevicz og Lene Tanggaard (ibid.) risiko for, at problemstillingen forklares ud fra det enkelte barn alene frem for også at rette blikket mod de pædagogiske miljøer, som barnet deltager i.

John Furlong (1991, p. 293) belyser grundene til ovenstående psykologiserende tendens i den uddannelsesmæssige profession, og beskriver, at det bl.a. skyldes teoretiske mangler i sociologisk forskning. Furlong (ibid.) kritiserer den sociologiske teori for at være baseret på en endimensionel forståelse af social praksis, der kun inddrager ét betydningsfuldt aspekt af den sociale verden i en given analyse. Dette simplificerede syn på social praksis får den konsekvens, at en kompleks analyse af

problemstillinger omkring elever i skolen, hvor multiple påvirkende faktorer inddrages, undlades (ibid., p. 295). I stedet for den lineære og endimensionelle forståelse er der, ifølge Furlong (ibid., p. 304f), behov for et mere kompleks syn på menneskelig personlighed og handling.

Efter Furlongs analyse har der været flere eksempler på at realisere en mere kompleks tilgang til analyse af pædagogiske problemstillinger, herunder eksempelvis Paul Coopers (2008) biopsykosociale perspektiv på ADHD med det formål at skabe en kompleks og nuanceret forståelse (Slee, 2014, p. 446, 460). Roger Slee (2014, p. 460; 2015, p. 9f) kritiserer dog Coopers projekt for at mangle socioelementer som konsekvens af dominerende medicinske og psykologiske udlæggelser. Slee (2014, p. 460; 2015, p. 15) peger gennem dette eksempel på et generelt behov for at analysere på et multidimensionelt niveau, hvor professionelle går på tværs af disciplinære netværker for at opnå dybde og kvalitet i analyserne.

Hvor det tyvende århundrede, ifølge Svend Brinkmann (2014, p. 95f), er karakteriseret af den ovenfor beskrevne psykologisering af pædagogikken, er det enogtyvende århundrede blevet suppleret med en tendens til at forstå pædagogiske problemstillinger i relation til diagnostik. Nikolas Rose (2010, p. 52f) betegner denne strømning som en psykiatisering af den menneskelige tilstand og peger på psykiatriens anvendelse af diagnoser, og det stigende fokus på neuropædagogik, som indflydelsesrige faktorer til den tiltagende tendens til at bruge diagnostiske og medicinske betegnelser i relation til pædagogiske anliggender. Slee (2013, p. 905) sammenholder denne strømning med inklusion og beskriver, hvordan inkluderende pædagogiske programmer er fyldt med diagnostisk inspireret specialpædagogik, der gør det muligt for lærerne og pædagogerne at beskrive forskelle og identificere symptomer, så det på denne baggrund er muligt at give en specialiseret hjælp til den enkelte elev. Konsekvensen er, ifølge Slee (ibid.), at flere børn bliver fanget i et diagnostisk net, hvilket giver en større efterspørgsel i det inkluderende arbejde på ressourcer i form af at kunne tilrettelægge et individuelt uddannelsesprogram på baggrund af den specifikke diagnose. Dette får, ifølge Brinkmann (2014, p. 96), det resultat, at kontekstuelle og kulturelle faktorer negligeres i årsagsforklaringen og interventionen af problemstillinger i pædagogisk praksis.

I pædagogisk praksis kan der desuden identificeres strømninger i forbindelse med en øget konceptualisering samt større krav om individualistiske dokumentationskrav.

### **2.2.2 Øget konceptualisering og individualistiske dokumentationskrav**

Pædagogisk praksis præges af forskellige former for skræddersyede pædagogiske metoder og koncepter, der i de fleste tilfælde slår sig op på at kunne udvise en "effekt" eller på at være evidensbaserede (Szulevicz, 2013, p. 470). Disse kan karakteriseres som teknologier, hvilket Ratner (2013, p. 169) definerer som en metode, der umiddelbart fremstår som generisk, gentagelig og kontekstafhængig. Slee (2013, 896) beskriver, hvordan disse teknologier er attraktive for lærere og pædagoger, der arbejder i udfordrende og komplekse klasseværelser, idet de giver et hurtigt "fix" på problemstillinger i en kompleks pædagogisk praksis. Derfor opleves det ofte i praksis, at de professionelle efterspørger simple svar, strategier, formularer eller bestemte programmer til at reducere støj og andre problemstillinger i klassen (Slee, 2015, p. 4). Slee (2013, p. 896) er dog af den overbevisning, at disse metoder og værktøjer lokker professionelle i det pædagogiske arbejde til at afholde sig fra en kompleks og dybdegående analyse, og konkluderer, at disse er uegnede som værktøjer til at opbygge og udvikle en inkluderende skole. Dette kan hænge sammen med Srees (2015, p. 5) kritik af, at teknologierne er reducerende i sin skildring af afvigende adfærd, idet de ofte sammenholdes med den enkelte elevs patologi eller familiære svigt.

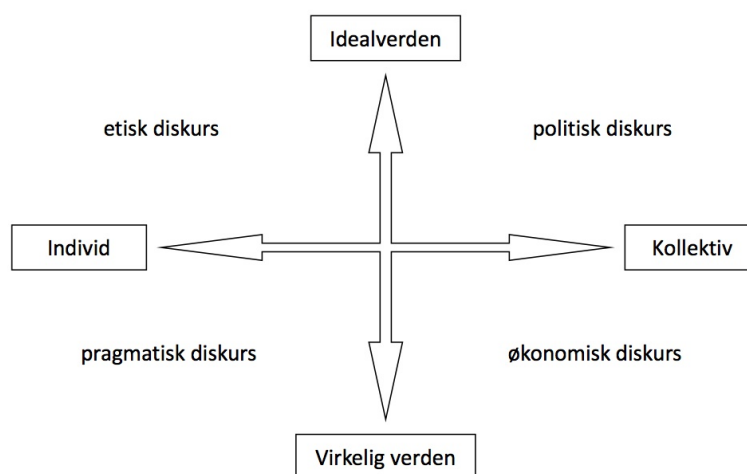
En anden strømning i pædagogisk praksis omhandler et øget fokus på dokumentationskrav. Thomas T. Engsig og Christopher J. Johnstone (2015, p. 470) peger på, at der gennem de sidste 15 år har været to markante skift i den udviklingsmæssige politik i Danmark. Den ene er Salamancaerklæringen for inklusion og den anden afspejler en US-inspireret målingsfokuseret uddannelse (ibid., p. 472). Diskursen omkring måling og dokumentation ses eksempelvis i den nye skolereform fra 2014, hvor der bl.a. beskrives et ønske om en mere målorienteret skole med fokus på kvantitative nationale mål. F.eks. skal 80% af alle elever være dygtige til læsning og matematik og derudover er det et mål, at antallet af de bedste elever skal stige hvert år og at antallet af elever med det dårligste niveau skal reduceres hvert år (ibid., p. 473). Engsig og Johnstone (ibid., p. 484) finder gennem deres casestudie, at Danmarks politiske narrativer vedrørende inkluderende uddannelse bevæger sig på et kontinuum, hvor de rettighedsbaserede visioner, der

omhandler at alle har ret til at deltage og være en del af det almene fællesskab, ligger i den ene ende, og hvor de mere målingsfokuserede visioner ift. den enkelte elevs faglige niveau er at finde i den anden ende. Dette afspejler, ifølge Engsig og Johnstone (2015, p. 473; 484), en paradoksal konflikt mellem to modstridende diskurser, hvilket gør, at det er muligt at forstå og arbejde med inklusion på mange forskellige måder.

Ratner (2013, p. 26) argumenterer ligeledes for, at målsætningen om inklusion er under indflydelse af en række krydspres, dilemmaer og spændinger i pædagogisk praksis, hvilket gør det umuligt at lave et skarpt skift fra integration til inklusion.

### 2.2.3 Modsætningsfyldte dilemmaer i pædagogisk praksis

Udfordringerne med inklusion hænger, ifølge Ratner (ibid., p. 190), sammen med, at dilemmaerne i arbejdet med inklusion opstiller sig i modsætninger, f.eks. mellem almen-special og mellem individ-fællesskab, som er svære at nedbryde. Tetler (2011a, p. 57f) peger i forlængelse af dette på et paradoks i form af, at vi på den ene side officielt giver udtryk for gode hensigter om at skabe rum for inkluderende processer i folkeskolen, mens vi på den anden side kan se i praksis, at stadig flere børn placeres i specialarrangementer uden for almenundervisningens rammer og som stadig karakteriseres af en manglende berøring med dét, der foregår i skolens almene virksomhed. På baggrund af Alan Dysons (1999) identificering af fire måder at tale om inklusion på i Salamancaerklæringen, beskriver Tetler (ibid., p. 58), hvordan paradokserne og de modsatrettede dilemmaer i pædagogisk praksis kan forstås gennem fire aktuelle diskurser:



Figur 1: Inklusionsbegrebet i spændingsfeltet mellem fire poler (Tetler, 2011a, p. 58).

De fire poler udgør et spændingsfelt mellem den ideelle verden, herunder visionerne og intentionerne, og den virkelige verden, dvs. hvad der rent faktisk foregår i praksis, samt et spændingsfelt mellem individet og kollektivet. Aktuelle diskurser, som er at finde i pædagogisk praksis, positionerer sig således ift. disse fire poler og kan karakteriseres som hhv. etisk -, politisk -, økonomisk og pragmatisk funderet. Den etiske diskurs tager typisk afsæt i, at ethvert menneske har ret til at deltage aktivt i alle samfundets sociale og kulturelle sammenhænge. Den politiske diskurs' argumentation bygger på temaer om samfundets sammenhængskraft for at undgå social uro og ustabilitet. Den økonomiske diskurs tager afsæt i spørgsmål vedrørende effekter og dokumentation af velfærdsindsatser og den pragmatisk diskurs er optaget af, hvordan der kan udvikles strategier, metoder og procedurer for at indfri visionerne og realisere dem i praksis på bedste vis (Tetler, 2011a, p. 58f). Tetler (ibid. p. 60) er af den overbevisning, at en bæredygtig inkluderende skole kræver en opkvalificering af den pragmatisk diskurs, så inklusion kan blive et pædagogisk begreb med mulighed for at blive operationaliseret og forankret i skolens hverdagspraksis.

Tetler (2011a, p. 60) og Ratner (2013, p. 190f) argumenterer desuden for, at der i arbejdet med inklusion bør undgås et enten-eller perspektiv, f.eks. ved udelukkende at rette en indsats mod et enkelt barn eller udelukkende mod de omgivelser, barnet er en del af. I stedet påpeger de vigtigheden af at *gå ind* i dilemmaerne, være bevidste om dem og reflektere over dem, for at kunne handle på dem på hensigtsmæssig vis. Forandrings- og udviklingspotentialerne ligger således i en udforskning og forståelse af de modsatrettede dilemmaer, der findes i en kompleks pædagogisk praksis (Ratner, 2013, p. 202). I den forbindelse argumenterer Ratner (ibid., p. 198) for at have en *ydmvig* tilgang til arbejdet med inklusion, hvilket henviser til en vurdering af, om inklusion, set i lyset af den enkelte skoles forudsætning for inklusion, altid er det bedste for *alle* børn. Ydmygheden baserer sig således på en refleksionsproces, der tager højde for den givne situation og kontekst (ibid.).

I kritisk psykologi kan der identificeres flere forsøg på at forbinde ovenstående modsætninger gennem dialektiske perspektiver på eksempelvis individet og konteksten. Af denne grund redegøres der, i de følgende afsnit, for nogle begreber inden for den kritiske psykologi. Disse begreber indeholder desuden potentialer i form af at kunne anvendes som analytiske værktøjer til forståelse af problemstillinger

i pædagogisk praksis (Kousholt, 2011b, p. 36, 197), hvorfor disse ligeledes danner grundlag for den metodiske tilgang til analysen af empirien i dette projekt.

### **2.3 Kritisk psykologi**

Den kritiske psykologis grundtanker udspringer af *en historisk dialektisk-materialistisk forståelse*, hvilket bygger på opfattelsen af, at mennesket og verden *gensidigt* påvirker hinanden. Den kritiske psykologi tager afstand fra den traditionelle psykologis tendens til at udforske menneskers livsvirksomhed og udvikling alene ud fra mennesket selv (Holzkamp, 1979, p. 195), men finder det derimod nødvendigt at forstå mennesket ud fra dets historie:

*"Hvert menneske forefinder altså så at sige allerede ved fødslen nogle bestemte livsbetingelser, der har udviklet sig i en historisk proces som nogle betingelser, det ikke står rent tilfældigt og udvendigt overfor, men hvorunder det kan opretholde og udvikle sin individuelle eksistens i overensstemmelse med sine "menneskelige" nødvendigheder og muligheder. I den konkrete individuelle indlærings- og udviklingsproces modificeres denne overordnede menneske-verdens sammenhæng så blot på en individspecifik måde"* (Holzkamp, 1979, p. 189f).

Mennesket står derved hverken over for, uden for eller er alene underlagt de sociale samspil i deres liv, men mennesket tilpasser og modificerer disse, og tager aktivt del i forskellige praksisser (Højholt, 2011b, p. 33). Derfor lægger den kritiske psykologi vægt på, at individers livsvirksomhed og udvikling forstås i relation til konkrete livsbetingelser og individets mulighed for aktivt *at deltage* i den samfundsmæssige virkelighed (Holzkamp, 1979, p. 196). Dette hænger sammen med Holzkamps (1979, p. 197) påpegning af, at den kritiske psykologi er *kritiske* i to henseender. For det første kritisk ift. den del af psykologien, der i sit begrebsæt reproducerer og begrænser en forståelse af den individuelle udvikling og bevidsthed som uforanderlige naturforhold. For det andet kritisk ift. samfundsmæssige perspektiver, som objektivt hæmmer den enkeltes mulighed for selvbestemmelse, udvikling og forandring af sociale og samfundsmæssige forhold. Der forsøges således at *forbinde* disse modpoler, og i stedet se dialektisk på forholdet mellem individ og kontekst.

Deltagelsesbegrebet kan her ses som et forsøg på at udvikle et dialektisk inspireret koncept, idet individets handlinger forankres til social praksis samtidig med at der fastholdes et subjektbegreb (Højholt, 2011c, p. 73); Røn Larsen, 2011a, p. 65).

### **2.3.1 Personer som deltagere i social praksis**

Begrebet *deltagelse* er, ifølge Dreier (1999, p. 78), særlig centralt, idet det fra begyndelsen retter opmærksomheden på at forstå den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af og den måde hvorpå personen tager del heri. Når et individ opfattes som *deltager*, indebærer det således en undersøgelse af vedkommendes bestemte måde at deltage på og bestemte måde at være en del af en social praksis på (Dreier, 2003, p. 15f). Gennem deltagelsesbegrebet peges der desuden på et nøglebegreb i den kritiske psykologis grundtanker, nemlig at individet er *aktivt* deltagende i sin relation med omverden. Dette handlingsorienterede perspektiv kan ses som det dynamiske link mellem individet og konteksten, som indikerer, at disse altid er kombineret og forbundet i praksis og har en gensidig påvirkning på hinandens reproduktion og forandring (Dreier, 2008, p. 28).

### **2.3.2 Handleevne, kontekstuelle betingelser og børneperspektiver**

Deltagerbegrebet indebærer, som påpeget ovenfor, et subjektperspektiv, der fra et kritisk psykologisk udgangspunkt betegnes som menneskets *handleevne*. Menneskets handleevne karakteriseres af Ute Holzkamp-Osterkamp (1979, p. 237) som "(...) *den aktivt-forandrende, kooperative indflydelse på menneskets relevante livsforhold*". Individets handleevne forstås som den enkeltes *muligheder*, og herunder *begrænsninger*, for at handle i en bestemt kontekst, og opfattes derfor ikke som noget, der er indlagt i den enkelte (Dreier, 2003, p. 17). Handleevnen er på den måde menneskets *potentiale* til at leve under bestemte kontekstuelle betingelser. Menneskets tanker, følelser og handlinger er således ikke kun individuelle, og heller ikke kun socialt distribueret, men er karakteriseret af et indbyrdes forhold og afhængig af kontekstens betingelser for at deltage og handle (ibid., p. 18f). Herved peges der på et funktionelt aspekt ved deltagerbegrebet, idet individets mulighed for at deltage i et fællesskab er afhængig af, hvad der funktionelt kan lade sig gøre på baggrund af de deltagermuligheder, som konteksten, og andre deltagere i konteksten, åbner op eller lukker ned for (Dreier, 2008, p. 28).

For at forstå handlingernes funktionalitet kan en undersøgelse af et børneperspektiv være givtigt. At bruge børneperspektiver som analytisk redskab vil sige at foretage forskellige typer af oversættelser og tolkninger af barnets udtryk, handlinger, attitude osv. (Kampmann, 2000, p. 26). Marianne Hedegaard (2012, 164f) kommer i den

forbindelse med et bud på, hvordan det er muligt at operationalisere og systematisere en undersøgelse af børneperspektiver gennem den *interaktionsbaserede iagttagelsesmetode*. Denne metode beskrives yderligere i metodeafsnittet, men går kort sagt ud på at synliggøre et givent børneperspektiv ved at komme bag ved barnets handlinger og se, hvilken intentionelitet de udspringer af. Ud fra en sådan tilgang opfattes barnets handlinger som en form for kommunikation, idet barnet fortæller os noget om, hvordan han eller hun forstår og oplever verden (ibid.). Der er således altid en særlig mening, bestemte intentioner og særlige motiver forbundet med en bestemt måde at handle på (Kingston, 2000, p. 112f). At anlægge et børneperspektiv i ønsket om at forstå problemstillinger i pædagogisk praksis er derved et opgør med forestillingen om, at det er muligt at skabe viden om børns personlige grunde til bestemte handlinger uden at forstå den i relation til deres særlige ståsteder i den sociale verden (Szulewicz, 2013, p. 474).

### **2.3.3 Deltagerbaner i en kompleks social praksis**

Dreier (1999, p. 83; 2008, p. 39) kritiserer en tendens til undersøge og forstå individer ud fra én kontekst, og herudfra antage at han eller hun handler på samme måde i andre kontekster, idet en sådan tilgang underkender kompleksiteten og diversiteten i social praksis, som giver mennesker forskellige grunde til at deltage og handle på forskellige måder. I den forbindelse inddrager Dreier (2008, p. 38) begrebet *deltagerbaner* som en påpegning af, at hverdagslivets sociale strukturer er arrangeret på en måde, som gør, at individet ikke kun tager del i én social kontekst, men derimod bevæger sig på tværs af og deltager i forskellige sociale kontekster på forskellige måder. At mennesket deltager i *baner*, indikerer således en *tværkontekstuel* karakter af menneskelig handling (ibid.). Derudover afspejler ovenstående en foranderlig struktur i personens tilværelse, hvorfor Dreier (1999, p. 83) argumenterer for, at individers handling må forstås og studeres på en *situeret* måde med øje for, at den enkeltes deltagelsesmåder ændrer sig undervejs på tværs af kontekster.

### **2.3.4 Et situeret perspektiv**

At individet, og alle i en social praksis, *deltager*, indebærer, at individets tanker, følelser og handlinger opfattes som situeret (Dreier, 1997, p. 79). Dette står i kontrast til en kognitiv forståelse af læring som en individuel proces, hvor viden *internaliseres* i hovedet på barnet, hvorefter barnet kan *overføre* denne viden til



andre situationer og kontekster og *anvende* det lærte (ibid.). Jean Lave og Etienne Wenger (2002, p. 49) tager afstand fra denne forståelse af læring som ren abstraktion, og peger i stedet på, at læring omhandler personens *aktivitet* med verden. Denne situerede forståelse af individets kognitive og emotionelle processer indebærer derfor, at tænkning, viden og læring ikke skal forstås som privat, men derimod *forhandlet* imellem deltagere i en bestemt konstellation (Dreier, 1997, p. 79). Lave og Wenger (2002, p. 53f) beskriver den situerede læringsforståelse som *et decentreret perspektiv*, hvor udgangspunktet er, at menneskers handlinger er forbundet med muligheder og begrænsninger, som er situeret i og på tværs af kontekster. Når vi undersøger læring fra et decentreret perspektiv, bliver det derfor afgørende at se læringsprocessen som et relationelt anliggende og anskueliggøre, hvordan den enkeltes læring formidles gennem og er forbundet med andre lærende subjekter i og på tværs af kontekster (ibid.).

Når børns deltagerbaner og læring opfattes situeret og som et relationelt anliggende kan *børnefællesskaber* og *konfliktuelle fællesskaber* opfattes som betydningsfulde analytiske begreber ift. at udforske muligheder og begrænsninger ift. børns deltagelse og læring.

### **2.3.5 Børnefællesskaber og konfliktuelle fællesskaber**

Flere forskere peger på, hvordan børn ser ud til at være særlig rettet mod hinanden (Behrend, 2005, p. 168; Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 46; Højholt, 2011b, p. 39; Kousholt, 2011b, p. 43; Stanek, 2011, p. 112). Børn bruger hinanden i skolen, de engagerer sig i udfordringer sammen, de er optagede af at høre til og de er rettet mod fællesskabets dynamikker, bevægelser og forskellige positioneringer (Højholt, 2011b, p. 39). Børnefællesskaber rummer komplekse processer, som karakteriseres af indbyrdes forhandlinger, afgrænsninger, opfordringer, invitationer og afvisninger (Kousholt, 2011b, p. 54). Når der opstår konflikter i børnefællesskaber, er disse, ud fra Højholts (2011b, p. 40) forskning af børn i vanskeligheder, ligeledes centreret omkring disse processer, herunder særligt i forbindelse med forhandlinger om *at være med* og omkring deltagelsespositionen i fællesskabet. Konflikterne håndteres ofte ved at fjerne det enkelte barn, der anses som værende hovedårsagen (ibid., p. 39). Dette kan synes meningsfuldt, men Højholt (ibid.) peger på, at børnene ser ud til at være optagede af de opståede vanskeligheder og konflikter og særlig rettet mod at lære at deltage i dem.

Børnefællesskaber skabes ikke kun af børnene, men påvirkes ligeledes af den konkrete pædagogiske praksis, herunder både praksis' organisering og de professionelles måde at forholde sig til fællesskabet på (Kousholt, 2011b, p. 56). Eksempelvis har pædagogerne og lærernes tilgang til at gribe ind i børnenes fællesskaber og aktiviteter indflydelse på, hvad der anerkendes som hhv. normale og problematiske deltagelsesmåder. At opføre sig passende eller upassende skabes således i konkrete situationer i relation til, hvad andre børn gør og det de voksne er særlig optaget af og har fokus på (ibid., p. 59).

### **2.3.6 Outdoor psychology**

Gennem de ovenfor beskrevne analytiske begreber, inspireret af kritisk psykologi, kommer forskere som bl.a. Højholt og Kousholt med konkrete bud på, hvordan en dualitet, hvor barnet og dets omgivelser opfattes som adskilte størrelser, kan undgås (Szulevicz, 2013, p. 474). Gennem begreber som handleevne, deltagerbaner og et børneperspektiv forsøges det at forstå barnet som et subjekt, der forstås i relation til de kontekstuelle betingelser, barnet lever sit liv i, samtidig med at barnet opfattes som en aktør, der selv har en aktiv indflydelse på sine livsbetingelser (Røn Larsen, 2011a, p. 63). De ovenfor beskrevne begreber kan derfor ses som forsøg på at hindre en dualistisk ontologi, hvilket ligeledes er gældende for perspektiver inden for det felt, Tim Ingold (2000) beskriver som *outdoor psychology*. Ingold (2000, p. 162) definerer outdoor psychology som: "(...) a psychology that would take as its unit of analysis the whole person in action, 'acting within the setting of that activity'". Ifølge Szulevicz (2013, p. 473) argumenterer Ingold således for at forstå personer ud fra en analyse af personens deltagelse i relation til sociale omgivelser, hvorfor psykologien ikke må reducere det psykiske til individorienterede egenskaber. At arbejde inden for rammerne af outdoor psychology, og derved frembringe alternativer til en uhensigtsmæssig adskillelse mellem individ og omverden, forudsætter, at psykologien "går outdoor" og undersøger, hvordan individer deltager i forskellige sociale strukturer (ibid., p. 474). Outdoor psychology afspejler således en opfattelse af, at psykologi både bør forstås og praktiseres i relation til menneskers levede og situerede hverdagsliv (ibid.).

## **2.4 Opsamling**

Specialpædagogikken har gennem tiden bevæget sig fra en patogenetisk, kompenserende og individorienteret tænkning og praksis til i højere grad at bygge på

kontekstsensitive, fællesskabsorienterede og udviklingsorienterede perspektiver. På baggrund af visioner om en inkluderende skole spiller specialpædagogikken en ny rolle i form af at støtte og styrke organiseringen af udviklende fællesskaber, hvor alle børn kan deltage. I den forbindelse er der behov for en specialpædagogik, der i højere grad forbindes til det almene miljø. Familieklasser kan ses som et eksempel på en specialpædagogisk indsats, der forsøger at imødekomme inkluderende forståelsesformer og visioner. Familieklassernes inkluderende visioner fungerer dog ikke problemfrit i praksis. Dette kan hænge sammen med modsatrettede strømninger i pædagogisk praksis, som vanskeliggør et skarpt skift fra integration til inklusion. Her nævnes psykologisering, psykiatisering, konceptualisering og et øget fokus på individuelle dokumentationskrav som strømninger, der får individualistiske og simplificerende konsekvenser i praksis. De modsatrettede dilemmaer i pædagogisk praksis håndteres ofte ved at indtage en enten-eller position. I kritisk psykologi kan der identificeres dialektiske begreber, som forsøger at imødekomme en dualistisk forholdemåde. Disse begreber anvendes som analytiske værktøjer i analysen, og indgår desuden som betydningsfulde perspektiver i den kommende diskussion.

### **3. METODE**

I de følgende afsnit beskrives projektets metode og refleksioner i forbindelse hermed. Jeg er i min undersøgelse særligt inspireret af *praksisforskning*. Derfor uddyber jeg i de følgende afsnit de forståelsesmåder, som ligger til grund for praksisforskningen, og kommer i forlængelse af dette ind på et *praksisbegreb*. Disse perspektiver sammenholder jeg med undersøgelsen i dette projekt gennem beskrivelsen af et praksisbaseret undersøgelsesdesign. Herefter beskriver jeg grundlaget for mine refleksioner vedrørende valget om at anvende casestudiet som undersøgelsesstrategi. Efterfølgende ses der nærmere på projektets empiri og sample, og de forskellige metoder, jeg har anvendt i undersøgelsen, uddybes. Her kommer jeg ind på *deltagerobservation* og *semistrukturerede interviews*, og min analysetilgang i relation til de forskellige empiridele beskrives under hvert afsnit. Sidst i afsnittet reflekterer jeg over spørgsmål vedrørende projektets validitet og reliabilitet.

#### **3.1 Praksisforskning**

Praksisforskning kan karakteriseres som bestemte forståelsesmåder og organiseringer af forskning, der overordnet kritiserer og tager afstand fra opfattelsen af, at det er muligt at skabe viden løsrevet fra praksis (Højholt, 2005, p. 23). Praksisforskning skal ikke ses som en specifik forskningsmetode, men karakteriseres nærmere af en række forskningsprincipper (Mørck, 1995). Et af principperne er, at det bestræbes at afdække alle involverede deltagers perspektiver, intentioner og begrundelser samtidig med, at dette ses i relation til kontekstuelle betingelser (ibid.). Praksisforskning udvikledes, ifølge Dreier (1996), på baggrund af en kløft mellem teori og praksis, hvorfor et andet princip i praksisforskning indebærer et ønske om et gensidigt influerende forhold mellem teori og praksis (Mørck, 1995). Højholt (2005, p. 24) beskriver i relation hertil, hvordan der i praksisforskning er fokus på, at praktiske, organisatoriske og handlingsorienterede dilemmaer er forbundne med forståelsesmæssige, teoretiske og vidensorienterede dilemmaer. Her er praksis særligt styrende for teorierne, idet opfattelsen inden for praksisforskning er, at vi må kigge på praktiske forhold, hvis vi vil skabe viden og forståelse (Højholt, 2005, p. 24).

Praksisforskning hviler således på bestemte forståelser af *praksis* og *viden* (Højholt, 2005, p. 37). Dette uddybes følgende.

### **3.2 Praksis og viden**

Praksisforskning indebærer en forståelse af mennesker som deltagere i social praksis, og er således forankret i et *praksisbegreb*. Praksisbegrebet er centralt i teorier og tilgange, der søger at forstå menneskets handlinger som relateret til andre mennesker i sociale og samfundsmæssige organiseringer (Kousholt, 2011b, p. 213; Lave og Wenger, 2002, p. 47). Mennesket skabes gennem det, de *gør* sammen med andre, hvorfor praksisforståelsen både retter fokus på, at individet forholder sig *aktivt* til sine livsbetingelser og at individers handlinger må forstås som en del af social praksis (Kousholt, 2011b, p. 214). Praksisbegrebet indeholder derved også en opfattelse af, at et givent perspektiv altid er lokaliseret og *situeret* fra en bestemt position og knyttet til *deltagelse* i en konkret praksis (Dreier, 1997, p. 79).

Ud fra et praksisbegreb opfattes *viden* ligeledes situeret. Den viden, der skabes gennem forskning, er ikke objektiv eller uafhængig af tid, sted og subjektive forhold, men er derimod lokaliseret i en social praksis på samme måde, som individers handlinger er. Leo Komischke-Konnerup (2014, p. 117) beskriver, hvordan undersøgelser centreret omkring pædagogisk praksis må give afkald på at skabe *ren* og klar viden, der kan danne grundlag for at bevise effekten af bestemte metoder og teknikker. I stedet bør undersøgelser i pædagogisk praksis stræbe efter at skabe en kompleks viden ved at være spørgende, eksperimenterende og kritisk, da en pædagogisk praksis altid er modsætningsfyldt, åben og *uren* (ibid.). Jeg er i dette projekt inspireret af denne praksisforståelse, hvorfor mit mål med projektet har været at udvikle viden, der afspejler komplekse, flertydige og mangfoldige perspektiver. På den måde bliver den viden, der udvikles i dette projekt, åben, cirkulær og spørgende, i stedet for at ville fastlægge en lineær årsagsforklaring. I sammenhæng med dette beskriver Højholt (2005, p. 37), at praksisforskning ikke bidrager med en bestemt "opskrift" for, hvordan en given genstand skal forstås eller hvordan undersøgelsen skal designes. Derimod er det en grundlæggende præmis inden for praksisforskning at metoden må følge genstanden (Haug, 1981, p. 16).

### **3.3 Praksisbaseret undersøgelsesdesign**

Jeg er i forbindelse med undersøgelsens design i dette projekt, inspireret af ovennævnte praksisorienterede perspektiver, hvorfor jeg ligeledes har haft fokus på at lade praksis være styrende for min problemformulering, mit undersøgelsesdesign samt den teoretiske og metodiske tilgang i projektet. Derfor startede jeg i

opstartsfasen i min specialeperiode ud med at deltage på et Kompetencecentermøde på den pågældende folkeskole for at få et åbent og praksisnært indblik i personalets oplevelse af aktuelle problemstillinger og dilemmaer, inden jeg var klar over, hvad mit problemfelt eller min problemformulering skulle omhandle. Til mødet undrede jeg mig over den skarpe adskillelse på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge og jeg savnede en helhedsorienteret forståelse og indsats ift. en given problemstilling. Jeg bed særlig mærke i beskrivelsen af Familieklassen og oplevede at denne indsats fungerede som "et svar" eller en løsning på en given problemstilling. Når beslutningen blev taget om, at barnet skulle starte i Familieklassen, blev problemstillingen omkring barnet ikke diskuteret yderligere, og jeg tænkte "Var det dét?". Der var efterfølgende ingen diskussion om, hvorvidt det var hensigtsmæssigt at sætte ind ift. den almene sammenhæng, som egentlig var der, problemstillingerne omkring det pågældende barn ofte kom til udtryk.

Ovenstående undren og et ønske om *at vide mere* skabte således mit problemfelt, min problemformuleringen og de valgte teoretiske perspektiver, hvorfor praksis kan siges at være bestemmende ift. mine teoretiske valg og projektets udvikling af viden. Derudover har jeg valgt de metoder og tilgange, jeg finder hensigtsmæssige ift. at indfange og udvikle en praksisnær, sammensat og flertydig viden. Derfor kan praksis ligeledes siges at være styrende for mine metodiske valg i projektet. Jeg har taget disse valg gennem en løbende refleksionsproces, hvor jeg, med inspiration fra Højholt (2005, p. 37f), har spurgt mig selv: med hvem må jeg samarbejde? Hvilke steder er det relevant at deltage? Hvor længe skal jeg følge hvilke processer? Hvem er det relevant at interviewe, og hvilke spørgsmål er relevante at stille?

### **3.4 Casestudiet som undersøgelsesstrategi**

Da jeg i denne undersøgelse er inspireret af praksisforskningen og er interesseret i at forstå et givent fænomen på en måde, som det udspiller sig i praksis, har jeg valgt casestudiet som forskningsstrategi, idet casestudiet, ifølge Knud Ramian (2012, p. 15f, 28), er en strategi til empirisk udforskning af et nutidigt fænomen i dets naturlige sammenhæng. Ramian (ibid., p. 41) beskriver desuden, hvordan casestudiet er særlig relevant i forbindelse med praksisbaseret forskning, idet casestudiet som strategi netop er beregnet til at studere den konkrete hverdags kompleksitet. Casestudiet kan således siges at passe godt til undersøgelsens praksisbaserede udforskning.

Casestudiet har ingen krav om, hvor mange cases der skal undersøges. En enkelt case er lige så godt som flere (ibid., p. 27). Casestudier behøver ikke, ligesom de etnografiske studier ofte karakteriseres af, at tage lang tid, men derimod baserer casestudiet sig på en vurdering af, hvorvidt man har brug for mere viden i udforskningen af et givent fænomen (ibid.). Ramian (ibid., p. 19) peger dog på, at det ofte i forbindelse med casestudier er usikkert at anvende en enkelt datakilde i undersøgelser rettet mod et nutidigt fænomen i dets naturlige omgivelser, idet mange variable er på spil. Derfor argumenterer han for at anvende forskellige datakilder, f.eks. både observationer, samtaler og dokumenter, til at underbygge konklusionerne med (ibid.). Da den pågældende undersøgelse i dette projekt omhandler en udforskning i pædagogisk praksis, som ligeledes kan siges at være karakteriseret af multiple påvirkende variable, bygger denne undersøgelse på forskellige datakilder. Denne undersøgelse kan derfor siges at afspejle en *triangulering*, hvor forskellige datasæt belyser det samme fænomen (ibid.).

Denne triangulering ses nedenfor gennem et overblik over de forskellige empiridele i projektet.

### 3.5 Empiri og sample

Dette projekts empiri består af feltnoter fra møder, observationer og interviews samt skriftlig dokumentation vedrørende Familieklassen. Nedenstående skema viser de forskellige empirielementer:

Deltagerobservation	Kompetencecentermøde Personalemøde i Familieklassen Hverdag i Familieklassen Hverdag i 3. klasse gennem flere fag Forskellige frikvarterer
Interviews	Interview med lærer fra Familieklassen Interview med klasselærer for 3. klasse
Skriftlige dokumenter	Evaluering af Familieklassen Projekt SPIRE

Jeg startede med at lave deltagerobservationer på møder vedrørende Familieklassen for at få indblik i, hvordan der arbejdes med børn i vanskeligheder gennem denne

indsats samtidig med, at jeg ønskede en indsigt i de dilemmaer og udfordringer, personalet oplever i arbejdet. Efter samtalerne vedrørende Familieklassen havde jeg brug for at opleve hverdagen i Familieklassen fra eget perspektiv, og var især interesseret i at få indblik i indsatsens forbindelse med den almene sammenhæng. Derfor fulgte jeg, som tidligere nævnt, Lukas, på tværs af Familieklasse og det almene miljø. Grundet dette projekts tidsmæssige begrænsning, har jeg kun lavet deltagerobservationer en hel skoledag på tværs af Familieklasse og den almene sammenhæng. For at få et større perspektiv på den specialpædagogiske tænkning og praksis i relation til Familieklassen, har jeg indhentet en evaluering af Familieklassen samt fået adgang til Projekt SPIRE, som Familieklassen udspringer af. Projekt SPIRE står for Samarbejde om Inklusion, Relationer og Etik og har et mål om at øge udsatte børns muligheder for at profitere af skolegang og SFO (Bilag 12). Projektbeskrivelsen uddybes senere i analysen (jf. afsnit 4.1). Ud fra disse dokumenter opstod nogle spørgsmål, der blev aktuelle ift. udforskningen af min problemformulering. Derfor indsamlede jeg til sidst empiri gennem semistrukturerede interviews, idet jeg herigennem havde mulighed for at få Lukas' lærere fra hhv. familieklasse og almen klasse til at svare på afklarende og udforskende spørgsmål.

Nedenfor uddyber jeg de metodiske tilgange i projektet, herunder deltagerobservation og semistrukturerede interview. Under hvert afsnit beskriver jeg den tilhørende analysemetode.

### **3.6 Deltagerobservation**

Martin Pedersen, Jacob Klitmøller og Klaus Nielsen (2012, p. 14) skelner mellem observation som teknik og design. Observation som teknik benyttes, når formålet er at undersøge en afhængig variabel i et kontrolleret eksperiment, hvorimod observation som design omhandler, at forskeren deltager og observerer i forskellige positioner og med forskellige grader intensitet. Sidstnævnte kaldes *deltagerobservation* og er den anvendte observationstilgang i dette projekt, idet denne tilgang i højere grad passer til en undersøgelse udført i hverdagssammenhænge (ibid.). Deltagerobservation udspringer fra en videnskabsteoretisk erkendelse af, at det er nødvendigt at *deltage* i sociale sammenhænge, for at kunne opnå en indsigt i dem (ibid., p. 17). På den måde kan deltagerobservation siges at indeholde potentialer ift. at indfange praksisforskningens og den kritiske psykologis



grundtanker, hvor der opereres med et praksisbegreb. Pedersen et al. (2012, p. 32) beskriver, at viden ofte tjener en pragmatisk funktion og ofte viser sig gennem eksemplariske eksempler ude i virkeligheden. Idet deltagerobservation netop undersøger interpersonel interaktion i praksis, og har adgang til eksemplariske eksempler, kan anvendelsen af deltagerobservation i denne undersøgelse støtte op om projektets ønske om at generere viden fra mere praksisnære perspektiver.

Szulevicz (2015, p. 83) beskriver ud fra Angrosino (2007), hvordan forskeren i deltagerobservationer kan bevæge sig fra at være primært observerende, og dermed marginalt deltagende, til at være fuldt deltagende i de aktiviteter, som studeres. Jeg er i de pågældende observationer i dette projekt primært observerende, men bevæger mig på nogle tidspunkter over i mere deltagende positioner alt efter, hvad omgivelserne i praksis kræver. Dette skyldes, at jeg i dette projekt primært er interesseret i at *udforske* børnenes deltagelsesmuligheder - og begrænsninger og har derved ikke fokus på at påvirke disse. Observationerne kan dog stadig betragtes som deltagende, idet disse stadig er karakteriseret af en vis grad af handling og involvering (Szulevicz, 2015, p. 83).

Højholt og Kousholt (2012, p. 90) beskriver endvidere vigtigheden ved at være reflektiv om, hvad der observeres. Her argumenterer de for at rykke blikket fra at observere kategoriseringer af individuelle egenskaber til at observere konfliktsociale samspil, da det herigennem bliver muligt at få øje på børnenes betingelser for at deltage samt deres grunde til at gøre, som de gør. I projektets deltagerobservationer har jeg ligeledes fokus på at rykke blikket fra det enkelte barn, og i stedet rette opmærksomheden mod de sociale samspil for at få øje på børnenes *betingelser* for at deltage på bestemte måder i fællesskabet. I forbindelse med problemstillingen omkring Lukas har jeg særligt fokus på at følge ham på tværs af sammenhænge, fx familieklasse, klasseværelse og frikvarter, for at få indblik i, hvordan Lukas' muligheder og begrænsninger for at deltage er situeret og afhængige af relationerne omkring ham. Her er jeg optaget af at bruge et *børneperspektiv* som analytisk redskab, idet jeg ønsker at komme bag barnets handlinger og udforske hvilke intentioner, motiver og grunde, der ligger til grund for bestemte adfærdsmæssige udtryk (Hedegaard, 2012, p. 164f; Kingston, 2000, p. 112f).

For at systematisere mine observationer og operationalisere ovennævnte børneperspektiv har jeg hentet inspiration fra Marianne Hedegaards *interaktionsbaserede iagttagelsesmetode*. Denne metode baserer sig på en beskrivelse af interaktionen mellem barnet og dets omgivelser (Hedegaard, 2012, p. 164f). Beskrivelsen fokuserer på bestemte temaer, der bestemmes ud fra formålet med undersøgelsen. Ud over at have fokus på samspillet mellem deltagere, omfatter beskrivelsen ligeledes de problemer, konflikter og udfordringer, som opstår i samspil med andre (ibid., p. 166). Når beskrivelsen af interaktionen mellem barnet og dets omgivelser er udformet, begynder tolkningen. Tolkningen beskrives af Hedegaard (2012, p. 167) som et arbejde, hvor der reflekteres over strukturer, mønstre og sammenhænge i beskrivelsen. Der søges således at overskride den specifikke situation og påpege en mere generel karakteristik af det observerede. I dette projekt ønsker jeg ligeledes at søge efter mønstre og sammenhænge for at få indsigt i, hvad der betyder noget for børnene ift. at føle sig inkluderet, samt hvornår og i hvilke sammenhænge konflikterne opstår. I arbejdet med at søge efter mønstre har jeg særligt fokus på de tidligere beskrevne analytiske begreber inden for kritisk psykologi såsom deltagelse, handleevne, betingelser, børneperspektiv, børnefællesskaber og konfliktuelle fællesskaber, idet disse begreber åbner op for en forståelse af, at børnenes livsførelse er under indflydelse af kontekstuelle og relationelle faktorer på tværs af kontekster (Dreier, 2003, p. 18f; Dreier, 2008, p. 28; Szulevicz, 2013, p. 474; Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 237).

### **3.7 Semistrukturerede interviews**

Interviewene i dette projekt er foretaget ud fra en semistruktureret ramme, hvor interviewspørgsmålene er designet ud fra projektets problemfelt og problemformulering, og fokuserer således på aktuelle emner og kritiske perspektiver her inden for. De emner, der udforskes i interviewene, er centreret omkring den specialpædagogiske indsats, herunder formålet med indsatsen, målgruppen og de forventede effekter, projektbeskrivelsen SPIRE, problemforståelser, samarbejdet på tværs af specialindsats og den almene kontekst samt generelle perspektiver på almen- og specialområdet (jf. Bilag 4; 5). Jeg har valgt at foretage semistrukturerede interviews, idet der ligger en styrke i, at interviewguiden fungerer som rettesnor for interviewet, men samtidig rummer frihed til, at interviewdeltageren selv kan komme

med uddybende kommentarer omkring emnerne og byde ind med yderligere perspektiver undervejs (Jørgensen & Philips, 1999, p. 128).

Inden jeg påbegyndte analysen har jeg, med inspiration af Hilary Radnor (2012), gjort mine data klar til analysen gennem *emneorganisering*. Dette beskriver Radnor (2012, p. 87) som at sortere og klassificere sine data i brede kategorier ud fra de forståelser, perspektiver og temaer, der fremgår gennem dataene. Det er således emnerne i empirien, som er udgangspunkt for sorteringssystemet, i modsætning til at få empirien til at passe ind i færdigsyede kategorier. Jeg har i forbindelse med dette projekts empiri ligeledes foretaget emneorganiseringer (Bilag 8; 9; 10), som bruges i den videre analyse ift. at lede efter mønstre og sammenhænge (Axel, 2002; Hedegaard, 2012). De overordnede mønstre, som fremgår gennem empirien, er individualisering, kontekstsensitive perspektiver, konceptualisering og almen - og specialpædagogiske sammenhænge. Disse mønstre bruges til at strukturere de kommende analyseafsnit. Analysen af interviewene bygger, på samme måde som analysen af deltagerobservationerne, på de kritiske psykologiske begreber såsom deltagelse, handleevne, betingelser, børneperspektiv, børnefællesskaber og konflikтуelle fællesskaber.

Nedenfor reflekteres over validiteten og reliabiliteten i forbindelse med dette projekts undersøgelse.

### **3.8 Validitet og reliabilitet**

Det er i forbindelse med enhver undersøgelse altid betydningsfuldt at validere resultaterne (Tanggaard, 2012, p. 202f). Ramian (2012, p. 104f) skelner mellem intern og ekstern validitet. Den eksterne validitet omhandler, hvorvidt vi undersøger det, vi tror. I den forbindelse er det, ifølge Ramian (ibid.), vigtigt at overveje, hvordan det er muligt at få det mest repræsentative og typiske data for det fænomen, der undersøges, så det sikres, at de steder man henter empiri fra, er repræsentative for det givne undersøgelsesfænomen. Som beskrevet tidligere er dette projekts undersøgelse praksisrettet med fokus på, at undersøgelsesfænomenet i praksis styrer den måde, hvorpå der indsamles empiri. Derfor er dette projekt bygget op omkring en triangulerende tilgang til dataene, hvilket ifølge Ramian (ibid.) virker forebyggende ift. den eksterne validitet, da man ved hjælp af triangulering hele tiden kontrollerer, hvorvidt dataene er repræsentative for det givne fænomen. I denne vurdering er det

hele tiden centralt at reflektere over, om man skal gå andre veje i forbindelse med undersøgelsestilgangen, anvendelsen af metoder eller om man burde inddrage andre kilder for at få yderligere indblik i fænomenet (ibid.). Denne refleksionsproces ses f.eks. i forbindelse med, at jeg i denne undersøgelse, efter deltagerobservationerne, havde nogle uafklarede spørgsmål, som jeg vurderede, at jeg kunne få bedst mulig indsigt i gennem interviews med de respektive lærere på tværs af den specialpædagogiske indsats og det almene miljø. Derfor valgte jeg at supplere dataindsamlingen med nogle interviews for at udvide min forståelse og indsigt i faktorer, der kunne belyse projektets problemformulering. Jeg havde desuden brug for nogle oplysninger vedrørende formålet med Familieklassen samt viden om, hvorfor lige præcis Lukas startede op i denne indsats. Derfor indhentede jeg ligeledes dokumenter vedrørende Familieklasseindsatsen, der kunne belyse disse spørgsmål. Herved ses det, hvordan den triangulerende tilgang til undersøgelsen bidrager til at vedligeholde en proces, hvor der løbende reflekteres over, hvorvidt man undersøger det, man tror.

Den interne validitet omhandler derimod spørgsmål om, hvorvidt der er helt andre forklaringer end dem, vi tror (ibid., p. 105). Disse fejlkilder kan der, ifølge Ramian (ibid.), tages højde for ved hele tiden at inddrage konkurrerende hypoteser i undersøgelsen og indsamle argumenter for og imod de varierende forklaringer på årsagssammenhænge. Da pædagogisk praksis er kompleks med mangesidede og komplicerede sammenhænge (Giesecke, 1978, p. 11), er der stor sandsynlighed for, at undersøgelsen indeholder konkurrerende hypoteser, som peger på komplekse og modsatrettede sammenhænge og årsagsforklaringer. Som beskrevet tidligere er jeg, med inspiration fra praksisforskningen, særlig rettet mod at udvikle en sammensat og flertydig viden, der netop kan indfange komplekse og modsætningsfyldte hypoteser og sammenhænge i en forklaringsramme. Jeg har derfor ikke interesse i at udvikle en lineær årsagsforklaring i relation til specialpædagogisk tænkning og praksis, men derimod er jeg særlig optaget af at udforske en cirkulær sammenhæng, der tager højde for flertydige sammenhænge. Netop som en pædagogisk praksis er karakteriseret af. Aksel Troja (2012, p. 217) peger i den forbindelse på refleksivitet som et redskab til at styrke undersøgelsens validitet. Han beskriver at al empirisk forskning må bygge på en form for refleksion over, hvorfor en given tolkning fremkommer. Dette skyldes, at empiriske data i sig selv ikke er en enkelt spejling af

virkeligheden, men derimod er vores tolkning formet gennem forskellige påvirkende forhold (ibid.). I relation hertil beskriver Troja (ibid.), at det er centralt at reflektere over, hvordan vores egne tolkninger formes af bestemte kognitive, teoretiske, politiske og kulturelle perspektiver (ibid.). Dette forsøges der ligeledes gennem den tidligere beskrivelse af, at jeg i denne undersøgelse er influeret af praksisforskning og det tilhørende situerede syn på viden. Jeg er ligeledes særlig inspireret af begreberne inden for kritisk psykologi, idet lignende situerede og dialektiske forståelser indgår. Derfor kan mit syn og min tolkning i forbindelse med dette projekts undersøgelse siges at være påvirket af bestemte tilgange og forståelsesformer.

Det er endvidere centralt at reflektere over undersøgelsens reliabilitet. Reliabilitet handler om, hvorvidt undersøgelsen er designet og beskrevet så præcist, at en anden forsker vil kunne gentage den og komme frem til lignende konkluderende perspektiver (Ramian, 2012, p. 105). Eftersom forskeren i kvalitative studier indgår i relationer og direkte eller indirekte påvirker den kontekst, der ønskes undersøgt, samt at mennesker kan have forskellige påvirkninger og opfattelser af situationer, er det derfor ikke muligt at lave en nøjagtig gentagelse af undersøgelsen og nå frem til præcis samme konklusioner (Tanggaard, 2012, p. 203f). Derfor får reliabilitet en anden betydning i kvalitativ forskning. Her handler det i højere grad om gennemsigtighed og klare beskrivelser af omstændigheder og begivenheder omkring undersøgelsen (ibid.). Det er i den forbindelse centralt at beskrive valg, ændringer og lignende undersøgelsesmæssige refleksioner undervejs, så læseren kan få indblik i hele undersøgelsesprocessen og på baggrund heraf tage stilling til undersøgelsens kvalitet (Tjora, 2012, p. 216). Dette projekts forsøg på transparens kan ses gennem de forrige afsnits uddybende beskrivelser af undersøgelsesprocessen fra start til slut, herunder beskrivelsen af undersøgelsesdesignet - og strategien samt gennem beskrivelserne af de metodiske og analytiske tilgange til undersøgelsens empiri. Derudover kan bestræbelsen på at være så transparent som mulig, ses i de tilhørende bilag, hvor der er mulighed for at følge hele processen fra kompetencecentermødet til de udførte deltagerobservationer og interviews samtidig med, at den analytiske emneorganisering fremgår på uddybende vis.

I forbindelse med en vurdering og refleksion omkring undersøgelsens kvalitet er det betydningsfuldt at overveje undersøgelsens generaliserbarhed. Generaliserbarhed

forstås og anvendes på forskellige måder afhængig af undersøgelsens design og udformning. I eksperimenter anvendes ofte en statistisk generaliserbarhed, hvor man ud fra et bestemt populationsudvalg generaliserer til resten af populationen (Ramian, 2012, p. 21). Casestudiet anvender dog en anden form for generalisering, nemlig en teoretisk, ofte kaldet analytisk, generalisering. En analytisk eller teoretisk generalisering består i, at dataene analyseres for enten at styrke, svække eller nuancere den teori, der ligger til grund for casestudiet. Dette fremgår ligeledes i projektets diskussion, hvor analysen af empirien kontinuerligt holdes op mod projektets teoretiske perspektiver for enten at styrke, svække eller udvide teoretiske og analytiske perspektiver, der belyser projektets problemfelt og den pågældende problemformulering. Inden for casestudier arbejdes der endvidere med dét, Ramian (2012, p. 21) kalder for *situeret generalisering*. Situeret generalisering handler om, i hvilken udstrækning der kan generaliseres til andre konkrete tilfælde end det undersøgte. Hvis andre skal kunne vurdere, om de pågældende konkluderende perspektiver i denne undersøgelse ligeledes passer på deres specifikke situation, stiller det, ifølge Ramian (ibid., p. 22), store krav om fyldige og komplekse beskrivelser af det undersøgte fænomen. Derfor lægges der, i forbindelse med dette projekt, stor vægt på at beskrive de fænomener, der kan belyse problemformuleringen, på en uddybende og autentisk måde.

Nedenfor præsenteres projektets analyse.



## 4. ANALYSE

Nedenstående afsnit indeholder en analyse af de forskellige empiridele. Her er fokus på at analysere, hvilken specialpædagogisk tænkning og praksis der ligger bag en specialpædagogisk indsats som Familieklassen, idet det, på denne baggrund, bliver muligt at belyse mere generelle perspektiver på specialpædagogikkens rolle i en tid med inklusion, samt hvordan specialpædagogikken kan anvendes, så den i praksis bidrager til at styrke udviklingen af en inkluderende skole. Først udforskes projektbeskrivelse SPIRE, som Familieklassen bygger på, for at få indsigt i, hvordan indsatsen ønsker at styrke inklusion "på papiret". Herefter er analysen bygget op omkring nogle overordnede mønstre, på tværs af interviews og observationer, som karakteriserer det pædagogiske arbejde, herunder det specialpædagogiske, *i praksis*. Disse mønstre er individualisering, kontekstsensitive perspektiver, konceptualisering og et overordnet perspektiv vedrørende almen - og specialpædagogiske sammenhænge i skolepædagogisk praksis. Mønstrene bidrager hver især med betydningsfulde perspektiver i relation til specialpædagogisk tænkning og praksis.

Nedenfor analyseres projekt SPIRE.

### 4.1 Samarbejde om Pædagogisk Inklusion, Relationer og Etik (SPIRE)

Projekt SPIRE sættes i gang på den pågældende folkeskole på baggrund af udfordringer i forbindelse med at involvere forældre i et forpligtende og ressourceorienteret samarbejde med skole og dagtilbud. I sammenhæng med dette organiseres den specialpædagogiske indsats, Familieklassen, hvor det, ved at udvikle grundlæggende relationsmønstre og rolleforventninger mellem børn og voksne i en familie, ønskes at øge udsatte børns muligheder for at profitere af skolegang og SFO. Projekt SPIRE og den tilhørende specialpædagogiske indsats henviser således til en opfattelse af, at en indsats rettet mod at styrke relationelle forhold i en familie har en positiv effekt på barnets skolegang.

Den positive effekt på skolegangen beskrives i projektbeskrivelsen som bedre læring og trivsel for de udsatte børn samt større succes med inklusion. Disse effekter opfattes som værende sammenhængende med en kvalificering af forældresamarbejdet, flere tværfaglige løsninger i forbindelse med udfordringer for udsatte børn og familier samt en helhedsorienteret kvalificering af det professionelle samarbejde mellem folkeskole, børnehave, dagpleje, SFO og fritidstilbud (Bilag 12).



Målgruppen for projekt SPIRE betegnes i projektbeskrivelsen som børn med relationelle problemer ift. adfærd, kontakt og trivsel, herunder børn med voldsom kontaktadfærd, tilknytningsproblemer, uro, koncentrationsvanskeligheder og følelsesmæssige vanskeligheder samt børn, som har svært ved at begå sig med jævnaldrende og indgå i fællesskaber.

Det fremgår desuden i projektbeskrivelsen, at den metodiske fremgangsmåde i Familieklassen bygger på en ICDP tilgang. Denne tilgang forventes, ud fra projektbeskrivelsen, at give barnet livskvalitet, livsmod, fortsat læringslyst, selvværd og øget grad af inklusion (Bilag 12).

Målsætningen om at styrke inklusion ønskes således realiseret gennem flere indsatsområder: ved at anlægge en helhedsbetragtning i det tværfaglige samarbejde omkring børnene, ved at styrke relationer og rolleforventninger i familien samt ved at anvende en metodisk fremgangsmåde baseret på ICDP. Projektbeskrivelsen kan således siges at bygge på en forståelse af, at det er betydningsfuldt at sætte ind ift. flere kontekster og arbejde på flere niveauer for at hjælpe børn i vanskeligheder og styrke inklusion.

I de følgende analyseafsnit udforskes det, hvordan ovennævnte visioner, mål og bestræbelser ser ud i det praktiske arbejde omkring de børn, der indgår i Familieklassen. Her ser en individualistisk tendens ud til at dominere i det specialpædagogiske arbejde i praksis.

## **4.2 Individualisering**

Der kan flere steder i empirien identificeres et individualistisk mønster ift. Familieklassens specialpædagogiske tænkning og praksis. Det individorienterede fokus ses både i relation til problemforståelsen omkring Lukas, i det daglige arbejde i Familieklassen og ift. opfattelsen af Familieklassens indflydelse på inklusion i det almene miljø. Først analyseres den individorienterede problemforståelse.

### **4.2.1 Individorienteret problemforståelse**

Når fokus i interviewet rettes mod problemstillingen omkring Lukas italesætter både læreren fra Familieklassen og Lukas' klasselærer, at Lukas' vanskeligheder hænger sammen med hans manglende *indre styring* (Bilag 6, 426-429; 618-619; 2211-2213; Bilag 7, 305-307). Lukas er meget impulsstyret, har svært ved at efterrationalisere, og har derfor en udadreagerende adfærd, hvor han slår og sparker andre omkring

ham (Bilag 6, 426-427; Bilag 7, 295-296; 309-310; 269-371). Begge lærere, på tværs af Familieklasse og almen klasse, opfatter disse problemer som sammenhængene med en umodenhed hos Lukas (Bilag 6, 618-619; Bilag 7, 290-291). Mie, lærer i Familieklassen, forklarer:

*" (...) Jeg tror simpelthen ikke, at Lukas er moden til at have en indre styring (...). Han kan ikke styre sig selv. Det er den der mashmallows, hvis der bliver lagt nogen foran ham, og han får besked på at vente 5 minutter, det ville han simpelthen ikke kunne. Det skal være nu og her"* (Bilag 6, 618-623).

Gennem citatet reduceres vanskelighederne omkring Lukas til noget *inde* i Lukas. Vanskelighederne italesættes som en manglende *indre* styring og årsagen ses som sammenhængende med en forsænket individuel udvikling og modenhed. Samme opfattelse kommer til udtryk ved Pernille, klasselærer i Lukas' almene klasse, da hun bliver spurgt om, hvad hun tænker, der ville være hensigtsmæssigt at arbejde med, hvis der skulle ske en positiv udvikling med Lukas:

*"Altså det kommer jo så måske med hans modenhed, ikk. Det kan vi mærke, han er blevet bedre, men nu haler det faglige lidt bagefter (...). Man kan jo håbe der sker en masse med ham i sommerferien (griner)."* (Bilag 7, 406-413).

På trods af at Pernille har et humoristisk udtryk, da hun siger, at man kan håbe, der sker en masse med Lukas i sommerferien, afspejler denne sætning en forståelse af, at det er *inden i* Lukas, der skal ske en forandring, hvis der skal forekomme en positiv udvikling. Dette dominerende individorienterede fokus kan dog være under påvirkning af, at jeg som interviewer stiller spørgsmålet i relation til Lukas. Alligevel kan ovennævnte citat siges at afspejle en klar opfattelse af, at Lukas' alene er ansvarlig for at generere en positiv udvikling.

Det praktiske arbejde i Familieklassen kan desuden siges at være karakteriseret af en individualistisk tilgang.

#### **4.2.2 Hverdagen i Familieklassen: det enkelte barn i centrum**

Gennem observationer i Familieklassen ses det, hvordan det enkelte barn er i centrum for indsatsen. Hverdagen i Familieklassen starter hver dag med en løssluppen snak, hvor der gives plads til, at børnene selv kan fortælle om egne interesser og oplevelser. Her spørger personalet i Familieklassen ind til børnenes

samtaleemner på en ihærdig, men naturlig, måde, og stiller hertil nysgerrige og interesserede spørgsmål (Bilag 3, 2-7). At fokus er rettet på det enkelte barn på en imødekommende og anerkendende måde, kan siges at gøre det nemt for det enkelte barn at deltage og bidrage på positiv vis.

Det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen er i høj grad struktureret og der er faste rutiner ift. de forskellige opgaver og aktiviteter. Efter den løse snak med barnet evalueres det enkelte barns mål, der laves lektier og til sidst igangsættes diverse aktiviteter (Bilag 3). Aktiviteten den pågældende dag indeholder en række øvelser rettet mod at styrke Lukas' mundmotorik, som Karen, pædagog i Familieklassen, er ansvarlig for. Her er igen en konstant anerkendende tilgang til Lukas og personalet er meget opmærksom på at rose ham (Bilag 3, 24; 28-29; 41-42; 74-75). Personalets tilgang til barnet ser derfor ud til at generere succesoplevelser og åbne op for positive deltagelsesmuligheder. At aktiviteten omhandler Lukas' mundmotorik afspejler desuden en individuel indsats rettet mod at styrke noget *inde* i ham.

#### **4.2.3 Familieklassens indflydelse på inklusion i det almene miljø**

I interviewet udforskes Familieklassens indflydelse på skoledelen, herunder barnets trivsel og inklusion. Denne sammenhæng beskriver Mie som en form for domino-effekt:

*"Vi tror simpelthen på, at hvis man kan ændre bare lidt i relationen, øh, ofte i hjemmet, eller relationen, det kan være det at læse lektier (...). Det kan være det at sætte lidt struktur på opgaven derhjemme. Det kan være sådan noget som at gå i seng. (...) Og få styret dem hen til, at når vi tager et lille skridt af gangen, så er der mange andre ting. Altså det er lidt den der domino-effekt. (...) Altså, så det er den der med at starte et sted, og så at det gerne skal være som ringe i vandet. At det breder sig ift., at Lukas får en bedre skolegang" (Bilag 6, 185-207).*

Mies udtalelse afspejler en forståelse af, at dét at styrke relationen og strukturen i hjemmet har en afsmittende effekt på skolen. Dette er også grunden til Mies overbevisning om, at arbejdet i Familieklassen støtter op om inklusion i det almene miljø (Bilag 6, 519-522), hvilket hun beskriver som *en rullende effekt* (Bilag 6, 292-293). Dette kræver dog, ifølge Mie, at der sker en udvikling eller overbevisning inde i Lukas: "(...) hvis det mål det går op for Lukas, så vil det jo også have en effekt nede på skolebænken" (Bilag 6, 483-485). Dette kan ses i relation til Mies forklaring af, at

Familieklassens effekt kan ses på "*individ basis*" (Bilag 6, 314). Pernille er ligeledes af den overbevisning, at arbejdet i Familieklassen skaber inkluderende forandringspotentialer i det almene miljø:

Interviewer: "*Det du kender til Familieklassen - tænker du så også at det er et inkluderende arbejde?*"

Pernille: "*Ja helt sikkert. Fordi især dem som er der lige nu, de mangler nogle redskaber til, når jeg bliver sur, hvad gør jeg så. Og jeg skal lade være med at slå og sparke. Altså det er helt klart, at det er lige før, det kun er inklusion vi tænker. For de skal jo lære at begå sig i den klasse, så det skal de lige have lært.*" (Bilag 7, 271-278).

Gennem ovenstående uddrag fra interviewet peger Pernille på, at Familieklasseindsatsen fungerer inkluderende ved at give det enkelte barn redskaber, som barnet kan anvende i den almene klasse og hermed begå sig bedre. Familieklassen kan således siges at støtte op om inklusion gennem en intensiv indsats rettet mod det enkelte barn og dets vanskeligheder.

Udover de ovennævnte individualistiske perspektiver i Familieklassens specialpædagogiske tænkning og praksis kan der i empirien identificeres mønstre af mere kontekstsensitiv karakter.

### **4.3 Kontekstsensitive perspektiver**

Gennem interviews og observationer er der flere eksempler på kontekstuelle, relationelle og fællesskabsorienterede forståelsesformer og perspektiver. Disse ses både ift. forståelsen af problemstillingerne omkring Lukas, herunder gennem indflydelsen af børnefællesskaber, bestemte gruppedynamikker og deltagelsesmuligheder - og begrænsninger. Desuden kan der i empirien identificeres en afmagt ift. at *handle* på mere kontekstsensitiv viden.

#### **4.3.1 Børnefællesskaber**

I observationerne på tværs af de kontekster, Lukas indgår i, er der et særligt mønster, som gør sig gældende. Lukas, og de andre børn omkring ham, ser ud til at have stor interesse i at deltage i de omgivende relationer og i et særligt et af slagsen, nemlig børnefællesskabet. I den specialpædagogiske kontekst, Familieklassen, er Lukas ikke omgivet af et børnefællesskab, men ser stadig ud til at være rettet mod det:

Der er larm ude fra legepladsen. Lukas går op til vinduet og kigger ud.

Karen: ”Kom du herover, Lukas”.

Lukas: ”Neeeej” (lyder frustreret)

Karen: ”Jo, kom du herover”.

Lukas: ”Årrrrhhh”.

Karen: ”Nu skal vi lave mundmotorik”.

Lukas: ”Neeeej” (lyder frustreret igen, men sætter sig over på sin stol).

(Bilag 3, 89-98)

Gennem ovenstående uddrag fra Familieklassen ses det, hvordan Lukas straks drages af lyden fra et fællesskab og at han tydeligvis er frustreret over, at skulle forlade sin observerende position.

I den almene sammenhæng, som karakteriseres af mange børnefællesskaber, er der utallige eksempler på, hvordan børnene konstant er rettet mod hinanden. Lukas ser ud til at være meget socialt opsøgende, og har i bestemte relationsformer positive deltagelsesforsøg. F.eks. henvender Lukas sig flere gange til de andre børn i klassen for at få hjælp til det faglige (Bilag 3, 203-204; 298), for at småsnakke om interesser og lignende (Bilag 3, 274-275; 360-361) samt for at hjælpe sine kammerater (Bilag 3, 335). Gennem observationerne ses der således flere eksempler på positive deltagelsesforsøg fra Lukas side, som medvirker til, at klassekammeraterne har interesse i at interagere og deltage sammen med Lukas. Observationerne viser dog også et andet mønster, udover disse positive deltagelsesforsøg, som ofte resulterer i konflikter. Disse deltagelsesforsøg er centreret omkring en gruppe drenge, der i dette projekt betegnes som *de hårde drenge*.

#### **4.3.2. "De hårde drenge"**

Gennem deltagerobservationer, på tværs af forskellige timer og frikvarterer, kan der identificeres en særlig gruppe børn i forbindelse med de problemstillinger, der opstår omkring Lukas. Gruppen indeholder tre drenge, Lukas, Kristian og Mark, som springer særligt i øjnene i relation til de konflikter, der opstår i den pågældende 3. klasse. Drengenes forsøg på interaktion indeholder ofte hårde, grove, drillende og provokerende udtalelser, bemærkninger eller handlinger (Bilag 3; 181; 262; 279; 364; 377, 492-497), hvorfor de i dette projekt betegnes som *de hårde drenge*. De hårde drenge, herunder især Kristian og Lukas, forsøger ofte at deltage i klassen på

en konfliktsøgende måde. Eksempelvis klapper Kristian bevidst på forkerte tidspunkter i forbindelse med en fælles aktivitet i engelsk, imens han kigger drillende rundt sine klassekammerater (Bilag 3, 258-260), og Lukas bruger, med inspiration fra en mundmotorikøvelse fra Familieklassen tidligere på dagen, den lærte mundøvelse til at få opmærksomhed fra Anna på en drillende og provokerende måde (Bilag 3, 488-502). Klasselæreren i 3. klasse giver ligeledes udtryk for, at de oplevede problemstillinger i klassen ofte opstår i relation til en bestemt drengegruppe:

*" (...) Altså, ja der er to-tre stykker, som godt kan have svært ved at se... (...) Fordi der er nogen drenge derinde, som bare holder på sit, og som også er forskelligt opdraget (...). Men det er svært for de her børn, de her tre-fire drenge jeg har, at sige pyt. Og så er det jo, altså, at der opstår alt det her ballade. Fordi "han gjorde sådan, og så gjorde jeg også sådan" og "han sagde jeg skulle, og så gjorde jeg sådan". Det er jo altid det der med, at når man har en klasse, altså den der kontekst der er, og hvordan er de sat sammen. Det er sådan lidt et spil i lotteriet". (Bilag 7, 442-449).*

Citatet afspejler flere kontekstsensitive faktorer i forståelsen af de problemstillinger, klasselæreren oplever i den almene skolepædagogiske kontekst. For det første fremgår en forståelse af, at forskellige opdragelsesmønstre har en indvirkning på drengenes handleevne og deres særlige måder at deltage på i klassen. For det andet kan der identificeres en opfattelse af, at sammensætningen af børnegruppen, i den specifikke klasse, har betydning for de problemstillinger, der opleves. Som det fremgår gennem ovenstående citat, er *konteksten* således en betydningsfuld faktor ift. at forstå og håndtere de udfordringer og problemstillinger, der udspiler sig i pædagogisk praksis.

Gennem observationerne kan der desuden identificeres en særlig dynamik mellem to drenge, der anses som værende betydningsfuld for de problemstillinger, der opstår omkring Lukas. Kristian og Lukas synes særlig rettet mod hinanden, hvor især Lukas ser ud til at være særlig opmærksom på, hvordan Kristian reagerer ift. en bestemt udtalelse, bemærkning eller handling. Dette er nedenstående uddrag fra en spisepause et eksempel på:

*Lukas kommenterer flere gange på filmen, der kører på storskærm, mens de andre i*

*klassen sidder stille og spiser.*

*Lukas: "Ej der ligger en dreng med en pil i maven".*

*Lærer: "Shhhh".*

*Fie: "Jeg vil helst være en pige"*

*Lukas: "Jeg vil helst være dreng".*

*Lukas: "Gå ned og drøb hende" (kigger over på Kristian).*

*(...)*

*Lukas: "Drøb hende". (kigger over på Kristian).*

(Bilag 3, 369-388)

Ved at følge Lukas' blik gennem klassen får jeg som observatør en fornemmelse af, at Kristian har stor status fra Lukas' perspektiv, og at Lukas' intention med sine grove og drillende kommentarer er forbundet med at blive hørt og set af Kristian. At Lukas kæmper for Kristians opmærksomhed er et gennemgående mønster i forbindelse med undervisningstimerne i 3. klasse (Bilag 3, 267-268; 340-343; 352-354; 377-378; 438-440; 450-452; 460). Dette ses desuden i forbindelse med et skift fra matematiktimen til spisepause:

*Børnene går ned med computerne og kommer tilbage i klassen.*

*Kristian tager en fodbold i et skab, da de kommer tilbage i klassen, og begynder at spille med den. Lukas ser det, og løber hen i skabet og tager et bat frem og spiller med en bold herpå.*

*Læreren kommer tilbage igen, og Kristian smider bolden tilbage i skabet.*

*Lærer: "Lukas, Lukas, du skal ikke tage det her".*

*Lukas bliver ved med at spille.*

*Lærer: "Lukas, sagde jeg ikke nej?" (sur tone)*

*Lukas lægger battet og bolden tilbage i skabet. Lukas tager nu fodbolden og begynder at dribble.*

*Lukas: "Hallo Kristian, skal vi spille med den her?" (utydeligt)*

(Bilag 3, 337-354)

Eksemplet viser, hvordan Lukas' opmærksomhed konstant er på Kristian. Fra et børneperspektiv ser Lukas ud til at have stærke intentioner om at deltage i fællesskabet omkring Kristian, idet Lukas' ønske om at deltage med Kristian overskygger en eventuel konflikt med læreren. Læreren frustration i forbindelse

med Lukas' boldspil ser dog, gennem ovenstående eksempel, ikke ud til at bygge på en forståelse af, at situationen er forbundet med Lukas' forsøg på at deltage med Kristian, men derimod reagerer læreren kun på Lukas' handlinger, hvorfor årsagen til konflikten ser ud til at blive placeret hos Lukas alene. Det er dog muligt som observatør, ved at følge "optakten" til ovennævnte situation, muligt at få indblik i en mere cirkulær årsagssammenhæng, hvor der tages højde for indflydelsen af sociale, relationelle og gruppeorienterede dynamikker.

I en musiktime er Lukas' blik endvidere rettet mod deltagelsesmuligheder i relation til Kristian:

*Børnene henter nogle puder og sætter sig på gulvet. De skal se en film på storskærm i klassen.*

*Lukas tager sin pude og sætter sig op på sit bord. Efter noget tid finder han en bog frem og kigger i den.*

*Kristian ligger på gulvet og fjoller med Fie.*

*Lukas pakker bogen sammen og lægger sig ovenpå Kristian på gulvet.*

*Lærer: "Lukas, du skal lige lade Kristian være".*

*Lukas koncentrerer sig om filmen, men niver Kristian nogle gange.*

*Lærer: "Kristian, lad lige være". (Kristian og Lukas griner)*

*Kristian og Fie snakker videre (Kristian kigger drillende op på læreren).*

*Lukas prøver at henvende sig til Kristian og Fie.*

*Lærer: "Kristian og Fie, I må godt lige sætte jer op på jeres pladser". (sur tone)*

*Kristian og Fie rejser sig. Fie sætter sig og Kristian bliver stående lidt bag sin taske.*

*Lærer: "Kristian, sæt dig!" (sur tone)*

*Kristian: "Ja ja!". (sur tone)*

*Lukas glider rundt på sin pude. Han bevæger sig over bag Kristian på sin pude og lægger puden i kassen bag Kristian. Han kigger op på Kristian, som ikke reagerer.*

*Lukas går herefter over på sin plads ved siden af Fie.*

*Læreren sætter en sang op på storskærm, som de skal synge med på.*

*Lukas: "Ej ikke den sang". (Kigger over på Kristian).*

*Alle børn synger undtagen Kristian, Mark og Lukas.*

(Bilag 3, 443-478).



Ovenstående uddrag fra musiktimen viser, udover Lukas' ihærdige forsøg på at deltage i fællesskabet omkring Kristian, hvordan Lukas' og Kristians personlige måder at deltage på ofte indebærer handlinger eller udtryk af drillende karakter, hvor fællesskabet dannes ved f.eks. at grine af noget, man ikke må, eller handle upassende ift. de indbyggede normer og regler i konteksten. Størstedelen af Lukas' forsøg på at indgå i sociale sammenhænge med Kristian er situationer, hvor resten af klassen reagerer negativt på deltagelsesforsøget (Bilag 3, 257-263), hvor Kristian ignorerer ham (Bilag 3, 268-269), eller hvor forsøget udvikler sig til en konflikt (Bilag 3, 340-354). Eksemplet ovenfor viser desuden, hvordan Lukas, på trods af at Kristian og Fie adskilles og sendes tilbage på deres pladser, stadig prøver at komme i kontakt med Kristian ved at bevæge sig på sin pude over mod Kristians plads. Ved at opfatte Lukas' handlinger som en form for kommunikation (Hedegaard, 2012, p. 164f), kan Lukas' handlinger antages at afspejle et stærkt ønske om at deltage i børnefællesskabet omkring Kristian.

Dette ønske ser dog primært ud til at centrere sig om den klassemæssige kontekst, idet deltagelsesmønstrene i frikvartererne ændrer sig ret markant. Her ser Lukas ud til, at være styrende for dét, alle børnene i 3. klasse synes særlig rettet mod; nemlig spørgsmålet om at være med.

### **4.3.3 Kampen om at være med**

I frikvartererne er kampen om at deltage og være med for drengene i 3. klasse centreret omkring fodboldspillet. Denne aktivitet ser ud til at være særlig betydningsfuld for Lukas, der, allerede inden det ringer ud til frikvarter, er optaget af at få fat i fodbolden og gemme den under sit bord (Bilag 3, p. 356-358). Da det ringer ud til frikvarter, styrter Lukas ud på fodboldbanen med fodbolden i hænderne. En gruppe drenge følger efter og frikvarteret starter med en stor forhandling om, hvem der må være med i fodboldkampen. Her ser Lukas ud til at styre denne forhandling:

*Tom: "Må jeg være med?" (Henvender sig til Lukas)*

*Lukas ignorerer Tom. Tom spørger igen.*

*Lukas: "NEJ!"*

*Tobias går væk fra målet med hovedet sænket. Han går hen til pigerne fra klassen og spørger om han må være med. Det må han gerne.*

*Kristian vil også gerne være med, men får også nej. Kristian henvender sig til læreren Mie, som skal holde øje med fodboldbanen i frikvarteret.*

*Kristian: "Lukas siger at jeg ikke må være med".*

*Mie og Kristian snakker om grunden til, at han ikke må være med. Der har været flere situationer tidligere, hvor det gik galt (utydeligt).*

*Mie og Kristian råber ad hinanden og Kristian går.*

*Mie: "Kristian du skal holde din sti ren". (sur tone)*

*Kristian sparker til en gren.*

*Mie: "Du kan komme tilbage, når du er klar til at snakke om det".*

*Mie kigger på at drengene spiller fodbold. Efter lidt tid kommer Kristian tilbage til hende.*

*Kristian: "Okay, jeg vil godt snakke".*

*Mie er straks imødekommende over for Kristian og de taler stille og roligt om, hvorfor Lukas mon sagde, at han ikke måtte være med i fodboldkampen. Mie og Kristian står og snakker stille og roligt (utydeligt). Mie er meget positiv og anerkendende. De aftaler at de sammen spørger på en ordentlig måde, om de må være med i fodboldkampen.*

*Mie: "Ja, fedt. Dreng, må Kristian og jeg være med?" (henvendt til drengene der spiller fodbold) (Mie er positiv og imødekommende).*

*Lukas: "Han skal ikke være med!"*

*Mie: "Jo, vi skal alle få det til at køre".*

*Mie får fodboldkampen stoppet og deler dem ind i hold. Hun guider børnene og fortæller, at alle skal være med. Tom, Mie og pigerne er på et hold og Lukas, Kristian og Mark på det andet.*

(Bilag 3, 397-428).

Ovenstående observationsuddrag kan ses som et eksempel på, hvordan betingelser i den specifikke kontekst åbner op for forskellige deltagelsesmuligheder. Frikvartererne giver Lukas mulighed for at deltage i fodboldspillet samtidig med, at det sætter ham i en styrende position ift. at muliggøre eller begrænse sine kammeraters deltagelse i aktiviteten. Mie, som er lærer i Familieklassen, er ansvarlig for at holde øje med fodboldspillet i frikvartererne, og kan gennem ovenstående eksempel siges at fungere guidende ift. at håndtere den spirende konflikt angående, hvem der må være med i fodboldkampen. Hun formår at overtage Lukas' styrende

position og åbner herigennem op for Toms deltagelsesmulighed, der ved sin første efterspørgsel blev afvist i at deltage i fodboldkampen. Derudover åbner hun op for, at Kristian ligeledes kan deltage. Mies guidende og yderst engagerede position i fodboldkampen kan således siges at åbne op for lige deltagelsesmuligheder for alle. Lukas og Kristian, som ved fodboldkampens start var ved at komme i konflikt, deltager, efter Mies involvering, i et fællesskab, der tidligere i klassen var af drillende og provokerende karakter, men som nu er venskabeligt, humoristisk og omsorgsfuldt. Ved at Mie *går ind* i det konfliktuelle fællesskab vedrørende forhandlingen om, hvem der må være med, ændres deltagelsespositionerne i fællesskabet, og børnene lærer at deltage i konflikten i overens med Mies vision om, at " (...) *vi skal alle få det til at køre*" (Bilag 3, 424). På den måde skaber Mie gennem sin pædagogiske tilgang en forståelse af, hvad der anerkendes som passende eller upassende adfærd i forbindelse med fællesskabet centreret omkring fodboldkampen.

Gennem ovenstående afsnit ses det, hvordan børnefællesskaber, gruppedynamikker samt deltagelsesmuligheder - og begrænsninger har indvirkning på en bestemt problemstilling og konflikt. Personalet omkring den specialpædagogiske indsats, Familieklassen, giver dog udtryk for en tvivl om, hvordan de handler på denne viden.

#### **4.3.4 Et handleorienteret perspektiv på kontekstsensitiv viden**

Gennem empirien er der flere eksempler på, at de professionelle, omkring arbejdet med børn i vanskeligheder, ser ud til at være udfordret i forbindelse med at *handle* på viden af mere kontekstsensitiv karakter. Dette ses gennem nedenstående uddrag fra interviewet med læreren i Familieklassen:

*"Fordi når vi får en viden om Lukas, om at det er i den børneflokk med drengene at det går galt, om at hans indre styring den eksisterer overhovedet ikke. For heroppe der har han en indre styring, men dernede der eksisterer den overhovedet ikke. Hvad skal vi så gøre?".* (Bilag 3, 2211-2215).

I citatet fremgår den tidligere forståelse af, at problemstillingen omkring Lukas er forbundet med en manglende indre styring, men citatet afspejler *også* en forståelse af, at Lukas' handleevne og deltagelse er situeret og påvirket af børneflokkens omkring ham. Mie, lærer i Familieklassen, er dog i tvivl om, hvordan de professionelle i Familieklassen skal handle på denne kontekstsensitive viden og

beskriver i forlængelse hermed: *"Hvordan kan vi handle på de informationer, som vi egentlig finder frem til?"* (Bilag 3, 2219-2220).

Nedenfor analyseres et yderligere mønster, der gør sig gældende på tværs af de forskellige empiridele. Dette omhandler konceptualisering. Det specialpædagogiske arbejde ser nemlig ud til at være påvirket af bestemte opfattelser af, hvilket koncept Familieklassen bygger på.

#### **4.4 Konceptualisering**

Mie og Pernilles handleevne ser, i arbejdet omkring Familieklassen, ud til at være påvirket af Familieklassens koncept om, at forældrene inddrages i indsatsen samt at ICDP anvendes som metode. Disse "koncepter" reducerer den målgruppe, der arbejdes med i Familieklassen, samt prioriteringen af det tværfaglige samarbejde. Konceptualiseringen ser desuden ud til at reducere problemstillingernes kompleksitet i den almene skolepædagogiske praksis, hvilket hænger sammen med, at de professionelle, i arbejdet med at styrke inklusion, udtrykker et behov for at rette indsatsen mod andre områder, som går udover det specifikke relationsarbejde i familien. Dette uddybes nedenfor.

##### **4.4.1 Familiekonceptet og ICDP som styrende teknologier**

Mie, lærer i Familieklassen, peger på, at det er forældrene, der primært bestemmer mål og arbejdsopgaver i indsatsen: *"(...) det skal være lidt op til mor, hvad hun synes vi skal tage fat i"* (Bilag 6, 651-652). Herved ses det, hvordan personalets handleevne er influeret af forældrenes deltagelse i indsatsen, hvilket påvirker, hvad der funktionelt kan lade sig gøre i den specialpædagogiske indsats.

Flere steder i empirien kritiserer hhv. læreren i den almene klasse og læreren i Familieklassen samarbejdet på tværs af specialindsats og det almene miljø (Bilag 6, 871-872, Bilag 7, 557-559). Samarbejdsproblematikkerne ser ligeledes ud til at blive begrundet gennem Familieklassens koncept om, at forældrene inddrages i indsatsen:

*"Men jeg tænker også, at det har været fordi, det ikke har været nødvendigt. Det har været relationen i familien, særligt relationen mellem mor og barn, som vi skal have styr på først"* (Bilag 6, 609-613).

Gennem ovenstående citat ses det, hvordan relationsarbejdet, særligt mellem mor og barn, bruges som argument for, at det tværfaglige samarbejde ikke er nødvendigt at

prioritere og have fokus på. Relationsarbejdet kan således siges at reducere andre udviklingspunkter, som i projekt SPIRE beskrives som centrale områder at opkvalificere ift. at skabe en forandring for de børn, der er tilknyttet indsatsen (Bilag 12).

At tilgangen i Familieklassen bygger på et ICDP-program ser desuden ud til at være bestemmende for målgruppen i indsatsen:

*"Fordi, når vi arbejder, når vores hovedingrediens det er ICDP, imellem mor og barn, så er det jo ikke udadreagerende adfærd nede i skolen."* (Bilag 6, 375-377).

Af samme grund beskriver Mie, at Familieklassen ikke tager sig af problemstillinger i relation til adfærd, kontakt og trivsel (Bilag 6, 921-22). ICDP-metoden kan derved siges at virke bestemmende, og desuden reducerende, for målgruppen og det indhold, der arbejdes med i Familieklassen. På trods af at dette langt fra afspejler formålet og hensigten med ICDP (jf. afsnit 2.1.4), ser denne metode ud til at begrænse personalets handlemuligheder i familieklasseteksten i forbindelse med at rette interventionen mod sociale og relationelle problemstillinger i skolen. At der gennem ovenstående citat fremgår en opfattelse af, at der i familieklassens indsats ikke arbejdes med adfærd, kontakt og trivsel, kan siges at være modstridende med målgruppebeskrivelsen i projekt SPIRE, der netop benævner børn med relationelle problemstillinger omkring adfærd, kontakt og trivsel som målgruppen i indsatsen (Bilag 12).

#### **4.4.2 Behov for at gå ud over konceptet**

Mie beskriver, hvordan de i den almene sammenhæng er begyndt at dække gårdvagten på Lukas i frikvartererne på baggrund af, at den almene klasselærer ofte oplever problematikker omkring Lukas i denne kontekst (Bilag 6, 489-495). At personalet i Familieklassen også igangsætter en indsats rettet mod sociale problematikker i frikvartererne kan være et udtryk for, at de problematikker, der arbejdes med i Familieklassen, kalder på yderligere indsatsområder, som går ud over det specifikke relationsarbejde i familien. Der kan således antages at være en vis kompleksitet forbundet med de problemstillinger, der indgår i familieklassens arbejde, som kalder på flere interventionsformer.

På et personalemøde giver Mie desuden udtryk for, at det kunne være hensigtsmæssigt at arbejde med en børnegruppe i Lukas' klasse, da problemstillingerne omkring Lukas altid er centreret om denne gruppe (Bilag 2). Her italesætter Mie et ønske om at arbejde gruppeorienteret med det formål at styrke fællesskaber, relationer og gruppedynamikker. Mie kan herigennem siges at give udtryk for, at det nogle gange kan være hensigtsmæssigt at supplere relationsarbejdet i familien med andre arbejdsområder, der i højere grad vægter betydningen af de andre børns indflydelse på en given problematik. Mies leder er dog ikke fortaler for denne ide, hvorfor ønsket om at intervenere ift. hele børnegruppen ikke realiseres i praksis. Da vi i interviewet snakker om grunden til dette, peger Mie på en opfattelse af, at hun går ud over konceptet: "*(...) så kan man sige, så går vi lidt udover ICDP samarbejdet (...)*" (Bilag 6, 771-772). At Familieklassen metodisk bygger på ICDP, ser ud til at begrænse muligheden for at agere fleksibelt i arbejdet i Familieklassen og tilpasse interventionen til dét, personalet finder hensigtsmæssigt at intervenere på ift. den konkrete problemstilling. Mie ser i interviewet ud til at være påvirket af sin leders beslutning og denne begrænsning i sit arbejde, og beskriver i interviewet, at hun er irriteret, da hun tænker, at dette tiltag i høj grad vil kunne hjælpe Lukas (Bilag 6, 776-779).

Mie giver desuden udtryk for andre områder, der kunne være hensigtsmæssige at arbejde med gennem den specialpædagogiske indsats, hvorfor hun tænker, at der kommer lignende uoverensstemmelser i familieklassearbejdet som den ovenfor beskrevne. Her nævner Mie at arbejde forebyggende med temaer som hygiejne, dét at lave lektier for egen skyld og rådgive unge ift. generelle normer og værdier (Bilag 6, 784-794). Her ser konceptualiseringen dog igen ud til at begrænse indførslen af ovennævnte forebyggende tiltag: "*Men det er jo igen konceptet. (...) Det er jo, hvor langt vi skal gå i det, ikk også*". (Bilag 6, 810-812).

Konceptualiseringen i den specialpædagogiske indsats kan gennem ovenstående opfattes som en betingelse, der begrænser de professionelles evne til at handle på viden af mere kontekstsensitiv karakter, hvilket får den konsekvens, at familieklasseindsatsen ofte baserer sig på individorienterede tiltag og generer individuelle forandringspotentialer (jf. afsnit 4.2). Mie betegner i interviewet arbejdet i Familieklassen som *lavpraksis*:

*"(...) vi arbejder meget lavpraksis, altså egentlig så burde vi (...) hive os lidt op i helikopter perspektiv. (...) Fordi at det bliver meget fra dag til dag, fordi at vi er rigtig... vi er inde i nogle snørklede ting, og øh, hvordan skal vi lige forholde os næste gang. Nu kunne han ikke finde ud af det der, altså... det er meget lavpraksis tænker jeg. " (Bilag 6, 2233-2241).*

Dét at arbejde lavpraksis ser gennem ovenstående citat ud til at være forbundet med, at indsatsen i Familieklassen primært går ind og styrker barnets individuelle mangler: *"Nu kunne han ikke finde ud af det der (...)".* Mies efterspørgsel på et helikopterperspektiv kan derfor antages at afspejle et behov for at reflektere over arbejdstilgangen i Familieklassen og vurdere, hvorvidt man i højere grad burde tænke og handle anderledes.

#### **4.5 Almen- og specialpædagogiske sammenhænge**

I relation til ovennævnte spørgsmål, om hvorvidt man burde tænke og handle anderledes i det specialpædagogiske arbejde, peger læreren fra både Familieklassen og den almene klasse på kritiske og udviklingsorienterede perspektiver ift. den aktuelle specialpædagogiske tænkning og praksis i folkeskolen. Først analyseres organisatoriske betingelser på tværs af almen- og specialområdet, hvor der peges på kritiske aspekter ved denne adskilte organisering. Herefter analyseres et udviklingsorienteret perspektiv på almen- og specialpædagogiske sammenhænge i folkeskolen.

##### **4.5.1 Organisatoriske betingelser på tværs af almen- og specialområdet**

I Familieklassen er arbejdet med inklusion organiseret adskilt fra den almene sammenhæng. Barnet tages ud i korte perioder, for herefter at vende tilbage til den almene klasse. Som Pernille forklarer det, bruger man i Familieklassen: *" (...) eksklusion for at fremme inklusion"* (Bilag 7, 237-238). Mie beskriver denne organisering på følgende måde:

*"Øh.. Men man er lige ude at få et boost, og så lige tilbage igen. Man har kun tilknytning til klassen. Det er ikke en anden klasse, som du skal have tilknytning til heroppe."* (Bilag 6, 2180-2183).

Familieklassen fungerer altså, ifølge Mie, inkluderende ved at tage eleverne ud af de almene sammenhænge for korte perioder og give dem et *boost*, for herefter at kunne vende tilbage til klassen.

Mie peger dog på nogle organisatoriske betingelser, der varierer på tværs af den almen- og specialpædagogiske kontekst, hvilket influerer den specialpædagogiske indsats potentiale for at generere forandringspotentialer ift. inklusion i den almene del. Dette fremgår gennem følgende citat:

*"Øh.. Hvor den kontekst her, den er.... Vi justerer os til det barn, der kommer her, det tror jeg ikke altid den almene skole kan gøre. (...) Så derfor giver vi nogen helt andre rammer til, hvor der måske er større chancer for succes."* (Bilag 6, 353-358).

Gennem citatet fremgår der en forståelse af, at konteksten, på tværs af almen-specialmiljø, varierer, hvilket påvirker barnets handleevne. Her peger Mie på, at der i specialpædagogiske sammenhænge indgår betingelser, der i højere grad åbner op for succesfulde deltagelsesmåder, hvilket ikke nødvendigvis er gældende i den almene sammenhænge. Dette kan, ifølge Mie, få følgende konsekvenser:

*"For vi er egentlig med til at gøre specialbørn endnu mere specielle ved at hive dem ud af de kontekster, som vi er i, og det er tit de kontekster de ikke kan holde til at være i."* (Bilag 6, 2196-2200).

Mie kritiserer her specialpædagogiske indsatsers manglende forbindelse til almenområdet for at få den konsekvens, at specialbørnene gøres endnu mere specielle, hvilket kan antages at reducere børnenes muligheder for at indgå i almene kontekster. Pernille, lærer i den almene klasse, beskriver ligeledes, hvordan de varierede kontekstuelle betingelser på tværs af almen- og specialmiljø, kan være u hensigtsmæssige for de børn, der går på tværs af disse sammenhænge:

*"(...) vi er bare i et samfund, hvor man ikke bare kan sidde med sin egen voksen, for der er der også alle de andre børn, ikk. Og det er Lukas og det er alle sammen. Når han sidder sammen med en voksen, når han sidder med en-til-en ikk', så kan han jo næsten alt, så kan børn bare så meget (...). De har en relation og det er hyggeligt og man skal ikke tage hensyn til alle mulige andre, men jeg tror ikke altid man gør dem en tjeneste. Det tror jeg ikke."* (Bilag 7, 935-945).

Pernille peger her på, at de specialpædagogiske indsatsers betingelser ofte er meget anderledes end de betingelser, der er tilstede i samfundet og almene sammenhænge. De handleevner, der åbnes op for i den specialpædagogiske indsats, er ikke nødvendigvis tilgængelige udenfor denne sammenhæng, hvorfor der gennem



ovenstående citat kan stilles spørgsmålstejn til specialpædagogiske indsatsers forandrings- og udviklingspotentialer ift. at styrke børnenes relationelle, sociale og fællesskabsorienterede kompetencer i almene sammenhænge.

Nedenfor analyseres nogle udviklingsorienterede perspektiver i relation til organiseringen af specialpædagogisk praksis.

#### **4.5.2 Den specifikke børnegruppe som styrende for specialpædagogisk praksis**

Pernille påpeger vigtigheden af, at de specialpædagogiske ressourcer bruges på en måde, der stemmer overens med den specifikke børnegruppe: " (...) *det er igen det der med at få set, hvad er det for nogle børn vi har*". (Bilag 7, 843-845). I forlængelse af dette reflekterer Pernille i interviewet over nyorienterede perspektiver på anvendelsen af specialpædagogisk praksis:

*"Jamen man skulle jo tage posen med lærere ikk', og man skulle tage posen med pengene, og tiden måske, og posen med børnene, og så skulle man jo, så skulle man ryste den, og fordele det ud. Sådan som det var bedst for børnene (...). Og der er jo nogen børn, som godt kan agere på et hold på 30 og nogen børn, som har brug for et hold på 5."* (Bilag 7, 874-882)

Pernille beskriver her, hvordan børnegruppen burde være styrende for anvendelsen af specialpædagogikken, samtidig med at der tages højde for, hvad der funktionelt kan lade sig gøre med f.eks. tid og penge. Citatet kan således siges at afspejle en mere fleksibel opfattelse af specialpædagogisk praksis, hvor den specifikke børnegruppe ses som styrende for organiseringen. Pernille tilføjer dog: "*Det er sådan måske det optimale, men der er mange bindinger*" (Bilag 7, 902-903), hvilket kan være et udtryk for, at der er flere faktorer i pædagogisk praksis, som kan gøre det svært at realisere det ovenfor beskrevne ønske om at anvende de specialpædagogiske ressourcer mere fleksibelt, hvor den givne børnegruppe er bestemmende.

#### **4.6 Opsamling**

Familieklassens arbejde er i praksis præget af individualistiske tendenser: i relation til problemstillingen omkring Lukas, ift. det daglige arbejde i Familieklassen samt i form af at opfatte indsatsens indflydelse på inklusion som afhængig af en individuel læringsproces inden i Lukas. Derudover fremgår der *også* kontekstsensitive perspektiver gennem empirien. Børnefællesskaberne omkring Lukas ser ud til at indgå som en betydningsfuld faktor ift. at forstå de problemstillinger, som opstår i

relation til Lukas. Her er problemstillingerne især sammenhængende med konfliktsøgende deltagelsesmønstre blandt "de hårde drenge" samt med forhandlinger om at deltage i fællesskabet. De kontekstsensitive perspektiver er dog noget, som de professionelle opfatter som betydningsfulde ift. at forstå og håndtere problemstillinger i pædagogisk praksis, samt i relation til at styrke inklusion, men det er ikke noget, de *handler* på i det specialpædagogiske arbejde. Begrundelsen for ikke at tilrettelægge det specialpædagogiske arbejde ift. mere gruppe- og fællesskabsorienterede aspekter ser, udover en afmagt ift. at handle på disse, ud til at være påvirket af de professionelles opfattelse af, at konceptet, som Familieklassen bygger på, kun retter sig mod relationen mellem mor og barn. Derudover fremgår der i analysen kritiske og udviklingsorienterede perspektiver på almen- og specialpædagogiske sammenhænge i folkeskolen. Det specialpædagogiske arbejde kritiseres, på baggrund af en manglende forbindelse til almenområdet, for at gøre "specialbørn" endnu mere specielle. I den forbindelse peges der på en mere fleksibel specialpædagogisk praksis som central at udvikle i en tid med inklusion.

Ovennævnte mønstre i analysen inddrages i den kommende diskussion. Ved at koble disse med perspektiver fra de redegørende afsnit diskuteres betydningsfulde emner, der kan belyse projektets problemfelt og problemformulering.

## **5. DISKUSSION**

Diskussionen tager udgangspunkt i de overordnede resultater fra analysen samt de teoretiske perspektiver præsenteret i projektet. De forskellige afsnit indeholder hver især nogle betydningsfulde, kritiske og udviklingsorienterede perspektiver på, hvilken rolle specialpædagogisk tænkning og praksis spiller i en tid med inklusion samt hvordan specialpædagogikken kan anvendes, så den i praksis styrker udviklingen af en inkluderende skole. Først diskuteres en tendens til, at inkluderende specialpædagogiske visioner ofte resulterer i en specialpædagogisk tænkning og praksis af segregerende og integrerende karakter. Dernæst diskuteres det, hvordan familie-konceptet, i det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen, ser ud til at fungere som en reducerende teknologi ift. andre faktorer, der synes hensigtsmæssige at arbejde med ift. at styrke inklusion. Herefter rettes fokus på de modsætningsfyldte forhold i specialpædagogisk tænkning og praksis og udviklingsorienterede perspektiver diskuteres hertil. Dette åbner op for næste afsnit, hvor det diskuteres, at et analytisk aspekt ved specialpædagogikken bør opkvalificeres. Herefter diskuteres det, at specialpædagogikken i højere grad bør anvendes i hverdagens almene praksis. Efterfølgende præsenteres en episode fra empirien med det formål at vise et eksempel på, hvordan specialpædagogikken kan anvendes for at styrke udviklingen af en inkluderende skole. Slutteligt diskuteres det, hvorvidt der overhovedet er plads til en specialpædagogik i en tid med inklusion.

### **5.1 Familieklassen: fra inkluderende visioner til en segregerende og integrerende praksis**

I dette afsnit stilles der skarpt på den specialpædagogiske indsats, Familieklassen, for at udforske et konkret eksempel på, hvordan specialpædagogisk tænkning og praksis kan se ud i en tid med inklusion. Diskussionen i dette afsnit centrerer sig om, hvordan de inkluderende visioner ser ud, når de overføres og anvendes i det specialpædagogiske arbejde i praksis. Ved at dykke ned i den generelle forskning vedrørende Familieklasser og gennem projektbeskrivelsen SPIRE er der flere elementer i indsatsen, der støtter op om en inkluderende tænkning. Eksempelvis bygger Familieklassen på visioner om en helhedsorienteret og fælles indsats, der afspejler systemiske og cirkulære kompleksitetsforståelser, hvilket, ifølge Løw (2011, p. 203), er centrale at trække på i inklusionsarbejdet. Familieklassen er således relationelt orienteret ift. at arbejde med familiedynamikker og interpersonelle relationer (Knudsen, 2011, p. 664; Projekt Spire), som er sammenhængende med

Tetlers (2013, p. 37) påpejning af, at specialpædagogikken, i en tid med inklusion, må trække på viden af mere relationel og kontekstuel karakter end tidligere.

Som det fremgår i analysen, dominerer individualistiske tendenser det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen (jf. afsnit 4.2). På baggrund af dette kan ovennævnte relationelle og kontekstuelle visioner derfor kritiseres for at blive reduceret til en individualistisk specialpædagogisk tænkning og praksis. Her ser inklusionsarbejdet ud til at være sammenhængende med en opfattelse af, at de professionelle, ved at styrke noget *inde* i barnet, styrker inklusion i den almene del. Muligheden for at styrke inklusion hænger således sammen med barnets evne til at *overføre* det lærte fra den specialpædagogiske sammenhæng til det almene miljø (Dreier, 1997, p. 79). Dette kan diskuteres at være modstridende med de oprindelige tanker bag inklusionsbegrebet, hvor der lægges vægt på, at det er rammer og betingelser i omgivelserne, som skal organiseres på en måde, så alle børn har mulighed for at indgå i fællesskabet (Fisker, 2014, p. 91f). At Familieklassen støtter op om inklusion gennem en intensiv indsats rettet mod det enkelte barn og dets vanskeligheder, ser derfor ud til at afspejle mere traditionelle måder at forstå og håndtere børn i vanskeligheder på. De professionelle opfattelse af, at problemstillingen omkring Lukas er relateret til en forsinket modenhed og en manglende indre styring (jf. afsnit 4.2.1), kan diskuteres at være under påvirkning af segregerede specialpædagogiske perspektiver, idet det enkelte barn her opfattes som *bærer* af problemet (Tetler, 2011b, p. 25). Desuden afspejler denne individuelle opfattelse af problemstillingen omkring Lukas lignende perspektiver, som ses ved de tidligere beskrevne tendenser til både at *psykologisere* og *psykiatrisere* problemstillinger i pædagogisk praksis, hvor en afvigende udvikling relateres til barnets egen udviklingsproces og selvrealisering (Szulevicz, 2015, p. 165) eller sammenholdes med neuropædagogiske og diagnostiske betegnelser (Rose, 2010, p. 52f; Slee, 2013, p. 905).

Selve organiseringen af den specialpædagogiske indsats, Familieklassen, ser dog ud til at være under påvirkning af mere integrerende specialpædagogiske perspektiver, idet indsatsen stadig er etableret med tæt tilknytning til skolens almene miljø (Egelund, 2011, p. 14; Tetler, 2000, p. 31). Fra et inkluderende perspektiv kan denne organisering dog kritiseres, idet opfattelsen her er, at specialpædagogikken i højere grad bør fungere som en ekspertise, der sættes i spil i det almene miljø (Skjelboe,

2011, p. 53; Tetler, 2000, p. 36). Dette står i modsætning til Familieklassens organisering, der netop er karakteriseret af en organisatorisk adskillelse mellem det *almene* og det *specielle*. De inkluderende visioner i Familieklassen kan derfor diskuteres at afspejle dét, som Røn Larsen (2011c, p. 53f) beskriver som generelle problematikker i forbindelse med inklusionsbestræbelserne, nemlig at de i højere grad ser ud til at være *forståelsesbestræbelser* og i mindre grad afspejler sig i den konkrete organisering *i praksis*. Arbejdet i Familieklassen kan således siges at befinde sig i dét, som Tetler (2011a, p. 58) beskriver som et spændingsfelt mellem den ideelle verden og den virkelige verden, idet der ser ud til at være en modstridende sammenhæng mellem visionerne og intentionerne bag indsatsen og dét der rent faktisk foregår i praksis.

Ovenstående afsnit afspejler nogle kritiske aspekter ift. at kalde Familieklassen en *inkluderende* indsats. Men behøver dette at være problematisk? Har Familieklassen ingen forandringspotentialer, hvis den ikke kan karakteriseres som inkluderende? Empirien viser, at den meget anerkendende tilgang til det enkelte barn åbner op for succesoplevelser (jf. afsnit 4.2.2), som kan antages at styrke en positiv selvfølelse. Et tiltag som dette er svært at sige noget negativt om, ligesom det er svært at kritisere, at de i Familieklassen eksempelvis arbejder med at styrke Lukas' mundmotorik. Pointen er derfor ikke, at arbejdet i Familieklassen er ufrugtbart, men pointen er nærmere, at den dominerende individorienterede tilgang i Familieklassen synes at reducere betydningsfulde faktorer, der *også* anses som værende betydningsfulde ift. at styrke inklusion. Mere specifikt kan Familieklassens individualistiske tendenser diskuteres at medvirke til en simplificeret årsagsforklaring med risiko for, at indsatsen i mindre grad rettes mod de pædagogiske miljøer, som barnet deltager i samt andre påvirkende faktorer af mere social karakter (Furlong, 1991, p. 295; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 165). Dette kan synes kritisk, idet flere teoretiske perspektiver peger på børnefællesskaberne, herunder børnenes oplevelse af at høre til og være en del af de omgivende fællesskaber, som afgørende og centrale indsatsområder for inklusionsarbejdet (Behrend, 2005, p. 168; Højholt, 2011b, p. 39; Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 46; Stanek, 2011, p. 112). Empirien i dette projekt peger ligeledes gennem multiple eksempler på, hvordan børnene er særlig rettet mod at deltage i det omgivende børnefællesskab og at problemstillingerne omkring Lukas ligeledes er situeret i et konfliktuelt fællesskab under påvirkning af indbyrdes

forhandlinger, opfordringer, invitationer og afvisninger (jf. afsnit 4.3; Kousholt, 2011b, p. 54). Problemstillingerne omkring Lukas ser derfor ud til at afspejle gruppedynamiske, relationelle og sammensatte sammenhænge, hvorfor der kan stilles spørgsmål til, om en individorienteret indsats rettet mod Lukas' afvigelser og mangler er tilstrækkelig ift. at ændre ovennævnte problemstillinger? Sat på spidsen kan der spørges: giver det mening at styrke barnets mundmotorik for at udvikle barnets evne til at indgå i konflikтуelle fællesskaber i det almene miljø? Tværtimod, antyder dette projekts empiri, idet det gennem deltagerobservationerne ses, hvordan Lukas bruger det lærte fra mundmotorikøvelsen til at opsøge en anden pige fra klassen på en drillende og konfliktsøgende måde (jf. afsnit 4.3.2). Hensigten med denne kritik er ikke at sige, at en indsats rettet mod et barns mundmotorik er uhensigtsmæssigt, men når målet er at styrke inklusion, kan denne indsats diskuteres at bygge på en simplificeret tilgang til at forstå og forandre problemstillinger centreret omkring inklusion i pædagogisk praksis (Furlong, 1991, p. 295). Men hvordan skal vi så anvende specialpædagogikken til at indfange og ændre problemstillinger i en tid med inklusion? Ovennævnte kritiske argumenter vedrørende Familieklassens individualistiske tendenser kan synes tomt og ufrugtbart, hvis det ikke diskuteres, hvad alternativet er. Det der træder frem som et centralt perspektiv i ovenstående diskussion, er børnefællesskabernes afgørende indflydelse på børnenes muligheder for at deltage og bidrage til fællesskabet og føle sig som en del af dette. Faktorer som synes særlig betydningsfulde ift. at skabe udviklende og inkluderende fællesskaber (Nielsen, 2008, p. 244). Ud fra dette kan der diskuteres at være behov for, at specialpædagogisk tænkning og praksis i højere grad retter fokus på disse fællesskaber, hvis specialpædagogikken skal anvendes som en specialiseret viden til at støtte og styrke udviklingen af en inkluderende skole. Det betyder også, at vi retter fokus på individet, på Lukas og andre børn i pædagogisk praksis, men en inkluderende skole synes at efterspørge, at vi medtænker individet i relation til sin kontekst, omgivelser og børnefællesskaber.

I næste afsnit ses der nærmere på tendensen til at konceptualisere det specialpædagogiske arbejde og konsekvenserne herved diskuteres.

## **5.2 Familie-konceptet som reducerende teknologi**

I Familieklassen ser der ud til at indgå nogle teknologier, som ofte får reducerende konsekvenser for det specialpædagogiske arbejde i praksis. Disse teknologier og

konsekvenser diskuteres i dette afsnit. Som det ses i analysen, bruger de professionelle i Familieklassen anvendelsen af ICDP som begrundelse for, at det specialpædagogiske arbejde hovedsageligt centrerer sig om et "familie-koncept" med fokus på at styrke relationer i familien, herunder særligt relationen mellem mor og barn. Denne familie-konceptualisering bruges af de professionelle som argument for, at Familieklassens målgruppe og indhold ikke centrerer sig om relationelle og sociale problematikker, som er gældende i den almene del (henvisning til analysen). Dette kan synes paradoksalt, idet ICDP-programmet er kollektivistisk og bygger på tanker om at styrke psykosociale omsorgskompetencer hos *grupper* (Hundeeide, 2014, p. 11), hvorfor programmet ikke siger noget om, at det *kun* er relationen mellem mor og barn, som er givtig at have fokus på i specialpædagogisk tænkning og praksis. Tendensen til at konceptualisere arbejdet omkring børn i vanskeligheder kan diskuteres at være under indflydelse af en mere generel strømning i form af at anvende skræddersyede pædagogiske metoder og koncepter ift. at håndtere problemstillinger i pædagogisk praksis (Szulewicz, 2013, p. 470; Slee, 2013, p. 896). At familien, herunder især moderen, fylder meget i indsatsen, kan desuden diskuteres at være sammenhængende med tendenser inden for udviklingspsykologien. Udviklingspsykologien har især været præget af en familiecentrisme, hvor familien ses som det altafgørende for barnets udvikling på baggrund af en opfattelse af, at barnets grundlæggende personlighedsdannelse finder sted i de første leveår ved familien (Kousholt, 2011b, p. 29). Det familiecentriske perspektiv udfolder sig, ifølge Kousholt (ibid.), ofte som en modercentrisme, hvor barnets udvikling primært ses i lyset af det tidlige mor-barn samspil. At en indsats som *Familieklassen* sættes i spil kan antages at være under påvirkning af disse tendenser og bidrage til en forklaring af, at familien, især relationen mellem mor og barn, ser ud til at spille en altafgørende og styrende rolle i indsatsen.

Der kan, som i det tidligere afsnit, ligeledes stilles spørgsmålstejn til, hvorvidt dette behøver at være problematisk? Det er svært at argumentere imod fordelene og potentialerne ved at styrke relationer i familien - hvilket heller ikke er hensigten. Faktisk støtter dette arbejde i høj grad op om opfattelsen af, at inddragelse af forældregruppen har afgørende betydning for, om opgaven med inklusion lykkes (Nielsen, 2008, p. 246f). Det kan dog diskuteres, hvorvidt dette er *nok*. Hvis specialpædagogikken skal anvendes i et inkluderende lys, og hvis opgaven med

inklusion skal "lykkes", ser der mere end nogensinde ud til at være behov for at forlade simple svar, strategier, formularer eller bestemte koncepter ift. pædagogiske problemstillinger, idet disse teknologier, ifølge Slee (2015, p. 4f), er reducerende og individualiserende i sin skildring af afvigende adfærd og derfor uegnede som værktøjer til at udvikle en inkluderende skole. At reducere en inkluderende specialpædagogisk indsats til *kun* at omhandle relationen mellem mor og barn ser meget simpelt ud ift. Niensens (2008, p. 250) beskrivelse af *den evige trekant*, hvor det anses som betydningsfuldt at intervenere ift. flere aktører i inklusionsarbejdet: forældrene, de professionelle omkring børnene og børnegruppen.

Som det fremgår i analysen, giver de professionelle, omkring arbejdet i Familieklassen, ligeledes udtryk for, at det er nødvendigt at bevæge sig udover relationsarbejdet i indsatsen, og berøre andre aspekter og områder, for at skabe en positiv udvikling for barnet i den almene kontekst (jf. afsnit 4.4.2). Her peges på indsatsområder som f.eks. at arbejde med uhensigtsmæssige gruppedynamikker samt at give råd og vejledning til de ældre børn, som kommer fra ressourcetsvage familier, ift. ansvarlighed og selvstændighed samt andre værdier og normer. Disse eksempler på interventionsformer som Mie, lærer i Familieklassen, reflekterer over på personalemødet og i interviewet, kan i højere grad diskuteres at være overensstemmende med de forståelsesformer, der ligger bag inklusion, idet indsatserne indebærer gruppeorienterede læringsprocesser ift. omsorg, ansvar og socialisering, som ifølge Nielsen (2008, p. 245-247) er betydningsfulde læringsområder ift. at styrke udviklingen af en inkluderende skole. Disse indsatsområder er dog på nuværende tidspunkt ikke realiseret på baggrund af, at de professionelle herved oplever, at de bevæger sig ud over konceptet (jf. afsnit 4.4.2), hvilket kan diskuteres at være problematisk set i lyset af Tetlers (2011c, p. 24) beskrivelse af, at det er skolens mangel på rummelighed og fleksibilitet, der sætter grænserne for indførelsen af en inkluderende skole. Der kan dog stilles spørgsmålstejn til, hvorvidt det overhovedet er realistisk at realisere en specialpædagogisk tænkning og praksis, der bygger på den evige trekant (Nielsen, 2008, p. 250), og som afspejler gruppeorienterede og kontekstsensitive tilgange og perspektiver? At de professionelle i Familieklassen, på baggrund af deres opfattelse af "familie-konceptet", reducerer det specialpædagogiske arbejde til kun at omhandle relationen mellem mor og barn, kan være et udtryk for, at en inkluderende



specialpædagogisk tænkning er for abstrakt og ukonkret ift. at blive operationaliseret og praksisgjort.

Et anden hypotese kan være, at modsætningsfyldte forhold og modsatrettede dilemmaer i pædagogisk praksis vanskeliggør realiseringen af en inkluderende skole og en inkluderende specialpædagogisk tænkning og praksis (Ratner, 2013, p. 26). Dette uddybes yderligere i følgende diskussion.

### **5.3 Modsætningsfyldte forhold i specialpædagogisk tænkning og praksis**

I dette afsnit rettes fokus på modsætningsfyldte forhold i specialpædagogisk tænkning og praksis, idet Ratner (2013, p. 202) peger på, at forandrings- og udviklingspotentialerne ligger i en udforskning og forståelse af de modsatrettede dilemmaer. Ved at udforske modsatrettede dilemmaer i det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen, kan det således antages at være muligt at åbne op for udviklingsperspektiver på, hvordan specialpædagogikken fremadrettet kan anvendes, så den i praksis styrker inklusion.

Gennem analysen kan der identificeres flere modsætningsfyldte forhold. Et *fagligt* fokus ser eksempelvis ud til at dominere Familieklassens indhold samt ift. det tværfaglige samarbejde på tværs af Familieklasse og almen klasse på trods af, at de professionelle, omkring det specialpædagogiske arbejde, giver udtryk for, at det er centralt at arbejde med mere *sociale* aspekter både indholdsmæssigt i Familieklassen og ift. det tværfaglige samarbejde (Bilag 5, 181-183; jf. afsnit 4.3.2). Dette kan hænge sammen med Engsing og Johnstones (2015, p. 473; 484) pointering af, at inklusion indeholder en paradoksal konflikt, hvor der på den ene side tales om rettighedsbaserede visioner om, at alle elever har ret til at deltage og være en del af det almene fællesskab, og på den anden side lægges der vægt på, at elevernes faglige niveau skal stige hvert år. Når et fagligt fokus især synes at dominere i Familieklassen, kan dette således diskuteres at være under indflydelse af samfundsmæssige krav om at styrke elevens faglige niveau i folkeskolen. Dette ser dog ud til at blive prioriteret på bekostning af mere sociale og relationelle aspekter, der, ud fra de rettighedsbaserede perspektiver, er væsentlige at opkvalificere for at styrke udviklingen af en inkluderende skole (Tetler, 2013, p. 37).

Empirien afspejler desuden modsætningsfyldte dilemmaer i form af at ville vedligeholde en form for *struktur* i en specialpædagogisk indsats samtidig med, at

der efterspørges en *fleksibel* tilgang til arbejdet. Som analysen viser, giver de professionelle udtryk for, at det kunne være hensigtsmæssigt at opkvalificere en mere fleksibel specialpædagogisk praksis, hvor den givne børnegruppe er styrende for de specialpædagogiske ressourcer, men samtidig peges der på, "*at der er mange bindinger*" (jf. afsnit 4.5.2). Grunden til at de professionelle i Familieklassen systematiserer og konceptualiserer det specialpædagogiske arbejde kan antages at være en måde at håndtere kompleksiteten og "de mange bindinger" i pædagogisk praksis. Denne systematik og konceptualisering kan dog diskuteres at reducere realiseringen af en fleksibel specialpædagogisk praksis, der i højere grad tager højde for den specifikke praksis og børnegruppe.

Derudover ser empirien ud til at adskille sig i enheder med *specialområdet* på den ene side og *almenområdet* på den anden. Denne adskilthed og manglende forbindelse mellem almen- og specialpædagogiske sammenhænge kan diskuteres at afspejle en opdelt forståelse af *de specielle* og *de almindelige*, hvilket kan siges at være modstridende med inklusionens opgør med, at nogle elever er et almenpædagogisk anliggende og andre et specialpædagogisk (Skjelboe, 2011, p. 53; Tetler, 2000, p. 36). Dette diskuteres mere uddybende i den kommende diskussion om, hvorvidt der er plads til en specialpædagogik i en tid med inklusion (jf. afsnit 5.7).

I de redegørende afsnit, i analysen og i de tidligere afsnit i diskussionen fremgår der endvidere modsatrettede forhold mellem dét, der kan karakteriseres som *visioner* i modsætning til dét, der er en *realitet* i praksis. Eksempelvis ser de inkluderende mål i projektbeskrivelse SPIRE ikke ud til at blive indfriet i praksis, men snarere synes visionerne at resultere i en traditionel specialpædagogisk tænkning og praksis (jf. afsnit 5.1). Den generelle forskning vedrørende inklusion peger ligeledes på problematikker ved at overføre inkluderende visioner til indsatser og interventioner i praksis (Højholt, 2011c, p. 76; Holst, 2000, p. 17; Emanuelsson, 1997, p. 10; Tetler 2000, p. 29, 33f; Nielsen, 2011, p. 56; Morin, 2011c, p. 92; Fisker & Szulevicz, 2015, p. 97f). Ud fra dette kan Tetler (2011a, p. 60) antages at have ret i, at en bæredygtig inkluderende skole kræver en opkvalificering af den pragmatiske diskurs, så inklusion kan blive et pædagogisk begreb med mulighed for at blive operationaliseret og forankret i skolens hverdag. Hvis specialpædagogikken skal kunne anvendes til at styrke en inkluderende skole, kan der ud fra Tetler (2011a) diskuteres at være behov for at trække på viden, der kan *anvendes* og

operationaliseres i praksis. Dette diskuteres yderligere under det kommende afsnit vedrørende en opkvalificering af et analytisk aspekt ved inkluderende specialpædagogik (jf. afsnit 5.4).

Endvidere ser det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen ud til at udspille sig i modsatrettede tendenser i form af hhv. *individualistiske* og *kontekstsensitive* perspektiver ift. at forstå og håndtere børn i vanskeligheder. Den specialpædagogiske praksis er i Familieklassen præget af varierende individualistiske tendenser på bekostning af mere kontekstsensitive forståelser og tilgange. Familieklassen kan således diskuteres at afspejle dét, Ratner (2013, p. 190f) og Tetler (2011a, p. 60) argumenterer for at undgå i arbejdet med inklusion, nemlig at indsatsen udelukkende rettes mod hhv. et enkelt barn eller udelukkende mod de omgivelser, barnet er en del af. I Familieklassen sker der derfor dét, som Røn Larsen (2011b, p. 177) peger på som en generel kritik i forbindelse med inkluderende indsatser, nemlig at fællesskaberne og betydningen af de sammenhænge, som barnet og de pågældende problematikker er en del af, glider i baggrunden.

Gennem ovenstående eksempler på modsætningsfyldte forhold og dilemmaer i Familieklassearbejdet ses det, at de professionelle ofte håndterer disse ved at indtage en enten-eller position. Der arbejdes med det faglige på bekostning af det sociale. Det specialpædagogiske arbejde struktureres og konceptualiseres, mens en fleksibel specialpædagogisk praksis nedprioriteres. En traditionel normalitetsopfattelse opretholdes på baggrund af en adskilt opfattelse og organisering af almen- og specialpædagogiske sammenhænge, og et individorienteret fokus dominerer i det specialpædagogiske arbejde på bekostning af at inddrage mere kontekstsensitive aspekter i en forståelse og intervention af en given problemstilling.

For at komme ud over denne enten-eller tækning argumenterer Ratner (2013, p. 198; 202) for, at de professionelle i arbejdet omkring børn i vanskeligheder *går ind i* og reflekterer over de modsatrettede dilemmaer samt at de har en ydmyg tilgang til inklusionsarbejdet, hvor der tages højde for den givne situation og kontekst. Der argumenteres således for at bevidstgøre dilemmaerne i arbejdet med inklusion, for på denne baggrund at kunne reflektere over, hvilke forståelsesformer og tilgange der synes hensigtsmæssige ift. at forandre en given problemstilling. Lignende perspektiver går igen i forbindelse med praksisforskningens *praksisbegreb*, hvor et

grundlæggende præmis er, at metoden må følge genstanden (Haug, 1981, p. 16). Hvis disse tanker overføres til specialpædagogikken, og sættes i relation til de ovenfor beskrevne modsatrettede forhold og dilemmaer i Familieklassen, kan der argumenteres for at forsøge at imødekomme dilemmaerne ud fra dét, der giver mening og er udviklingsbefordrende i relation til den givne problemstilling. Der argumenteres således for at lade praksis, og de tilhørende problemstillinger, være styrende for anvendelsen af specialpædagogisk tænkning og praksis. Idet en inkluderende skole indeholder modsatrettede visioner og mål om *både* at kvalificere sociale og faglige aspekter (Rasmussen, 2015, p. 14, 20) samt *både* at kigge på individet og konteksten (Fisker & Szulevicz, 2015, p. 105), kan der, i en tid med inklusion, diskuteres at være behov for at opkvalificere en specialpædagogisk tænkning og praksis, der i højere grad kan indfange *både-og* i en forståelse og intervention.

I den forbindelse argumenteres der i næste afsnit for at opkvalificere et analytisk aspekt ved specialpædagogisk praksis, som kan udforske og indfange dialektiske sammenhænge i relation til inkluderende udfordringer og problemstillinger.

#### **5.4 Inkluderende specialpædagogik: en analytisk opkvalificering**

Som påpeget ovenfor kan en dialektisk forståelse og et både-og perspektiv være ideel af opprioritere i en tid med inklusion. I den forbindelse kan der antages at være brug for en praksis, som kan indfange og udforske disse perspektiver. Furlong (1991, p. 295, 304f) og Slee (2014, p. 460; 2015, p. 15) peger i denne sammenhæng på, at udviklingen af en inkluderende skole kræver, at lineære og endimensionelle forståelser af menneskelig personlighed og handling forlades, og at der i højere grad analyseres på et mere multidimensionelt niveau, hvor professionelle opnår dybde og kvalitet i analyser vedrørende udfordringer og problemstillinger ift. inklusion. Hvis specialpædagogikken skal styrke udviklingen af en inkluderende skole, kan der i forlængelse af ovenstående diskuteres at være behov for at opkvalificere et analytisk aspekt ved specialpædagogisk tænkning og praksis, så specialpædagogikken kan anvendes som en *analytisk* praksis, der har øje for betydningen af relationelle og fællesskabsorienterede dynamikker og som kan indfange dialektiske og multidimensionelle perspektiver på menneskelig personlighed og handling.

I den forbindelse kan der i kritisk psykologi identificeres begreber, som afspejler dialektiske forståelser og som indeholder potentialer i form af at kunne anvendes som analytiske værktøjer ift. at indfange sociale og relationelle aspekter ved en given problemstilling (Kousholt, 2011b, p. 36, 197). Eksempelvis afspejler begrebet *deltagelse* et dialektisk forsøg på at forankre individets handlinger til social praksis, samtidig med at der fastholdes et subjektbegreb (Højholt, 2011c, p. 73; Røn Larsen, 2011a, p. 65). Ved at udforske deltagelsesmuligheder - og begrænsninger er det muligt at åbne op for en forståelse af relationernes indvirkning på et barns handleevne (Dreier, 2003, p. 17). Derudover kan dét at kigge efter *børneperspektiver* i pædagogisk praksis bidrage til en forståelse af mere funktionelle og intentionelle aspekter ved en given handling (Kampmann, 2000, p. 26; Hedegaard, 2012, p. 164f; Kingston, 2000, p. 112f), hvilket, ifølge Szulevicz (2013, p. 474), afspejler en dialektisk forståelse af, at det kun er muligt at skabe viden om børns personlige grunde til bestemte handlinger, hvis disse relateres til deres særlige ståsteder i verden.

Hvis specialpædagogisk tænkning og praksis i højere grad baserer sig på lignende dialektiskorienterede analytiske begreber, kan specialpædagogikken antages at spille en betydningsfuld rolle i relation til at skabe dybde og kompleksitet i udforskningen af problemstillinger centreret omkring inklusion i pædagogisk praksis. Denne mere praksisnære og multidimensionelle udforskning kan diskuteres at muliggøre en mere fleksibel specialpædagogisk praksis, hvor den givne problemstilling er bestemmende for, hvilke specialpædagogiske forståelser og tilgange der sættes i spil ift. at *differentiere* pædagogisk praksis på en måde, så alle børn kan deltage og føle sig inkluderet.

I forbindelse med at opkvalificere et analytisk aspekt ved specialpædagogisk tænkning og praksis er det dog centralt, at der bruges ressourcer på f.eks. at uddanne professionelle i skolepædagogisk praksis i specialiseret viden om, hvordan man analyserer på et multidimensionelt niveau og får øje på dialektiske og cirkulære årsagssammenhænge i relation til udfordringer og problemstillinger omkring inklusion. Højholdt (2015, p. 230) peger her på, at der, i forbindelse med at flere pædagoger inddrages i det skolepædagogiske arbejde, er mulighed for at trække på nogle ressourcer, der kan være givtige i relation til det inkluderende arbejde. Ved at styrke samarbejdet mellem pædagoger og lærere i folkeskolen, er der, ifølge

Højholdt (ibid., p. 234), mulighed for at fremme inklusionsindsatsen, idet samarbejdet åbner op for at skabe varierende og differentierede læringsformer. Måske kan pædagerne være dem, som kvalificeres i at udføre multidimensionelle analyser i relation til udfordringer og problemstillinger omkring inklusion, for på denne baggrund, i et samarbejde med lærerne, at kunne differentiere læringsfællesskaberne, så alle elever har mulighed for at deltage og føle sig som en del af det almene fællesskab? Dette kræver dog, som påpeget ovenfor, at der bruges ressourcer på at kvalificere pædagogernes analytiske kompetencer på en måde, som kan indfange det dialektiske samspil mellem barnets handleevne og dets omgivelser og relationer, så arbejdet ikke resulterer i de tidligere beskrevne endimensionelle, individualistiske og simplificerende tendenser i praksis (Furlong, 1991, p. 295; Slee, 2014, 460; 2015, p. 15; Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 165).

I forbindelse med ovenstående perspektiver på en analytisk specialpædagogisk praksis kan der argumenteres for, at specialpædagogikken i højere grad bør anvendes i den praksis, hvor problemstillingerne udspiller sig, så det på denne måde er muligt at realisere en multidimensionel udforskning, forståelse og indsats. Dette diskuteres følgende.

### **5.5 Inkluderende specialpædagogik: anvendt viden i hverdagens praksis**

Som Dreier (1999, p. 83; 2008, p. 38) beskriver gennem begrebet *deltagerbaner*, er den sociale praksis, som børn deltager i, præget af kompleksitet og diversitet, som giver forskellige grunde til at deltage og handle på forskellige måder. Gennem analysen ses det ligeledes, at organiseringen og indholdet på tværs af almen- og specialpædagogiske sammenhænge er meget forskellige, hvorfor disse varierende kontekster, med forskellige relationelle dynamikker, muliggør eller begrænser barnets handleevne på forskellig vis (jf. afsnit 4.5.1). I projektets undersøgelse er det særligt i frikvartererne, hvor konflikterne udspiller sig. At en indsats som Familieklassen er organiseret væk fra de sammenhænge, hvor konflikterne ofte opstår, afspejler en generel kritik vedrørende Familieklasser: nemlig at der først og fremmest arbejdes med vanskelighederne *et andet sted* end i stamklassen samt at der ikke rettes fokus mod klassefællesskabets dynamikker i den almene del (Morin, 2011a, p. 115). Ud fra denne kritik kan det synes problematisk, at de professionelle i Familieklasseindsatsen ikke arbejder *direkte* med disse sammenhænge, idet det pågældende barn, som går i en adskilt specialpædagogisk indsats, altid vender tilbage

til disse konfliktske fællesskaber og bliver udfordret i at deltage i dem. I relation hertil kan det, med inspiration fra outdoor-psychology (Ingold, 2000, p. 162), diskuteres at være hensigtsmæssigt, at specialpædagogikken går "outdoor" og undersøger individers deltagelse i praksis i relation til forskellige sociale strukturer, og også praktiserer en given indsats i hverdagslivet (Szulevicz, 2013, p. 473). Herved kan det antages at være muligt at komme ud over de nævnte kritikpunkter i relation til den specialpædagogiske indsats' manglende forbindelse med det almene miljø og de omgivende børnefællesskaber, som ifølge Morin (2011a, p. 115) ofte er den helt primære vanskelighed for mange af børnene.

Nedenfor gives der et eksempel på, hvordan specialpædagogikken kan anvendes ift. at støtte relationelle, kontekstuelle og fællesskabsorienterede processer, som synes særlige centrale udviklingsområder i en tid med inklusion på dagsordenen. Eksemplet er fra dette projekts empiri og tager udgangspunkt i et frikvarter i hverdagens skolepædagogiske praksis.

### **5.6 Et eksemplarisk eksempel fra hverdagens skolepædagogiske praksis**

I forbindelse med refleksioner om at nytænke og dekonstruere almen- og specialpædagogiske sammenhænge i folkeskolen (Tetler, 2013, p. 37), er der en særlig episode fra deltagerobservationerne i dette projekt, som springer frem i min erindring. Episoden omhandler den tidligere beskrevne fodboldaktivitet i et frikvarter, hvor en konflikt, vedrørende børnenes deltagelse i aktiviteten, udspiller sig. Her fungerer Mie, som er lærer i Familieklassen, guidende ift. børnenes forhandlinger om, hvem der må være med (jf. afsnit 4.3.3). Nielsen (2012, p. 32) peger på, hvordan viden ofte tjener en pragmatisk funktion og ofte viser sig gennem eksemplariske eksempler ude i virkeligheden. Denne episode kan ligeledes fungere som et *eksemplarisk eksempel* ift. at tydeliggøre de forrige diskussionsafsnits pointer.

Først og fremmest kan episoden siges at fremgå som et eksempel på, hvordan inkluderende forståelser og perspektiver kan realiseres i et inkluderende arbejde i praksis. Ved at Mie hjælper børnene med at lære at deltage i de opståede vanskeligheder og konflikter, undgås dét, som ifølge Højholt (2011b, p. 39) ofte sker i forbindelse med konflikter omkring børn, nemlig at det enkelte barn, der anses som hovedårsagen, fjernes. Idet de professionelle tilgange til at gribe ind i børnenes fællesskaber og aktiviteter har indflydelse på, hvad der anerkendes som hhv. normale

og problematiske deltagelsesmåder (Kousholt, 2011b, p. 59), kan Mies "mission" om, at *alle* skal deltage i fodboldspillet, antages at skubbe en læringsproces i gang ved børnene, som stemmer overens med de inkluderende visioner om, at alle børn skal opleve at høre til og kunne deltage i fællesskaberne (Nielsen, 2008, p. 244).

Eksemplet kan endvidere afspejle et eksemplarisk bud på, hvordan professionelle i det specialpædagogiske arbejde, undgår simplificerede og individorienterede tendenser ved f.eks. at lade en bestemt metode, tilgang eller et bestemt koncept styre indsatsens målgruppe, indhold og organisering. Ved at Mie er tilstede i børnenes hverdag, har hun mulighed for at intervenere dér, hvor problemstillingerne udspiller sig. Hun har mulighed for at få indblik i den specifikke problemstilling, som den udspiller sig *i praksis*, og kan herigennem arbejde mere fleksibelt og praksisorienteret, hvor problemstillingen er styrende for indsatsens tilgange og metodiske valg (Haug, 1981, p. 16). Alt i alt bliver det muligt at opnå viden om forbindelsen mellem sammenhænge i børnenes liv og få indblik i betydningsfulde sociale dynamikker mellem børnene, hvilket ifølge Højholt (2010, p. 190) og Kousholt (2011b, p. 197) er centralt ift. at kunne tilrettelægge en relevant indsats, der styrker børns deltagelse og inklusion.

Herved er Mies involvering i fodboldaktiviteten også et eksempel på, hvordan man som professionel kan gå "outdoor" og forankre sin viden til børnenes levede og situerede hverdagsliv (Szulevicz, 2013, p. 474). Ved at Mie går "outdoor" og intervenserer i relation til børnenes hverdagsliv, har Mie mulighed for at forstå barnets handleevne og deltagelsesmønster i relation til de sociale og relationelle omgivelser, hvorfor et dualistisk perspektiv på børn i vanskeligheder kan undgås. I den forbindelse synes det centralt at kunne trække på en analytisk specialpædagogik (jf. afsnit 5.4), som kan synliggøre et givent børneperspektiv ved at forstå barnets handling og deltagelse ud fra den bagvedliggende funktionalitet og intentionalitet (Hedegaard, 2012, p. 164f).

Hvis specialpædagogikken i fremtiden sættes i spil på lignende vis som ovennævnte eksempel, afspejler dette i højere grad Tetlers (2000, p. 36; 2013, p. 127) og Skielboes (2011, p. 53) påpegning af, at specialpædagogikken, i en tid med inklusion, må anvendes til at kvalificere almenpædagogikken og opfattes som en ekspertise, der sættes i spil i den almene undervisning. Herved kan grænserne for



normalitetsopfattelsen diskuteres at rykke sig, idet det ikke længere synes centralt at kategorisere elever som et specialpædagogisk anliggende og sætte specifikt og kompensatorisk ind her (Tetler, 2011, p. 25b).

Når grænserne for "det specielle" rykker sig, er det centralt at diskutere, hvorvidt der overhovedet er brug for en *specialpædagogik* i en tid med inklusion? Dette uddybes nedenfor gennem et afsluttende diskuterende perspektiv.

### **5.7 Er der plads til specialpædagogik i en tid med inklusion?**

Med inklusionsbegrebet kritiseres specialpædagogikken for at marginalisere børn og særlige behov, hvorfor der tages afstand fra hele "specialregimet" (Ratner, 2013, p. 25, 69). Derfor kan det synes centralt at spørge, om der overhovedet er plads til en *specialpædagogik* i en tid, hvor inklusion er på dagsordenen? Hvis specialpædagogikken forstås i relation til Mauls (2007) definition som en specialiseret viden, der udspringer af bestemte teorier, kan specialpædagogikken til stadighed synes betydningsfuld, idet specialiseret viden til enhver tid kan antages at være givtig ift. at forstå og håndtere problemstillinger. Flere forskere argumenterer for at nydefinere specialpædagogikken på en måde, som bygger bro mellem det specielle og det almindelige (Nielsen, 2011, p. 59; Tetler, 2013, p. 37), hvorfor der i højere grad kan diskuteres at være behov for, at specialpædagogikken bør anvendes og organiseres på anden vis. Spørgsmålet kan derfor diskuteres at handle mere om dét, de forrige diskussionsafsnit centrerer sig omkring, nemlig spørgsmålet om *hvilken* rolle specialpædagogisk tænkning og praksis spiller i en tid med inklusion, og om *hvordan* specialpædagogikken kan anvendes, så den styrker udviklingen af en inkluderende skole.

Det kan dog være relevant at diskutere, hvorvidt vi bør kalde den specialiserede viden, der sættes i spil for at styrke inklusion, for *specialpædagogisk*? At betegnelsen specialpædagogik stammer fra en segregerende tænkning og praksis, hvor et patogenetisk og kompenserende udgangspunkt fylder (Tetler, 2011b, p. 25), kan til stadighed antages at influere forståelsen af specialpædagogik. Hvis specialpædagogikken relateres til lignende traditionelle perspektiver, kan det diskuteres at spænde ben for en inkluderende specialpædagogik, der opfatter forskellighed udviklingsbefordrende og som en ressource (Nielsen, 2008, p. 248), og hvor specialpædagogikken i højere grad fungerer som en ekspertise, der sættes i spil

for at kvalificere almenpædagogikken (Tetler, 2000, p. 36; 2013, p. 127; Skielboe, 2011, p. 53). For at komme væk fra denne traditionelle opfattelse af specialpædagogik kan der være brug for at inddrage betegnelser, som i højere grad afspejler positive og udviklingsorienterede aspekter ved forskellighed. Inden for den didaktiske forskning peges undervisningsdifferentiering på som et bærende princip for en inkluderende skole, idet differentieringen gør det muligt at udnytte elevers forskellighed på en måde, så alle børn lærer mest muligt (Østergaard & Kjær, 2013, p. 198). Måske kan betegnelsen *differentieringspædagogik* som erstatning for *specialpædagogik* være med til at give forskellighed en mere neutral, måske endda positiv, værdi, og afspejle en viden, der har fokus på at tilpasse, variere og *differentiere* rammerne og betingelserne i pædagogisk praksis, hvilket stemmer godt overens med de inkluderende tanker om, at professionelle i højere grad skal indrette pædagogiske miljøer, som tager hensyn til vanskeligheder, uden at der af den grund skal gås på kompromis med den almene praksis (Fisker, 2014, p. 86). Fisker (2014, p. 97-102) argumenterer i forlængelse af dette for, at der i en tid med inklusion i højere grad er behov for at tale om *fællesskabende* pædagogik, idet der med dette begreb tages afstand fra at udpege individer, som er anderledes, og i stedet arbejde ud fra det udgangspunkt, at *alle* har en plads i fællesskabet. Hvis den specialiserede viden, som professionelle i arbejdet med inklusion kan trække på, indeholder et lignende fællesskabsorienteret fokus, kan dette i højere grad siges at betegne den specialiserede viden, som der egentlig er behov for i en tid med inklusion; netop en praksis, der er specialiseret i at fremme børns fællesskaber, og som ikke tænker i, at "nogen" skal inkluderes.

Lige gyldigt om specialpædagogikken skal gennemgå en navneforandring eller ej, er det, på baggrund af dette projekts store fokus på inklusion, betydningsfuldt at diskutere, hvorvidt inklusion overhovedet er kommet for at blive. Selvom denne diskussion adskiller sig fra de tidligere diskuterede perspektiver, vurderes denne diskussion aktuel at gå ind i som afsluttende emne. Hvis vi blot lever i en inklusionslomme, og der er et andet fænomen på dagsordenen om nogle år, giver det så mening at bruge tid på at diskutere, hvilken rolle specialpædagogikken spiller i en tid med inklusion samt hvordan vi skal anvende specialpædagogikken for at styrke udviklingen af en inkluderende skole? Ved at kigge nærmere på specialpædagogikkens historiske udvikling er det tydeligt at se, at fokus gennem

tiden har rykket sig fra et dominerende individfokus og langsomt bevæger sig over mod at inddrage flere kontekstuelle faktorer ift. at forstå og håndtere børn i vanskeligheder (jf. afsnit 2.1.1). Den historiske udvikling inden for pædagogisk praksis, herunder den specialpædagogiske, kan således siges at afspejle en forhandling om, hvor meget betydning vi skal tillægge hhv. individet og konteksten. Det kan derfor være muligt, at der om noget tid kommer et modsvar på inklusionsbegrebet, som ligeledes bygger på en diskussion af, hvorvidt inklusionsbegrebet enten vægter individet eller konteksten for højt i en forståelsesramme og intervention. I et forsøg på at komme dette hypotetiske, fremtidige modsvar i forkøb, kan det, som tidligere pointeret, antages at være relevant at realisere dialektiske perspektiver i et skolepædagogisk arbejde, så en dualistisk opfattelse mellem individ og kontekst undgås. Her fremgår der nogle frugtbare og udviklingsbefordrende dialektiske perspektiver i de inkluderende forståelsesformer (Fisker, 2014, p. 91f), hvorfor det synes givtigt at støtte op om, at inklusion er kommet for at blive. Dette er dog en stor pædagogisk opgave, og denne kan, ifølge Fisker og Szulevicz (2015, p. 110), kun løftes, hvis pædagoger og lærere har adgang til støtte, supervision og sparring både internt på skolen og eksternt fra f.eks. PPR. Her kan specialpædagogikken antages at spille en betydningsfuld rolle, idet professionelle, omkring inklusionsarbejdet, har mulighed for at trække på en specialiseret viden, eller igangsætte en specialiseret indsats, som kan styrke udviklingen af en inkluderende skole.

Nedenfor samler jeg centrale pointer fra ovenstående diskussion, samt andre centrale pointer fra rapporten, der belyser hvilken rolle specialpædagogisk tænkning og praksis spiller i en tid med inklusion samt hvordan specialpædagogikken kan anvendes, så den i praksis styrker udviklingen af en inkluderende skole. Dette præsenteres følgende gennem projektets afsluttende afsnit, konklusionen.

## 6. KONKLUSION

Når børn er i vanskeligheder, vil vi så gerne hjælpe dem, men hvordan? I en tid, hvor inklusion dominerer den skolepædagogiske dagsorden (Tetler, 2013, p. 7; Szulevicz et al., 2014, p. 46), rettes fokus på at hjælpe børn i vanskeligheder ved at udvikle klasse- og læringsfællesskaber, hvor alle børn har mulighed for at deltage og bidrage (Fisker, 2014, p. 91f; Nielsen, 2008, p. 244f). I stedet for at arbejde kompenserende med børns forskelligheder (Nilholm, 2010, p. 24f), opfattes forskellighed som en gave, børn kan lære af (Nielsen, 2008, p. 250), hvorfor det er fællesskabets ansvar at indrette pædagogiske miljøer, der kan rumme folkeskolens mangfoldighed (Fisker, 2014, p. 91f).

I en tid hvor forståelsen af "det specielle" og "det almindelige" genforhandles og rekonstrueres, spiller specialpædagogikken en ny og anderledes rolle end tidligere. Det giver ikke længere mening at anvende en traditionel specialpædagogisk tænkning og praksis til at identificere fejl og mangler ved det enkelte barn, for på denne baggrund at kunne igangsætte en indsats, adskilt fra det almene miljø, der sætter kompensatorisk og specifikt ind i barnets afvigelser. Hvis specialpædagogikken skal spille en rolle i udviklingen af en inkluderende skole, er der behov for at specialpædagogikken retænkes og videreudvikles. Specialpædagogikken bør, i en tid med inklusion, rette sig mod barnet i fællesskabet og bidrage med specialiseret viden om, hvordan vi udvikler inkluderende læringsfællesskaber med plads til forskellige måder at deltage på. I den forbindelse er der behov for at specialpædagogikken specialiserer sig i relationelle, sociale og fællesskabsorienterede processer, som kan give indsigt i, hvordan det er muligt at skabe udviklende fællesskaber, hvor børn kan udvikle deres kompetencer i forhold til ansvar, omsorg og socialisering (Nielsen, 2008, p. 248). De inkluderende bestræbelser efterspørger derfor en specialpædagogisk viden af mere relationel og kontekstuel karakter end tidligere (Tetler, 2013, p. 37), og der er i højere grad behov for at anvende specialpædagogikken i relation til den almene kontekst (Skjelboe, 2011, p. 53; Tetler, 2000, p. 36; Tetler, 2013, p. 127).

Når Familieklasser som specialpædagogisk fænomen udforskes, kan der identificeres flere faktorer, som synes givtige i forhold til at realisere ovennævnte inkluderende forståelsesformer. Familieklasser bygger på en specialpædagogisk tænkning, der er præget af relationelle, systemiske og cirkulære kompleksitetsforståelser (Knudsen,

2011, p. 662; Knudsen, 2009, p. 150; Morin, 2011b, p. 245). På trods af at Familieklasser er organiseret væk fra det almene miljø, indeholder indsatsen visioner om at samarbejde med de almene klasselærere, hvilket afspejler et ønske om at forbinde og opbløde grænserne mellem almen- og specialpædagogiske sammenhænge (Morin, 2011b, p. 237; Morin, 2011a, p. 93f).

Familieklassernes visioner om en relationel og helhedsorienteret specialpædagogisk tænkning ser dog anderledes ud i praksis. Disse problematikker i forbindelse med at overføre visionerne til praksis fremgår ligeledes i den generelle forskning om Familieklasser (Morin, 2011b, p. 245; Højholt, 2011b, p. 34, 37; Morin, 2011a, p. 115). Dette projekts undersøgte Familieklasse er i praksis præget af individualistiske tendenser, og den specialpædagogiske tænkning og praksis ser i højere grad ud til at bygge på segregerende og integrerende perspektiver. De inkluderende bestræbelser i Familieklassen er sammenhængende med en forhåbning om, at arbejdet med at kompensere og styrke barnets afvigelser har en afsmittende effekt på inklusion og barnets evne til at indgå i fællesskaberne i det almene miljø. På trods af at det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen indeholder potentialer i form af at styrke barnets selvopfattelse gennem anerkendelse og succesoplevelser, kan den individorienterede tænkning og praksis dog kritiseres for at være reducerende og simplificerende i relation til at skabe forandringspotentialer i forbindelse med problemstillinger og udfordringer ift. inklusion. Her kan et større fokus på børnefællesskabernes betydning være ideel at opprioritere i en inkluderende specialpædagogisk tænkning og praksis, idet både forskning og dette projekts empiri antyder, at dét at deltage og føle sig som en del af fællesskabet er særlig betydningsfuldt ift. at styrke udviklingen af en inkluderende skole (jf. afsnit 4.3; Behrend, 2005, p. 168; Hansen, Henningsen & Kofoed, 2013, p. 46; Højholt, 2011b, p. 39; Morin, 2011a, p. 115).

Familieklasser har desuden visioner om at inddrage barnets forældre som ressource i indsatsen, hvor der arbejdes med at styrke relationsmønstre og rolleforventninger (Bilag 12; Knudsen, 2011, p. 662). At inddrage forældre i et givtigt og udviklingsorienteret samarbejde er et centralt fokusområde ift. inklusionsarbejdet (Nielsen, 2008, p. 246f), men i praksis ser den undersøgte Familieklasses koncept om at inddrage forældre i indsatsen ud til at få reducerende konsekvenser. Dette ses ved, at de professionelle nedprioriterer at styrke relationelle, sociale og gruppedynamiske

læringsprocesser ift. børnegruppen i den almene sammenhæng på baggrund af en opfattelse af, at de dermed "forlader" indsatsens bærende koncept.

Tendensen til at rette fokus på ét aspekt på bekostning af et andet, er et fænomen, som går igen i dette projekts empiri. Der kan, i det specialpædagogiske arbejde i Familieklassen, identificeres flere modsætningsfyldte forhold, som de professionelle håndterer ved at indtage en enten-eller position. Der arbejdes med det faglige på bekostning af det sociale. Det specialpædagogiske arbejde struktureres og konceptualiseres, mens en fleksibel specialpædagogisk praksis nedprioriteres. En traditionel normalitetsopfattelse opretholdes på baggrund af en adskilt opfattelse og organisering af almen- og specialpædagogiske sammenhænge, og et individorienteret fokus dominerer i det specialpædagogiske arbejde på bekostning af mere kontekstsensitive aspekter. Idet en inkluderende skole indebærer en opkvalificering af eksempelvis faglige og sociale aspekter samt indebærer et fokus på individet og konteksten (Rasmussen, 2015, p. 14, 20; Fisker & Szulevicz, 2015, p. 105), kan specialpædagogisk tænkning og praksis, der i højere grad afspejler dialektiske perspektiver og en både-og forståelse, være ideel at udvikle i en tid med inklusion.

Med inspiration fra begreber inden for kritisk psykologi, som afspejler dialektiske forståelser og som indeholder potentialer i form af at kunne anvendes som analytiske værktøjer ift. at indfange sociale og relationelle aspekter ved en given problemstilling (Kousholt, 2011b, p. 36, 197), argumenterer jeg i dette projekt for at opkvalificere et analytisk aspekt ved specialpædagogisk tænkning og praksis. Et analytisk aspekt, der har fokus på at udforske deltagelsesmuligheder- og begrænsninger. En analytisk praksis, som søger at oversætte, forstå og tolke barnets udtryk og handlinger i relation til de omgivende relationer og den omgivende kontekst (Kampmann, 2000, p. 26), og en praksis, der ved at analysere børneperspektiver, forstår og håndterer børn i vanskeligheder ud fra handlingernes intentionalitet og funktionalitet (Hedegaard, 2012, p. 164f; Kingston, 2000, p. 112f). Ved at opkvalificere et lignende analytisk aspekt ved specialpædagogisk tænkning og praksis bliver det muligt at analysere på et mere multidimensionelt niveau, hvor professionelle opnår dybde og kvalitet i analyser vedrørende udfordringer og problemstillinger centreret omkring inklusion, hvilket ifølge Slee (2014, p. 460; 2015, p 15) er afgørende ift. at udvikle en inkluderende skole. Dette kan antages at muliggøre en mere fleksibel specialpædagogisk tænkning og praksis, som, på

baggrund af en dybdegående analyse, tilpasser interventionen til dét, der synes mest hensigtsmæssigt ift. at forandre en given problemstilling. I den forbindelse kan pædagoger, som i dag indgår i et samarbejde med lærere i folkeskolen, være ideelle aktører ift. at opkvalificere en analytisk praksis i en inkluderende skole. Her er det dog betydningsfuldt, at der bruges ressourcer på at kvalificere pædagogernes analytiske kompetencer på en multidimensionel og dialektisk måde, så den analytiske praksis ikke resulterer i endimensionelle, individualistiske og simplificerende tendenser.

En anden pointe i projektet er desuden, at den analytiske specialpædagogiske tænkning og praksis i højere grad skal rette sig mod *hverdagens almene praksis*. Med inspiration fra outdoor-psychology (Ingold, 2000, p. 162; Szulevicz, 2013, p. 473f), argumenteres der for, at specialpædagogikken sættes i spil dér, hvor problemstillingerne udspiller sig. Specialpædagogikken skal anvendes i de konfliktuelle fællesskaber, hvor der foregår komplekse processer vedrørende forhandlinger, invitationer og afvisninger om deltagelsespositioner i fællesskabet (Kousholt, 2011b, p. 54), idet disse processer netop afspejler relationelle, sociale og fællesskabsorienterede læringsområder, der er centrale at hjælpe børnene med at udvikle, hvis vi skal støtte og styrke udviklingen af en inkluderende skole

Inklusion er kommet for at blive. Dette er en stor pædagogisk opgave, som kun kan løftes, hvis pædagoger og lærere, i det inkluderende arbejde, kan trække på støtte, supervision og sparring både internt og eksternt (Fisker & Szulevicz, 2015, p. 110). Hvis specialpædagogisk tænkning og praksis ligeledes skal kunne bidrage til at styrke udviklingen af en inkluderende skole, er det betydningsfuldt, at specialpædagogikken specialiserer sig i en *differentierende* og *fællesskabende* pædagogik og anvendes gennem en analytisk og fleksibel praksis, der har øje for det specifikke barn, det specifikke børnefællesskab og den specifikke skolepædagogiske kontekst.

## REFERENCELISTE

- Alenkær, R. (2008). Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. In: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole - i praksis*. Frydenlund: København.
- Asen, E., Dawson, N. & McHugh, B. (2004). *Flerfamilieterapi. Nye veje i familiearbejde*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Behrend, L. (2005). Om betydningen af de voksnes samarbejde omkring børns forandringsprocesser. In: C. Højholt. (red.). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Brinkmann, S. (2010): *Det diagnostiserede liv - sygdom uden grænser*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. (2014). Rene løsninger på urene problemer? Om patologisering i pædagogikken. In: L. Tanggaard, T. Aastrup Rømer & S. Brinkmann (red.). *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim
- Cooper, P. (2008). *Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective*. Journal of Philosophy of Education , 42.
- Deloitte (2010). *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering & styring*. www.uvm.dk.
- Deloitte (2010). *Analyse af specialundervisning i folkeskolen*.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In: U. J. Jensen & P. F. Andersen. (red.). *Forskelle & forandring - bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Århus: Philosophia.
- Dreier, O. (1997). *Personal Locations and Perspectives - Psychological Aspects of Social Practice*. Center for Health, Humanity and Culture. Aarhus: Aarhus University Press
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and Social Practice*. Center for Health, Humanity and Culture. Aarhus: Aarhus University Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press: Cambridge



- Dyson, A. (2009). Ledelse hinsides den inkluderende skole. In: R. Alenkær (red.). *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*. (s. 89-104). København: Frydenlund
- Egelund, N. (2014). Hvad en(hver) lærer bør vide om specialpædagogik. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*.
- Emanuelsson, I. (1997). *Integration and Segregation. Inclusion and Exclusion*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago
- Engsig, T. T. & Johnsne, C. J. (2015). *Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education - lessons from Denmark*. International Journal of Inclusive Education, Vol. 19, No. 5
- Fisker, T. B. (2014). *Den sårbare inklusion: diagnoser & fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Dafolo
- Fisker, T. B. & Szulevicz, T. (2015). Inklusion & folkeskolereformen. In: J. Rasmussen, C. Holm & A. Rasch-Christensen. *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag
- Folkeskoleloven, 1937, §2
- Furlong, V. J. (1991). *Disaffected Pupils: reconstructing the sociological perspective*. British Journal of Sociology of Education, Vol. 12, No. 3.
- Giesecke, H. (1978). *Indføring i pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck: København
- Hansen, H. R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In: J. Kofoed & Søndergaard, D. M. *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag: København
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til Viden - En humanistisk grundbog*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Haug, F. (1981). *Dialektisk teori & empirisk metodik*. Udkast - dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab, nr. 1, 9 årg.
- Hedegaard, M., Aronsson K., Højholt C. & Skjær Ulvik, O. (2012). *Children, Childhood and everyday Life*. Information Age Publishing
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. Den interaktionsbaserede iagttagelsesmetode. I: Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Holst, J. (2000). Specialpædagogisk retorik & virkelighed. In: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Forlaget Systime: Århus

- Holzcamp, K. (1979). Den kritiske psykologis kategorielle & teoretiske opfattelse af formidlingen mellem de konkrete individer & deres samfundsmæssige livsbetingelser. In: O. Dreier. *Den kritiske psykologi*. Rhodos: København.
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. In: O. Dreier. *Den kritiske psykologi*. Rhodos: København.
- Hundeeide, K. (2014). *Introduktion til ICDP-programmet*. Produktion Underskoven.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In: C. Højholt (red). *Forældre-samarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2010). Styringsteknologier & professionel praksis - på tværs ad familiearbejde & inklusion i folkeskolen. In: K. Thorgaard, M. Nissen & U. J. Jensen. *Viden, virkning & virke - forslag til forståelser i sundhedspraksis*. Roskilde Universitets Forlag.
- Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. (2011). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. (2011a). Børn i vanskeligheder - en introduktion. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011b) Faglighed & Fællesskaber - i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011c). Cooperation between Professionals in Educational Psychology - Children's Specific Problems are Connected to General Dilemmas in Relation to Taking Part. In: Daniels, H. & Hedegaard, M. (2011). *Vygotsky and Special Needs Education*. Continuum International Publishing Group.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde & gensidige læreprocesser. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. In: Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K.. *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge
- Jensen, T. (2011). Pædagogisk dokumentation mellem kategorier & kreativitet. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Jørgensen, M.W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori & metode*. Samfundslitteratur. Roskilde universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter & børneperspektiv. I: P. Schultz Jørgensen & J. Kampmann (red.). *Børn som informanter*. Børnerådet: København
- Kingston, M. (2000). De vilde drenge. In: L. Reimer, I. Schousboe & P. Thorborg. *I nærheden. En antologi om børneperspektiver*. Hans Reitzels Forlag: København
- Kirkebæk, B. (2011). Det almenpædagogiske & det specialpædagogiske - hvorfor der stadig er behov for en specialpædagogisk faglighed. In: S. Tetler & S. Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København.
- Knudsen, H. (2007). Familieklassen - nye grænser mellem skole & hjem. In: L. Moos (red.). *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Dafolo Forlag: Frederikshavn
- Knudsen, H. (2011). Familieklassen - et magtfuldt både-og. In: S. Tetler & S. Langager. *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendahl: København
- Komischke-Konnerup, L. (2014). Folkeskolens pædagogik. Ren & klar eller praktisk & fri? . In: L. Tanggaard, T. Aastrup Rømer & S. Brinkmann (red.). *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim
- Kousholt, D. (2011a). Muligheder i familiearbejdet set fra børns & forældres hverdagsliv. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2011b). *Børnefællesskaber & familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af dagsinstitution & hjem*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lave J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Løw, O. (2011). En elev er ikke bare en elev. In: J. Christiansen, B. D. Mårtensson & T. Pedersen. *Specialpædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Majgaard, K. (2013). Mellem ideal & virkelighed. In: H. Ratner. *Inklusion - dilemmaer i organisation, profession & praksis*. Akademisk Forlag: København
- Morin, A. (2011a). Samarbejde om inklusion. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Morin, A. (2011b). Samarbejde om specialpædagogiske indsatser - familieklasser i den danske folkeskole. In: J. Christiansen, B. D. Mårtensson & T. Pedersen. *Specialpædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København.

- Morin, A. (2011c). Specialundervisning & læring i skolen - et decentreret perspektiv. In: S. Tetler & S. Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendal: København.
- Mørck, L. L. (1995): ”Praksisforskning som teori, metode & praksis”. Nordisk Ud-kast, nr. 1.
- Nielsen, J. (2008). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. In: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole - i praksis*. Frydenlund: København
- Nielsen, J. (2011). Specialpædagogik mellem betingelser & relationer. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Nielsen, K. (2011). Den psykologiserede pædagogik & specialpædagogikken. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen. *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag: København
- Radnor, H. (2012). *At forske i pædagogisk praksis - fortolkende forskning*. Forlaget Klim: Århus
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag: København
- Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014. In: J. Rasmussen, C. Holm & A. Rasch-Christensen. *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag
- Ratner (2013). *Inklusion: dilemmaer i organisation, profession & praksis*. Akademisk Forlag: København
- Rose, N. (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske domæners ekspanderende domæne. I: S. Brinkmann (Eds.): *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Røn Larsen, M. (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. I: Højholt, C. (ed.). *Forældresamarbejde - forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011a). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole & specialklasse. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011b). Visitationsprocesser - som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Røn Larsen, M. (2011c). *Samarbejde & strid om børn i vanskeligheder - organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-prøvet i Hverdagslivets Socialpsykologi: Roskilde Universitet
- Røn Larsen, M. (2012). A Paradox of Inclusion - Administrative Procedures and Children's Perspectives on Difficulties in School. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood and Everyday Life. Children's Perspectives*. New York: Information Age Publishing
- Rønn, C. (2011). Psykologiens Videnskabsteori. In: Hermansen, M. (Eds.). *Lærernes Psykologi & Læringsledelse, didaktik & samarbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Skjelboe, H. (2014). Inklusion & normalitet i skolen. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Slee., R. (2013). *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?* Internal Journal of Inclusive Education, Vol. 17, No. 8
- Slee., R. (2014). *Evolving theories of student disengagement: a new job for Durkheim's children?* Oxford Review of Education, Vol. 40, No. 4
- Slee., R. (2015). *Beyond a psychology of student behavior*. Emotional and Behavioral Difficulties, Vol. 20, No. 1.
- Stanek, A. H. (2011). Børnefællesskabernes betydning for børns læring. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Szulevicz, T. (2013). *Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?* Psyke & Logos, nr. 34.
- Szulevicz, T., Frederiksen, T., Bjerg Gregersen, S., Winther Hansen, K., Rosenlund Lodahl, H., Nørgaard, V. & Glad Pedersen, C. (2014). *"& bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget" - inklusion fra et elevperspektiv*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift Nr. 1, årgang 51.
- Szulevicz, T & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation & inklusion*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder. En grundbog (2nd ed.)*.
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.). *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2000). Rummelighedens didaktik. In: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Forlaget Systime: Århus

- Tetler, S. (2011a). Integration, inklusion & delagtighed - tendenser i specialpædagogikken. In: S. Tetler & S. Langager. *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København
- Tetler, S. (2011b). Specialpædagogiske perspektiver & deres konsekvenser for praksis. In: S. Tetler & S. Langager. *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København
- Tetler, S. (2011c). Undervisningsdifferentiering - som specialpædagogisk indsats. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Tetler, S. (2011d) *Inkluderende specialpædagogik som konstruktiv selvmodsigelse*. Specialpædagogik, nr. 2.
- Tetler, S. (2013). Ideal eller virkelighed. In: A. M. Østergaard & G. Kjær. *Inklusionens didaktik*. Dafolo: Frederikshavn
- Troja, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2nd. ed.). Gyldendal Norsk Forlag: Oslo
- Østergaard, A. M. & Kjær, G. (2013). *Inklusionens didaktik*. Dafolo: Frederikshavn

## LITTERATURLISTE

- Alenkær, R. (2008). Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. In: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole - i praksis*. Frydenlund: København.
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2015). *Inclusion and participation in everyday school life: experiences of children with physical (dis)abilities*. International Journal of Inclusive Education, Vol. 19, No. 2
- Asen, E., Dawson, N. & McHugh, B. (2004). *Flerfamilieterapi. Nye veje i familierarbejde*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Axel, E. (2002). *Regulation as Productive Tool Use. Participatory Observations in the Control Room of a District Heating System* (1st. ed.). Frederiksberg: Roskilde University Press
- Bailey, L., Nomanbhoy, A. & Tubpun T. (2015). *Inclusive education: teacher perspectives from Malaysia*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 19, No. 5.
- Barton, L. & Slee, R. (1999). *Competition, selection and inclusive education: some observations*. International Journal of Inclusive Education, Vol. 3, No. 1.
- Behrend, L. (2005). Om betydningen af de voksnes samarbejde omkring børns forandringsprocesser. In: C. Højholt. (red.). *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Brinkmann, S. (2010): *Det diagnostiserede liv - sygdom uden grænser*. Aarhus: Klim.
- Brinkmann, S. (2014). Rene løsninger på urene problemer? Om patologisering i pædagogikken. In: L. Tanggaard, T. Aastrup Rømer & S. Brinkmann (red.). *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim
- Clarke, A. (2003). *Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Post-modern Turn*. *Symbolic Interaction*, Vol. 26, 4
- Cooper, P. (2008). *Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective*. *Journal of Philosophy of Education*, 42.

- Deloitte (2010). *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering & styring*. www.uvm.dk.
- Deloitte (2010). *Analyse af specialundervisning i folkeskolen*.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In: U. J. Jensen & P. F. Andersen. (red.). *Forskelle & forandring - bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Århus: Philosophia.
- Dreier, O. (1997). *Personal Locations and Perspectives - Psychological Aspects of Social Practice*. Center for Health, Humanity and Culture. Aarhus: Aarhus University Press
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and Social Practice*. Center for Health, Humanity and Culture. Aarhus: Aarhus University Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press: Cambridge
- Dyson, A. (2009). Ledelse hinsides den inkluderende skole. In: R. Alenkær (red.). *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*. (s. 89-104). København: Frydenlund
- Egelund, N. (2014). Hvad en(hver) lærer bør vide om specialpædagogik. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*.
- Emanuelsson, I. (1997). *Integration and Segregation. Inclusion and Exclusion*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago
- Engsig, T. T. & Johnstone, C. J. (2015). *Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education - lessons from Denmark*. International Journal of Inclusive Education, Vol. 19, No. 5
- Fisker, T. B. (2014). *Den sårbare inklusion: diagnoser & fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Dafolo
- Fisker, T. B. & Szulevicz, T. (2015). Inklusion & folkeskolereformen. In: J. Rasmussen, C. Holm & A. Rasch-Christensen. *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag
- Folkeskoleloven, 1937, §2
- Furlong, V. J. (1991). *Disaffected Pupils: reconstructing the sociological perspective*. British Journal of Sociology of Education, Vol. 12, No. 3.



- Giesecke, H. (1978). *Indføring i pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck: København
- Grozier, G. & Davies, J. (2007). *Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents*. *British Educational Research Journal*. Vol. 33, No. 3.
- Gutkin, T. B. (2012). Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-Based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22.
- Hansen, H. R., Henningsen, I. & Kofoed, J. (2013). Når klassekultur tipper over i mobning. In: J. Kofoed & Søndergaard, D. M. *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag: København
- Hastrup, K. (1999). *Viljen til Viden - En humanistisk grundbog*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Haug, F. (1981). *Dialektisk teori & empirisk metodik*. Udkast - dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab, nr. 1, 9 årg.
- Hedegaard, M., Aronsson K., Højholt C. & Skjær Ulvik, O. (2012). *Children, Childhood and everyday Life*. Information Age Publishing
- Hedegaard, M. (2012). Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation. Den interaktionsbaserede iagttagelsesmetode. I: Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hilt, L. T. (2015). *Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy*. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 19, No. 2.
- Holst, J. (2000). Specialpædagogisk retorik & virkelighed. In: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Forlaget Systime: Århus
- Holzkamp, K. (1979). Den kritiske psykologiske kategorielle & teoretiske opfattelse af formidlingen mellem de konkrete individer & deres samfundsmæssige livsbetingelser. In: O. Dreier. *Den kritiske psykologi*. Rhodos: København.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. I: O. Dreier. *Den kritiske psykologi*. Rhodos: København.
- Hundeeide, K. (2014). *Introduktion til ICDP-programmet*. Produktion Underskoven.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: Højholt, C. (red). *Forældre samarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2010). Styringsteknologier & professionel praksis - på tværs ad familie arbejde & inklusion i folkeskolen. In: K. Thorgaard, M. Nissen & U. J.

Jensen. *Viden, virkning & virke - forslag til forståelser i sundhedspraksis*. Roskilde Universitets Forlag.

- Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. (2011). *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. (2011a). Børn i vanskeligheder - en introduktion. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011b) Faglighed & Fællesskaber - i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011c). Cooperation between Professionals in Educational Psychology - Children's Specific Problems are Connected to General Dilemmas in Relation to Taking Part. In: Daniels, H. and Hedegaard, M. (2011). *Vygotsky and Special Needs Education*. Continuum International Publishing Group.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejde & gensidige læreprocesser. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. In: Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. (2012). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge
- Jensen, T. (2011). Pædagogisk dokumentation mellem kategorier & kreativitet. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Jørgensen, M.W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori & metode*. Samfundslitteratur. Roskilde universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter & børneperspektiv. In: P. Schultz Jørgensen & J. Kampmann (red.). *Børn som informanter*. Børnerådet: København
- Kingston, M. (2000). De vilde drenge. In: L. Reimer, I. Schousboe & P. Thorborg. *I nærheden. En antologi om børneperspektiver*. Hans Reitzels Forlag: København
- Kirkebæk, B. (2011). Det almenpædagogiske & det specialpædagogiske - hvorfor der stadig er behov for en specialpædagogisk faglighed. In: S. Tetler & S. Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København.

- Knudsen, H. (2011). Familieklassen - et magtfuldt både-og. In: S. Tetler & S. Langager. *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København.
- Knudsen, H. (2007). Familieklassen - nye grænser mellem skole & hjem. In: L. Moos (red.). *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Dafolo Forlag: Frederikshavn
- Komischke-Konnerup, L. (2014). Folkeskolens pædagogik. Ren & klar eller praktisk & fri? . In: L. Tanggaard, T. Aastrup Rømer & S. Brinkmann (red.). *Uren pædagogik 2*. Aarhus: Klim
- Kousholt, D. (2011a). Muligheder i familiearbejdet set fra børns & forældres hverdagsliv. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2011b). *Børnefællesskaber & familieliv. Børns hverdagsliv på tværs af dagsinstitution & hjem*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lave J. & Wenger, E. (2002). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Løw, O. (2011). En elev er ikke bare en elev. In: J. Christiansen, B. D. Mårtensson & T. Pedersen. *Specialpædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Majgaard, K. (2013). Mellem ideal & virkelighed. In: H. Ratner. *Inklusion - dilemmaer i organisation, profession & praksis*. Akademisk Forlag: København
- McDermott, R.P. (1996) Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I. C. Højholt & Witt, (red.), *Skolelivets socialpsykologi – Nyere socialpsykologiske teorier & perspektiver*. København: Unge Pædagoger.
- Morin, A. (2011a). Samarbejde om inklusion. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Morin, A. (2011b). Samarbejde om specialpædagogiske indsatser - familieklasser i den danske folkeskole. In: J. Christiansen, B. D. Mårtensson & T. Pedersen. *Specialpædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag: København
- Morin, A. (2011c). Specialundervisning & læring i skolen - et decentreret perspektiv. In: S. Tetler & S. Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendal: København.
- Mørck, L. L. (1995): "Praksisforskning som teori, metode & praksis". Nordisk Ud-kast, nr. 1.
- Nielsen, J. (2008). Inklusion forstået som udviklende fællesskaber. In: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole - i praksis*. Frydenlund: København.

- Nielsen, J. (2011). Specialpædagogik mellem betingelser & relationer. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Nielsen, K. (2011). Den psykologiserede pædagogik & specialpædagogikken. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Nilholm, C. (2010). *Perspektiver på specialpædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Nusbaum, E. A. (2013). *Vulnerable to exclusion: the place for segregated education within conceptions of inclusion*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 17, No. 12
- O'Rourke J. (2015). *Inclusive schooling: if it's so good - why is it so hard to sell?* International Journal of Inclusive Education. Vol. 19, No. 5.
- Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen. *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag: København
- Radnor, H. (2012). *At forske i pædagogisk praksis - fortolkende forskning*. Forlaget Klim: Århus
- Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag: København
- Rasmussen, J. (2015). Folkeskolereform 2014. In: J. Rasmussen, C. Holm & A. Rasch-Christensen. *Folkeskolen efter reformen*. Hans Reitzels Forlag
- Ratner, H. (2013). *Inklusion: dilemmaer i organisation, profession & praksis*. Akademisk Forlag: København
- Rose, N. (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske domæners ekspanderende domæne. I: S. Brinkmann (Eds.): *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Røn Larsen, M. (2005). Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde. I: Højholt, C. (ed.). *Forældresamarbejde - forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011a). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole & specialklasse. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011b). Visitationsprocesser - som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. In: Højholt, C., Røn Larsen, M., Morin, A., Kousholt, D. & Jensen, T. *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011c). *Samarbejde & strid om børn i vanskeligheder - organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi: Roskilde Universitet

- Røn Larsen, M. (2012). A Paradox of Inclusion - Administrative Procedures and Children's Perspectives on Difficulties in School. In: Hedegaard, M. et al. *Children, Childhood and Everyday Life. Children's Perspectives*. New York: Information Age Publishing
- Rønn, C. (2011). Psykologiens Videnskabsteori. In: Hermansen, M. (Eds.). *Lærernes Psykologibog. Læringsledelse, didaktik & samarbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Skjelboe, H. (2014). Inklusion & normalitet i skolen. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*.
- Slee., R. (2013). *How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition?* Internal Journal of Inclusive Education, Vol. 17, No. 8
- Slee., R. (2014). *Evolving theories of student disengagement: a new job for Durkheim's children?* Oxford Review of Education, Vol. 40, No. 4
- Slee., R. (2015). *Beyond a psychology of student behavior*. Emotional and Behavioral Difficulties, Vol. 20, No. 1.
- Stanek, A. H. (2011). Børnefællesskabernes betydning for børns læring. In: In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Søndergaard, D. M. & Kofoed, J. (red) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag
- Szulevicz, T. (2013). *Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?* Psyke & Logos, nr. 34.
- Szulevicz, T., Frederiksen, T., Bjerg Gregersen, S., Winther Hansen, K., Rosenlund Lodahl, H., Nørgaard, V. & Glad Pedersen, C. (2014). "Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget" - inklusion fra et elevperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* Nr. 1, årgang 51.
- Szulevicz, T & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation & inklusion*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard. *Kvalitative metoder. En grundbog (2nd ed.)*.
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Eds.). *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2000). Rummelighedens didaktik. In: J. Holst, S. Langager & S. Tetler (red.). *Specialpædagogik i en brydningstid*. Forlaget Systime: Århus
- Tetler, S. (2011a). Integration, inklusion & delagtighed - tendenser i specialpædagogikken. In: S. Tetler & S. Langager. *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København

- Tetler, S. (2011b). Specialpædagogiske perspektiver & deres konsekvenser for praksis. In: S. Tetler & S. Langager. *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendal: København
- Tetler, S. (2011c). Undervisningsdifferentiering - som specialpædagogisk indsats. In: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik. Teori & praksis*. Kvan.
- Tetler, S. (2011d). *Inkluderende specialpædagogik som konstruktiv selvmodsigelse*. Specialpædagogik, nr. 2.
- Tetler, S. (2013). Ideal eller virkelighed. In: A. M. Østergaard & G. Kjær. *Inklusionens didaktik*. Dafolo: Frederikshavn
- Troja, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2nd. ed.). Gyldendal Norsk Forlag: Oslo
- Østergaard, A. M. & Kjær, G. (2013). *Inklusionens didaktik*. Dafolo: Frederikshavn