

## Indholdsfortegnelse

<b>ABSTRACT</b>	<b>3</b>
<hr/>	
<b>1. KAPITEL: INDLEDNING</b>	<b>4</b>
1.1 SPECIALETS BAGGRUND	5
1.2 PROBLEMFOMULERING	6
1.3 UNDERSPØRGSMÅL	7
1.4 BEGREBER OG DEFINITIONER	7
1.4.1 LÆRERNES BESKRIVELSE AF UDFORDRINGER	7
1.4.2 INKLUSION	7
1.4.3 BØRN MED SÆRLIGE BEHOV	8
1.4.4 FOLKESKOLEN	9
1.5 SPECIALETS RELEVANS FOR SOCIALT ARBEJDE	9
1.6 SPECIALETS OPBYGNING	11
<hr/>	
<b>2. KAPITEL: PROBLEMFELT</b>	<b>11</b>
2.1 HISTORISK OMRIDS AF INKLUSION	12
2.2 INTERNATIONALT FOKUS PÅ INKLUSION	12
2.3 NATIONALT FOKUS PÅ INKLUSION	13
2.4 EKSISTERENDE VIDEN PÅ FELTET	15
2.4.1 LÆRERNES KOMPETENCER OG RESSOURCER	16
2.4.2 FORÆLDRESAMARBEJDETS BETYDNING FOR INKLUSION	17
2.4.3 LEDELSEN OG INKLUSION	19
2.4.4 ELEVERNES PERSPEKTIV PÅ INKLUSION	19
2.4.5 POLITISK UDMØNTET INKLUSION	20
2.4.6 INKLUSION KAN FØRE TIL EKSKLUSION	21
2.4.7 SAMMENFATNING AF PROBLEMFELT	22
<hr/>	
<b>3. KAPITEL: VIDENSKABSTEORI</b>	<b>23</b>
3.1 FÆNOMENOLOGI	24
3.2 HERMENEUTIK	25
3.3 FORFORSTÅELSER OG FORDOMME	26
<hr/>	
<b>4. KAPITEL: TEORI</b>	<b>28</b>
4.1 AXEL HONNETH	29
4.2 ANERKENDELSE	29
4.2.1 PRIVATSFÆREN	30
4.2.2 DEN RETSLIGE SFÆRE	30
4.2.3 DEN SOLIDARISKE SFÆRE	31
4.2.4 ERKENDELSE	32
4.2.5 MANGLENDE ANERKENDELSE	34
<hr/>	
<b>5. KAPITEL: OVERSIGT OVER INFORMANTER</b>	<b>34</b>
5.1 SKOLE 1 (INDRE NØRREBRO)	34
5.2 SKOLE 2 (YDRE NØRREBRO)	36

<b>5.3 SKOLE 3 (INDRE VANLØSE – NRØNSHØJ)</b>	<b>36</b>
<b>6. KAPITEL: DESIGN</b>	<b>37</b>
<b>6.1: INTERVIEW</b>	<b>40</b>
6.1.1: SEMISTRUKTURERET INTERVIEW	40
6.1.1.1 DEL 1: INTERVIEWGUIDE (INTRO SPØRGSMÅL)	42
6.1.1.2 DEL 2: INTERVIEWGUIDE (GENERELLE BESKRIVELSE AF INKLUSION)	43
6.1.1.3 DEL 3: INTERVIEWGUIDE (UDFORDRINGER)	45
6.1.1.4 DEL 4: INTERVIEWGUIDE (KOMPETENCER OG RESSOURCER)	47
6.1.1.5 OPSAMLING PÅ INTERVIEWGUIDE	48
6.1.2 GATEKEEPER OG UDVÆLGELSE AF INFORMANTER	49
6.1.3 ETISKE OVERVEJELSER	50
6.1.4 UDFØRELSE AF INTERVIEW	51
6.1.5 TRANSSKRIBERING	52
6.1.6 ANALYSESTRATEGI	53
<b>6.2 OBSERVATION</b>	<b>54</b>
6.2.1. USTRUKTURERET OBSERVATION	55
6.2.2 UDFØRELSE AF OBSERVATION	58
6.2.3 ANALYSESTRATEGI	59
<b>6.3 KOMBINATION AF METODER</b>	<b>60</b>
<b>6.4 OVERFØRBARHED</b>	<b>60</b>
<b>7. KAPITEL: ANALYSE</b>	<b>61</b>
<b>7.1 LÆRERNES RELATION TIL FORÆLDRE</b>	<b>62</b>
7.1.1 FORÆLDRENE BETYDNING FOR INKLUSION	63
7.1.2 UDFORDRINGEN VED FORÆLDRESAMARBEJDET	64
7.1.3 OBSERVATIONER DER TYDELIGGØR FORÆLDRESAMARBEJDET	66
7.1.4 DELKONKLUSION 1 MED INDDRAGELSE AF AXEL HONNETH	67
<b>7.2 LÆRERENS RELATION TIL ELEVER</b>	<b>69</b>
7.2.1 KLASSEDYNAMIKKEN ER AFGØRENDE FOR INKLUSIONEN	69
7.2.2 OBSERVATIONER FRA UNDERVISNINGEN	72
7.2.3 ELEVERS OPLEVELSE AF INKLUSION	74
7.2.4 SÆRLIGE BEHOVS UDFORDRING FOR UNDERVISNING	75
7.2.5 ELEVERS UDBYTTE AF INKLUSION	78
7.2.6 LÆRERENS POSITION ER AFGØRENDE	80
7.2.7 DELKONKLUSION 2 MED INDDRAGELSE AF AXEL HONNETH	82
<b>7.3 LÆRERENS RELATION TIL LEDELSEN</b>	<b>85</b>
7.3.1 INKLUSION KRÆVER FLERE KOMPETENCER	86
7.3.2 INKLUSION KRÆVER FLERE RESSOURCER	87
7.3.3 LEDELSENS AFGØRENDE ROLLE	88
7.3.4 ELEVERNES OPLEVELSE AF FLERE RESSOURCER	90
7.3.5 OBSERVATIONER OM RESSOURCERS BETYDNING	90

<b>7.3.6 DELKONKLUSION 3 MED INDDRAGELSE AF AXEL HONNETH</b>	<b>91</b>
<b>8. KAPITEL: KONKLUSION</b>	<b>93</b>
<b>9. KAPITEL: PERSPEKTIVERING</b>	<b>96</b>

## **Abstract**

The objective of this thesis is to examine the inclusion in the primary school. The thesis deals with the inclusion challenges of schoolteachers in social work, and the inclusion of children with special needs. Throughout this thesis, the focus is on the teachers' own experiences of social work with inclusion, through the challenges that teachers themselves experience and describe. This thesis is seen as a scientific and limited work that deals with teachers' experiences of challenges in the inclusive work. Thus, this is a thesis that can help with what should be done in the future or focus on practice to make the inclusion a successful experience for the teachers.

To carry out this study: interviews of eight teachers, interviews of two students and observation at two schools are used. Through these, it has been possible to define, explain and discuss the challenges that teachers face in the practical work with inclusion.

The thesis theoretical basis is Axel Honneth recognition theory. Which helped to gain a deeper understanding of teachers' challenges at inclusion. While this theory special focus is on the relational conditions in humans, and how these relationships can prevent or strengthen its position for self-development and self-realization.

The teachers describe the challenges in three basic perspectives and relationships: parents, leaders and pupils. First of all, it's about the parents' recognition of the needs of their child, when this happened, recognized teachers work with their child automatically. Because then, the cooperation in between and support takes place. Next is about the school management being actively involved in the inclusion and supports teachers, through competence and extra resources in the form of more training and teacher support. When applicable, teachers will thus feel better prepared and competent to execute the job with inclusion. The final is based on recognizing teacher experience from student with special needs and students without special needs. It is about how these three are mutually recognized and reflect each other's

recognition, because if this is successful, the teacher can conduct an inclusion process that is considered to be successful.

The conclusion of this thesis is that, if the parents support the teachers, and the management support the teachers, this will help and reflects the dynamics of everything inside the classroom.

## **1. Kapitel: Indledning**

---

Dette speciale omhandler lærernes inklusion af børn med særlige behov i folkeskolen. Inklusion som begreb er gennem de sidste 10 år blevet mere anerkendt og anvendt i dansk social- og uddannelsespolitik. Begrebet har særligt henvendt sig til initiativer og indsatser, der retter sig mod børn med særlige behov. Inklusion handler i korte træk om at skabe et samfund, hvor der er plads til alle, og hvor samfundets ressourcer og fællesskaber er centrum for alle dets borgere. Derudover handler inklusion, om at skabe inkluderende faglige læringsmiljøer for alle børn indenfor de almindelige institutionelle rammer. Herigennem skal deltagelse i læring og uddannelse være mulig for alle, uanset behov. Dermed er inklusion både en idé og et mål, om at alle børn uanset behov har ret til at deltage i uddannelse og samfund på lige fod (Madsen, 2010).

Lærernes perspektiv i dette speciale er i fokus, fordi lærernes effekter er endegyldige, for at inklusion i praksis kan lykkes. En lærer der er rustet, velforberedt og udstråler overblik over undervisningen, og indgår i en åben dialog med eleverne omkring inklusion, vil ifølge forskning skabe en ro, mening og respekt i undervisningen. Hvilket ville bidrage, til at elever føler sig engagerede og tager del i inklusionen. Men den inkluderende opgave er ofte vanskelig, fordi det kræver af læreren, at skulle leve op til idealet, om at være underviser samt skabe en god og varieret undervisning for alle elever. Dette kan i litteraturen løses, ved at lærerne styrkes og rustes ved flere ressourcer og redskaber (Evalueringsinstitut, 2013).

Igennem dette speciale vil der være fokus på lærernes oplevelser og perspektiver på det inkluderende arbejde. Herigennem særligt været fokus på de relationelle udfordringer, som lærerne oplever i det praktiske arbejde med inklusion. Udfordringerne rummer blandt andre forældrerelation og samarbejde, samarbejde med ledelsen samt relationsarbejdet omkring eleverne. For at opnå denne viden, er der gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse af

otte lærere, hvor fokus netop var på at få indsigt i og forstå de udfordringer, som lærerne står med til dagligt. Ydermere er der gennemført to interviews af elever, som yderligere skærpede indsigten og forståelsen. Derudover var det muligt at gennemføre to observationer, som bidrog med en direkte indsigt og forståelse i den dynamik, der foregår i selve undervisningen, samt hvordan lærerne i praksis håndterer udfordringerne ved inklusion. Denne undersøgelse skal bidrage til at der gennem et videnskabeligt og afgrænset arbejde, opnås direkte indsigt i udfordringerne ved lærernes sociale arbejde med inklusion. Endvidere kan denne undersøgelse være et skridt mod den videreudvikling, der skal forbedre arbejdet med inklusion i folkeskolen. Netop fordi der i undersøgelsen er fokus på hvad lærerne selv vurderer, der bør prioriteres og fokuseres på, for at gøre det inkluderende arbejde i praksis til en succesoplevelse.

### 1.1 Specialets baggrund

Interessen for dette projekt, udsprang af at der igennem den seneste tid, havde været en del kritik og negativ omtale af hvordan inklusion i folkeskolen udmønter sig i praksis. DR nyhederne, Politiken og TV2 nyhederne er blot få af de medier, der har bragt artikler, hvor der netop var fokus på udfordringerne ved arbejdet med inklusion, et lille udsnit heraf ses her: *"Jeg spurgte min klasse i dag om inklusion. Og de sagde, at jeg brugte så meget tid på Ida, at jeg glemte dem. Det er egentlig store ord fra elever i femte klasse"* (Laadal, 2014). Og *"Det er meget kaotisk herinde på mit tyskhold, i forhold til hvad jeg ellers har prøvet. 10 af eleverne har enten svære faglige udfordringer, sociale udfordringer, depression eller diagnoser, og jeg har indtil nu ikke haft nogen hjælp"* (Pedersen, 2014). Samt *"Vi oplever i voldsom grad at få henvendelser om børn, der er blevet stressede af at blive inkluderet i de almindelige folkeskoleklasser. Børnene viser de almindelige stresstegn, som voksne også har. Men i mange tilfælde ser vi også, at det snævrer børnenes verden voldsomt ind, fordi mange autister får et voldsomt behov for at kontrollere deres omgivelser. Det kan for eksempel være i form af mad, og så er det, at stressen pludselig kan udvikle sig til en spiseforstyrrelse"* (Sparre, 2015).

Ydermere udtaler Rasmus Alenkjær (2014), der er psykolog og har beskæftiget sig med inklusion i 12 år, at skolerne administrativt har inkluderet eleverne, men den pædagogiske inklusion er langt bagefter, og det går ud over eleverne både fagligt og socialt. Derudover mener han, at den almindelige folkeskole ikke er bygget til, at tage imod børn med særlige behov, der mangler fx rum hvor disse børn kan søge hen ved behov (Alenkjær, 2014).

Pædagogiske psykologer udtaler endvidere, at forskning, erfaring og viden har påvist at indføring af holddannelse og variation i folkeskolen ikke fungerer for svage elever, derimod er der behov for trygge rammer, forudsigelighed og struktur. Folkeskolen risikerer således med den nye reform, at skade de svage elever (Aisinger, 2013).

Forsknings og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen, beskriver gennem flere artikler og debatindlæg, at den største udfordring med inklusion i dag, er at eleverne bliver flyttet, uden at der er hænder klar til at tage imod dem. Dette medfører at lærerne går ned med stress, og mister motivationen for deres arbejde. Det handler ifølge Andreas Rasch-Christensen om, at skolerne skal rustes til inklusionsopgaven i fællesskab, men det kræver tid og investering. Hvis skolerne skal igennem en vellykket inklusionsproces, skal der være fokus på hvordan lærere, pædagoger og ledere i samarbejde, skaber et læringsmiljø der er tilrettelagt både børn med og uden adfærdsvanskeligheder (Rasch-Christensen, 2014).

## 1.2 Problemformulering

Overordnet set fremlægges gennem ovenstående, at lærerne har vanskeligheder ved at gennemføre en tilrettelagt inkluderende undervisning, fordi de mangler de nødvendige pædagogiske redskaber samt ressourcer i form af assistance eller flere hænder. Risikoen herved er, at lærerne går ned med stress og mister motivationen for arbejdet, som i værste fald resulterer i at elever med særlige behov påføres yderligere skade. Derfor er gennemførelsen af denne undersøgelse yderst samfundsrelevant, netop fordi der er fokus på at forstå inklusionens vilkår ud fra lærernes synspunkt, og ikke mindst hvordan lærerne selv mener at udfordringerne herved kan løses. På baggrund af dette ledes jeg hen til følgende problemformulering:

<i>Hvilke <u>udfordringer</u> oplever lærerne i det <u>sociale arbejde</u> med <u>inklusion</u> af <u>børn med særlige behov</u>?</i>
---

### 1.3 Underspørgsmål

For at kunne besvare problemformuleringen, har jeg udarbejdet fire underspørgsmål. Disse vil hovedsageligt blive brugt som guideline ved indhentning af empiri (kapitel 6).

1. Hvordan beskriver lærerne generelt arbejdet med inklusion, herigennem forståelse af begrebet inklusion?
2. Hvilke relationelle udfordringer oplever og erfarer lærerne ved det inkluderende arbejde?
3. Beskrives konkret mangel på kompetence og ressource af lærerne, og hvordan påvirker det udfordringerne i praksis?
4. Er udfordringerne i praksis til at se og føle? I så fald hvilke?

### 1.4 Begreber og definitioner

#### 1.4.1 Lærernes beskrivelse af udfordringer

Med udgangspunkt i problemfelt og problemformulering, er lærernes beskrivelser, erfaringer og oplevelser i det inkluderende arbejde i praksis essentielle i dette speciale. Fordi der herigennem er fokus på, at forstå hvilke udfordringer lærerne oplever. Udfordringerne rummer to dimensioner; herunder et fokus på ressource- og kompetencemangel samt de relationer som lærerne indgår i, i hverdagen. I bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen § 8 kapitel 3, bilag 1: *Kompetenceområde i pædagogik og lærerfaglighed, herunder socialpædagogik*. Beskrives at lærerne skal danne ramme for skolens undervisning, inkluderende læringsmiljøer og undervisningsdifferentiering, klasseledelse, læremidlers didaktiske potentialer, samarbejde mellem kollegaer, ressourcepersoner, skole og hjem samt forskningsmetodiske forudsætninger for vurdering og anvendelse af forskningsresultater (BEK, 2011). Herved er der en samfundsmæssig forventning, om at lærerne skaber inkluderende læringsmiljøer for undervisningen, men hvorvidt det i praksis kan lade sig gøre, og hvilke udfordringer der er forbundet hermed undersøges i dette speciale.

#### 1.4.2 Inklusion

Inklusion henvender sig til initiativer og indsatser, der retter sig mod børn med særlige behov. Inklusion har en politisk vision og en pædagogisk retning. Politisk handler inklusion, om at skabe et samfund hvor der er plads til alle, og hvor samfundets ressourcer og

fællesskaber er centrum for alle dets borgere. Pædagogisk handler inklusion, om inkluderende faglige læringsmiljøer for alle børn indenfor de almindelige institutionelle rammer. Herigennem sigtes der efter, at gøre deltagelse i læring og uddannelse mulig for alle, uanset behov. Dermed er inklusion både en idé og et mål, om at alle børn uanset behov har ret til at deltage i uddannelse og samfund på lige fod. Derudover har der også været en økonomisk interesse i inklusion. Denne udspringer af at udgifterne til specialindsatser, har oplevet en voldsom stigning, hvor mere end 20 procent af de samlede udgifter til folkeskolen bliver brugt. Evalueringer af effekterne af specialindsatser har samtidig ikke vist tydelige positive tegn. Dette har udløst en forventning og antagelse, om at inklusion af børn med særlige behov i den almindelige folkeskole, skal være en bedre og billigere løsning (Madsen, 2010).

Når der arbejdes med inklusion af børn i folkeskolen, betyder det at man vil minimere de eksklusionsforhold, der medvirker til at særlige børn ikke kan deltage på lige fod med andre. Med inklusion sigtes der altså efter, at undgå segregering af børn med særlige behov. Segregering af børn med særlige behov kan nemlig medføre negativ identitetsudvikling, samt at oplevelsen af specialinstitutioner kan på barnet virke som en social devaluering og stigmatiserende. Praktisk set betyder inklusion i folkeskolen, at børn ikke skal opfattes som problematiske eller anderledes pga. deres adfærds - eller indlæringsvanskeligheder. Derimod skal barnets behov imødekommes ved hjælp af de rette tiltag, der skal mindske at barnet oplever en udskillelse eller eksklusion fra fællesskabet (ibid.).

### **1.4.3 Børn med særlige behov**

Børn med særlige behov rummer børn i skolealderen, der har vanskeligheder ved at klare skolegangen uden hjælp. Årsagen til at et barn har særlige behov kan være mange. Det kan skyldes nederlag eller komplikationer tidligere i livet, fx kan et barn der ikke er blevet anerkendt i sine særlige problemer, have en indvirkning på adfærdsproblemer og andre følelsesmæssige problematikker, som kan resultere i indlæringsvanskeligheder. Indlæringsvanskeligheder kan også skyldes flere dysfunktioner i den neurologiske udvikling. Oftest ved man ikke hvad den grundlæggende årsag er, men man ved med sikkerhed, at dysfunktioner kan have en negativ virkning på indlæring og adfærd i skolen. En tredje årsag til indlærings og adfærdsvanskeligheder kan skyldes tilegnet adfærd, fx aggression. Samtidig er nogle børn arveligt disponeret for sproglig svaghed, nervøsitet eller andet der kan påvirke



præstationerne i skolen. Det er samtidig værd at benævne, at disse børn kan komme fra forskellige kulturelle, sociale og økonomiske baggrunde (Levine, 1998).

I dette projekt vil jeg ikke lægge særlig vægt på årsagerne til børnenes vanskeligheder. Derimod vil jeg bruge betegnelsen *børn med særlige behov* som et overordnet begreb, der skal gøre det muligt, at undersøge hvilke udfordringer lærerne oplever i praksis i deres arbejde med disse børn. Dermed vil jeg ikke diskutere, om problemerne skyldes genetiske faktorer, sociale forskelligheder eller neurologiske dysfunktioner.

#### **1.4.4 Folkeskolen**

Der tages i dette speciale udgangspunkt i den almindelige folkeskole, fra bekendtgørelse om folkeskoleloven §1: *Folkeskolen skal i samarbejde med forældre give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbedrer dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere. Samt gøre dem fortrolige med dansk kultur og historie, og give dem forståelse for andre lande og kulturer, som bidrager til deres forståelse for menneskets samspil mellem naturen og fremmer den enkelte elevs alsidig udvikling* (BEK folkeskolen, 2014). Dermed er der en samfundsmæssig forventning til folkeskolerne og ikke mindst lærerne, at de sikrer og fremmer elevernes udvikling, samt indgår i relationer der øger denne udvikling. Det er dog væsentligt at påpege, at dette speciale ikke tager udgangspunkt i folkeskolens arbejde med inklusion. Folkeskolen danner blot rammen, det egentlige fokus er som tidligere benævnt, på lærernes oplevede relationelle udfordringer ved inklusion.

#### **1.5 Specialets relevans for socialt arbejde**

Inklusion har en høj politisk og økonomisk prioritet, og dette forpligter de danske folkeskoler gennem blandt andet lovgivning, økonomiske styringsredskaber og kompetenceudviklingstiltag. Inklusion handler politisk set om at sænke brugen af specialundervisning, til børn med særlige behov, fordi man vil undgå marginalisering og segregering. I stedet skal der fokus på effektiv brug af de almindelige offentlige skoler. Inklusion er dog mere end blot at overflytte børn fra en specialskole til en almindelig folkeskole, det handler nemlig i lige så høj grad om omstrukturering af skolens organisering, professionerne og praksis. Folkeskolerne skal fokusere på de omgivelser en elev med særlige behov skal inkluderes i, samt stille krav til lærerne som skal gennemføre inklusionen. Derved

handler inklusion om at forstå elever med særlige behov, og hvordan disse bedst muligt kan inkluderes og herigennem opfattes som normale frem for anderledes (Ratner, 2013).

Socialt arbejde defineres således: *"Det sociale arbejdes praksis er en form for intervenserende handling, der er formålsbestemt og styret af værdier, viden og teknikker; disse er kollektivt unikke, de anerkendes af og identificeres med det sociale arbejdes profession"* (Meeuwisse, Swärd & Sunesson, 2007: 33). Lærernes arbejde med inklusion kan opfattes som et socialt arbejde, fordi det fra politisk side påkræves at lærerne ikke kun er undervisere i folkeskolen. Der er nemlig et bredt ønske, om at lærerne gennemfører en særlig tilrettelagt inkluderende undervisning, der har fokus på at inddrage elever med særlige behov. I virkeligheden kan det i praksis opfattes som en intervention, hvor lærerne med baggrund i den eksisterende og tilgængelige viden gennemfører den inkluderende i undervisningen. Det handler om, at lærerne ved de rette ressourcer og kompetencer hjælper elever med særlige behov, til at klare den almindelige undervisning på lige fod med alle andre elever. Ifølge undervisningsministeriet handler inklusion, om at styrke barnets oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab (Undervisningsministeriet, 2014). Inklusion og socialt arbejde er således uadskillelige, fordi: *"Socialt casework er en proces, der benyttes af bestemte menneskelige instanser til at hjælpe individer til at klare deres problemer med den sociale fungeren på en mere effektiv måde"* (Hutchinson & Oltedal, 2006:158). Dermed er inklusion af elever med særlige behov et socialt felt, hvor læreren sigter mod blandt andre at arbejde med de læringsteoretiske modeller. Læreren bør derved i det inkluderende arbejde have fokus på adfærd og læring, så eleverne med særlige behov kan opnå faglige og sociale ressourcer (Hutchinson & Oltedal, 2006). Et andet dilemma ved inklusionsarbejdet, kunne lægge op til om lærerne selv opfatter sig selv som socialarbejdere eller blot undervisere. Ydermere om den generelle opfattelse af læreren er under forandring, og i så fald hvad det vil betyde for folkeskolen. Men denne diskussion vil af tidsmæssige årsager ikke berøres i dette speciale, men opfordres til det videre arbejde.

Lærernes arbejde med inklusion, opfattes i dette speciale som et felt i det sociale arbejdes spektrum. Idet lærerne ved det inkluderende sociale arbejde, er med til at løse et samfundsmæssigt socialt problem: *"...Consider a Social problem to be an alleged situation that is incompatible with the value of a significant number of people who agree that action is needed*

to alter the situation” (Rubington & Weinberg, 2011: 3). Inklusion står netop højt på international og national plan og interesse. Hvor der er fokus på at børn med særlige behov ikke skal ekskluderes, men inkluderes i den almindelige folkeskole, på lige fod med alle andre. Med krav til de institutioner der skal inkludere, om at gennemføre en handlingsplan så den kommer barnet til gode (Ratner, 2013). Men dette er ikke nødvendigvis en let og flydende proces for lærerne, hvorfor der igennem dette speciale har været et ønske, om at tydeliggøre de egentlige udfordringer og vilkår som lærerne oplever.

### 1.6 Specialets opbygning

Formålet med dette speciale, er at få indblik og forståelse for hvilke relationelle udfordringer lærerne oplever i deres inkluderende arbejde. For at dette skal blive muligt, er der indledningsvist i kapitel 1 blevet præsenteret specialets baggrund, og relevans for socialt arbejde, samt problemformulering. I kapitel 2 vil problemfeltet blive fremlagt, herigennem historisk omrids af inklusionsforståelsen, samt en beskrivelse af folkeskoleloven og den eksisterende viden, der berører konsekvenserne og udfordringerne ved det inkluderende arbejde i folkeskolen. Dernæst i kapitel 3 vil den videnskabsteoretiske tilgang til specialet præsenteres og diskuteres gennem bogen *videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2012), og særligt med anvendelse af Berg – Sørensen's kapitel: *hermeneutik og fænomenologi*. Endvidere i kapitel 4 vil specialets teoretiske udgangspunkt fremlægges med udgangspunkt i Axel Honneth's anerkendelsesteori (2003) ved bogen *Behovet for anerkendelse*. Herefter vil informanterne kort blive præsenteret i kapitel 5. I kapitel 6 vil hele specialets design herunder valg af metoder: interview og observation beskrives og diskuteres. Dette sker ved hjælp af Kvale og Brinkmann's (2009) bog *Interview* samt Kristiansen & Krogstrup (1999) bog *Deltagende observation*. I kapitel 7 vil analysen udfoldes, dernæst konklusion i kapitel 8, samt afslutningsvis en kort perspektivering i kapitel 9.

## 2. Kapitel: Problemfelt

---

I dette afsnit vil jeg beskrive problemfeltet. Dette gøres ud fra et historisk omrids af inklusionsforståelsen, samt hvordan inklusion er blevet den grundlæggende værdi i folkeskolen. Dernæst vil jeg beskrive folkeskoleloven og hvordan den bidrager til inklusionsbegrebet. Derudover vil jeg beskrive og diskutere den eksisterende viden, der berører konsekvenserne og udfordringerne ved det inkluderende arbejde i folkeskolen.

## 2.1 Historisk omrids af inklusion

Inklusion af børn med særlige behov har gennemgået en længere udvikling, og denne udvikling afspejler sig i den opfattelse og forståelse, der har været af børn med særlige behov. Efter mange år, at have opfattet særlige behov, som en medfødt lidelse, der ikke nødvendigvis kunne forandres eller ændres gennem uddannelse. Oplevede Danmark en automatisk stigning i oprettelse af specialklasser og skoler, og derved udskilte systemet de normale fra de specielle. Men allerede i 1970'erne begyndte man fra politisk side at stille spørgsmålstegn ved effekten af segregeret specialundervisning, og i denne periode blev normalisering af særlig behov i nærmiljø den grundlæggende opfattelse. Normaliseringsprincippet blev dog kritiseret for at ekskludere barnet, fordi skolerne producerede social ulighed og marginalisering. I dag er ordet inklusion det der præger de danske folkeskoler. Hvor særlige behov, opfattes som et socialt fænomen, der afspejler samfundets normalitetsforståelse. Fokus er rykket fra udtrykket biologisk og psykologisk anormalitet, til at særlige behov er et socialt relationelt fænomen. Dette medfører et krav og ansvar, som ikke længere ligger hos barnet selv, men på den kulturelle og institutionelle indretning. Problematisering af specialundervisning er stadig aktuel, og målet er at inklusionsbegrebet bliver den værdi skolerne bærer præg af (Ratner, 2013).

## 2.2 Internationalt fokus på inklusion

I 1994 startede den aktive interesse for inklusion. Det begyndte nemlig i Spanien hvor Salamanca erklæringen (1994) blev accepteret, fokus var her at ændre den grundlæggende tankegang, for at skoler kan benyttes af alle børn og børn med særlige uddannelsesmæssige behov. Der var således fokus på én væsentlig grundværdi, at alle mennesker uanset behov har ret til uddannelse i overensstemmelse med menneskeretserklæringen fra 1948. Inklusion kom hermed på dagsorden, ved at uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skulle indrettes så der blev taget hensyn til forskelle i behov og egenskaber. Dette ansås som den mest effektive model, til at skabe og opbygge et samfund hvor der er plads til alle på lige fod (Salamanca erklæring, 1994). Denne erklæring kan om noget, antages at have sat gang i inklusionsdiskussionerne på nationalt plan i Danmark, og måske også det der ændrede hele forståelsen af inklusion.

Endvidere har Danmark anerkendt FN konventionen (2006) om rettigheder for personer med handicap. Formålet med denne konvention, var at fremme, beskytte og sikre at alle personer

med fysisk, psykisk, intellektuel eller sensorisk funktionsnedsættelse fuldt ud kan deltage og inkluderes i samfundslivet på lige fod med alle andre. I FN konventionen fremgår det, at de deltagende stater skal sikre de nødvendige foranstaltninger, for at børn med handicap opnår samme menneskerettigheder og frihedsrettigheder som alle andre børn. Derudover skal alle børn have ret til uddannelse, hvor der sikres at uddannelsessystemet har et inkluderende fokus, der sigter på at børn med handicap ikke udelukkes det almindelige uddannelsessystem. Samt at børn med handicap ikke udelukkes fra gratis og obligatorisk grundskoleundervisning eller fra anden undervisning på baggrund af handicap. Heri bør ydes effektiv individuel støtte, der giver størst mulig akademisk og social udvikling i overensstemmelse med målet om fuld inkludering (FN konvention, 2006).

Dermed er inklusion det bærende princip på internationalt plan, som afspejler den grundværdi der præger de danske folkeskoler i dag. Disse internationale aftaler forpligter samtidig Danmark, til at sikre og støtte de almindelige folkeskoler i retning af det inklusionsfokusset.

### **2.3 Nationalt fokus på inklusion**

Omstillingen og indretningen af inklusion i folkeskolen har gennemgået en længere proces. Men eftersom at Danmark har anerkendt internationale erklæringer og konventioner om inklusion, har dette medført et ansvar og en pligt for at gennemføre det i praksis. Dette ses blandt andet ved den øgede interesse fra politisk side, om at inddrage inklusion som en grundlæggende værdi i folkeskolen.

I 2010 satte Finansministeriet fokus på inklusion, fordi det tilsyneladende har været for omkostningsfuldt at bruge specialundervisning og specialskolerne på den måde, som det var blevet brugt gennem en årrække. Finansministeriet gennemførte derfor en større kortlægning af 12 kommuners ressourceforbrug og ydelser i forbindelse med specialundervisning i skoleåret 2008/2009. I denne kortlægning fremgik at ca. 84.000 elever (14,3 procent af alle elever i folkeskolen) modtog specialundervisning i skoleåret. Af disse modtog ca. 51.000 elever (8,7 procent af alle elever i folkeskolen) specialundervisning i inkluderende undervisningsformer. De resterende ca. 33.000 elever (5,6 procent af alle elever i folkeskolen) modtog undervisning i segregerede undervisningsformer (Finansministeriet, 2010).

De samlede bruttoudgifter til specialundervisning i skoleåret 2008/2009 udgjorde 9,68 mia. kr. på landsplan. Endvidere viser kortlægningen at fuld segregerede specialundervisning drev udgifterne med 7,95 mia. kr. dvs. mere end 80 procent af de samlede bruttoudgifter til specialundervisningen i skoleåret. Ydermere var der i forbindelse med specialundervisning øvrige omkostninger i form af PPR og udgifter til fritidstilbud for elever med særlige behov, hvilket i alt udgjorde yderligere brutto 3,1 mia. kr. på landplan. De samlede bruttoudgifter til specialundervisning inklusive øvrige omkostninger var således 12,8 mia. kr. i skoleåret 2008/2009. En gennemsnitlig elev i folkeskolen som ikke modtog nogen form for specialundervisning blev opgjort til 53.449kr. pr elev. Dertil udgjorde udgifterne for en elev der modtog inkluderet undervisning yderligere 33.926 kr. Tallet for en specialklasseelev lå på 184.540 kr., mens en elev på en specialscole udgjorde 283.008 kr. i skoleåret 2008/2009 (ibid.).

Endvidere kunne finansministeriet fremlægge, at Danmark segregerer flere elever til specialklasse og specialscoler sammenlignet med Norge og Sverige. Og at der var grundlag for at fremme den inkluderede undervisning i de almindelige folkescoler. Denne inklusion skulle bidrage, til at elever med særlige behov kunne opnå de bedste resultat af deres skolegang, samt mindske de udgifter der følger med specialundervisning (ibid.).

I 2012 ændrede regeringen folkescoleloven (Jf. LOV nr. 379 2012). Denne lov betød, at specialundervisning på specialscoler og specialklasser skulle begrænses, og undervisning i almindelige folkescoler forbedres og inklusion skulle integreres. Dette skulle medføre at 96 procent af alle skolebørn i 2015, skulle modtage undervisning i den almindelige folkescole. Dette indebærer blandt andet at børn med særlige behov som ADHD og autisme, skal overflyttes fra specialscoler til almindelige folkescoler. Lovændringen skulle samtidig give kommunerne bedre mulighed, for at tilrettelægge den inkluderende undervisning (Inklusion – viden og udvikling, 2015; Stanek & Olsen, 2011; Undervisningsministeriet, 2014).

I aftaleteksten fra 2013 mellem regeringen, Dansk Folkeparti og Venstre. Blev inklusion anset som en grundværdi for folkescole, hvor fokus netop var at der skulle være plads til alle børn i fællesskabet. Der var i aftaleteksten, særlig kritik af at der igennem en længere årrække var en stigende segregering, af elever fra den almindelige undervisning, samt at udgifterne til specialundervisning udgør ca. 30 procent af de samlede udgifter til folkescole. Derfor

ønskede regeringen, at flere elever skulle inkluderes i den almindelige undervisning *den inkluderende folkeskole*. Regeringen ønskede at der blev iværksat en række initiativer, der skulle afhjælpe denne problematik i dagstilbud, skole og fritidstilbud. Gennem disse initiativer var målet, at alle børn skulle blive dygtigere gennem inklusion, samt at styrke undervisningen og fællesskabet. Et af tiltagene var en længere skoledag, som skulle medvirke til at der var rammer og plads til alle børn i folkeskolen. Derudover vil der igennem den længere skoledag, altid være mulighed for at undervisningen tilrettelægges fleksibelt, så der skabes gode rammer for elever med særlige behov (Aftaletekst om reformen, 2013).

I 2013 trådte den nye folkeskolereform nemlig i kraft med virkning fra skoleåret 2014/15. Formålet med den nye reform, var at eleverne skulle blive dygtigere gennem en længere og mere varieret skoledag, med bedre undervisning og læringsmuligheder. Der var samtidig særligt fokus på at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater, blandt andet gennem kompetenceudvikling af lærere, pædagoger og ledere, hvor der netop var afsat 1 mia. kr. til at understøtte inklusion i undervisningen. Samtidig var der også fokus på variation, holddannelse, ro, trivsel og undervisningsmiljø i klassen, samt elevernes læringsmål (KL, 2013).

I dag er inklusion en fast bestanddel på folkeskolernes dagsorden. Det handler nemlig ifølge undervisningsministeriet, om at styrke barnets oplevelse af at være værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab. Endvidere tilskrives inklusion som værende grundelementet, for at børn kan trives, lære og udvikle sig i fællesskab med andre børn. Reformen skal endvidere bidrage, med at organisering og tilrettelæggelsen af undervisningen giver mulighed for øget lærings rum for alle elever. Derudover er kompetenceløftet af lærere og pædagoger med til at understøtte det inkluderende arbejde. Den længere og mere varierede skoledag skal endvidere etablere inkluderende læringsmiljøer med fokus på øget faglighed og trivsel (Undervisningsministeriet, 2014).

#### **2.4 Eksisterende viden på feltet**

Med udgangspunkt i ovenstående interesse for inklusion, er det værd at rette fokus på hvordan inklusion i praksis udformer sig. Hvorfor der i det følgende vil blive fremlagt en række undersøgelser, studier og viden som vil tydeliggøre de udfordringer, lærerne oplever i det praktiske arbejde med inklusion. Der vil blandt andet være fokus på manglende

kompetencer og ressourcer, samt hvilke relationer der er væsentlige i det inkluderende arbejde. Endvidere vil der blive beskrevet, hvordan en politisk udmøntet beslutning bliver modtaget i praksis og problemer hermed. Samt en beskrivelse af hvordan inklusion i nogle tilfælde kan føre til eksklusion. Afslutningsvis i dette afsnit forelægges en opsummering.

#### 2.4.1 Lærernes kompetencer og ressourcer

Igennem skolereformen 2013, blev der fra politisk side afsat ca. 1 mia. kr. til kompetenceudvikling af blandt andre lærere, til at understøtte inklusion i undervisning (KL, 2013). Hvorvidt denne kompetenceudvikling i praksis udmønter sig, kan diskuteres gennem en større spørgeskemaundersøgelse af 694 lærere (Langager, 2014). Herigennem mente størstedelen af lærerne at de ikke var fagligt kvalificerede, til at reagere konstruktivt på elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder, og derved manglede specifikke kompetencer til at rumme elever med særlige faglige behov. Fire ud af fem lærere tilkendegav, samtidig at de ikke kunne nå de fagligt svage elever, med de pædagogiske metoder de havde til rådighed. Samtidig påpegede to ud af tre lærere, at alt for mange elever med særlige udfordringer indgik i den normale undervisning, og for få blev henvist til specialundervisningstilbud. Hvilket medvirkede til at elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder var så belastende for undervisningsmiljøet, at de "bliver sendt udenfor døren", hvilket ansås for en eksklusion af børnene i det sociale og faglige undervisningsmiljø (ibid.). Gennem studiet blev det påpeget, at inklusion i sig selv var en god grundværdi, fordi man ved at overføre elever fra specialskoler til almindelige skoler, undgik at de blev udelukket fra fællesskabet. Men børn med adfærds- og følelsesmæssige vanskeligheder, kan uden at lærerne besidder de rette kompetencer, medføre en stressende og uproduktiv skolegang for dem selv, de øvrige elever og lærerne (ibid.).

Endvidere blev der gennem en større undersøgelse fra Danmarks evalueringsinstitut (2011) kortlagt de danske skolers arbejde med inklusion. Her var der både fokus på skoleledere og lærere. 73 procent af skolelederne, mente at der blev inkluderet en passende andel i almenundervisning, mod kun 42 procent af lærerne mente det samme. Lærerne i undersøgelsen tilkendegav mange og forskellige typer af indsatser og tiltag, til at gennemføre inklusion i praksis. Blandt andre var der fokus på elevers trivsel, styrkelse af sociale kompetencer og en række evalueringsindsatser. Derudover vurderede lærerne, at støttelærertimer og planlagt støtte bedst hjælper, og fremmer inklusionen af børn med



særlige behov. I forbindelse med lærernes vurdering af kompetencer, til at inkludere børn med særlige behov, vurderede størstedelen af lærerne at de ikke besad de rette kompetencer, til at inkludere børn med psykiske vanskeligheder. Hvilket hænger godt i tråd med, at de fleste lærere i undersøgelsen efterspurgte kompetenceudvikling, når det handlede om udviklings- og opmærksomhedsforstyrrelse som ADHD og elever med socio-emotionelle og miljøbetingede vanskeligheder. Samtidig påpegede både lærere og skoleledere, at ressourcepersoner der har viden og erfaring i arbejdet med børn med særlige behov, er vigtige i det inkluderende arbejde. Afslutningsvis gav både lærere og skoleledere udtryk for en vis bekymring blandt forældre, om at skolen inkluderede for mange børn. Denne bekymring rettede sig primært mod uro i undervisning, udadreagerende adfærd og et svækket fagligt niveau (Danmarks evalueringsinstitut, 2011).

Udfordringerne ved inklusionsarbejdet påpeges yderligere gennem endnu en rapport fra Danmarks evalueringsinstitut (2013). Herigennem peger udfordringerne især på manglende ressourcer i form af flere hænder. Igennem rapporten foreslås en støttelærerordning og flere pædagoger, der skal være med til at aflaste læreren, samt sikre at inklusionsopgaven ikke påvirker kvaliteten af undervisningen, og derved de øvrige elever. Argumentet herfor, er at flere hænder i undervisning vil bidrage, til at lærerne får mulighed for at fokusere på den faglige undervisning, mens støttelæreren eller pædagogen har fokus på konflikter og elever med særlige udfordringer (Evalueringsinstitut, 2013).

#### **2.4.2 Forældresamarbejdets betydning for inklusion**

Inklusion har mange perspektiver, og er en opgave der kun kan løftes hvis flere parter er fælles om det. Forskning peger på, at en af de væsentligste parter i inklusionsprocessen foruden læreren selv, er forældrene, fordi det kan styrke lærerens position i det inkluderende arbejde (Willumsen & Quvang, 2007).

Inddragelse og opbakning fra forældre i klassens trivsel har således stor betydning for om det inkluderende miljø omkring børnene, kan skabes. Men samarbejdet mellem skole og forældre er ikke nødvendigvis altid ligetil, og kræver ofte at lærere og skoleledelsen aktivt forsøger at inddrage forældrene, og derved har det som en fast bestanddel på dagsordenen. Således hviler forældrenes aktive medvirken, på skolens måde at invitere dem på. Den aktive medvirken fra forældrene vil bidrage, til at forældrene i større grad kommer til at påvirke

initiativer, og dermed også større ansvarliggørelse af forældrene. Forældrenes engagement og involvering i skolen vil medvirke, til at forældre vil føle sig hjemme, og derved reduceres også sociale uligheder og fælles værdier skabes. Endvidere peger forskningen, mod at inklusion og forældresamarbejde er en forudsætning for skolens arbejde på det faglige og sociale plan med eleverne, og skaber samtidig muligheden for at arbejde med inklusion. Dermed er forældresamarbejde, engagement og bidrag til inklusionen afhængig af skolens prioritering af forældresamarbejdet. Samtidig bør der fastlægges formål og rammer for forældresamarbejde, fordi der i praksis ses en tendens til at disse er uklare, hvorfor der er behov for en italesættelse af dette på forældre-, ledelses- og lærerniveau (Akselvoll, et al., 2014).

Endvidere er det væsentligt at skolen i samarbejdet med forældrene tager udgangspunkt i de livsbetingelser forældrene kommer fra. Fordi det herigennem tydeliggøres hvilke muligheder for deltagelse og bidrag forældrene hver især kan komme med. Lykkes dette øges muligheden for at mindske marginalisering og ulighed. Men lærer mangler ofte indblik i familiens samlede livsbetingelser, og har derved også svært ved at forstå forældrenes perspektiver på livet. Forældrenes sociale baggrund kan nemlig afgøre, hvilke former for involvering de udviser, fordi deres engagement og aktive deltagelse ofte er baseret på de muligheder, strukturelle begrænsninger og ikke mindst den kultur de kommer fra. Derudover er det selvfølgelig indlysende, at forældre med akademiske præferencer har større potentiale for at deltage aktivt i deres børns skolegang. Dette skyldes dog ikke kun deres forventninger til skolen, men ofte viser det sig, at skolens kultur stemmer mere overens med forældre med en akademisk baggrunds kultur (Lee & Bowen, 2006).

Den kulturelle og sociale baggrund forældrene kommer fra, skal dog ikke nødvendigvis associeres med, at de ikke ønsker en god skolegang for deres børn. Forskning peger nemlig i retning af at alle forældre uanset social, kulturel eller uddannelsesmæssig baggrund ønsker uddannelsesmæssig succes for deres børn. Forældre med sociale problemer kan dog have tendens til at overlade ansvaret til læreren, hvorimod forældre der kommer med fra en social og kulturel ressourcestærk baggrund har større mulighed, for at være involveret og deltagende (Lareau, 1987).

Endvidere diskuteres forældrenes betydning for inklusion i studiet: *Working towards inclusion: Reflections from the classroom* (2008). En af de væsentligste pointer i studiet, var at

forældres holdning og involvering i klassen, har en afgørende faktor for om inklusionen lykkes. Men for at dette kan blive en mulighed, kræves en ændring af skolekulturen, værdien og holdningerne for hvordan forældresamarbejdet aktivt bliver brugt (Signal, 2008).

### **2.4.3 Ledelsen og inklusion**

I afsnittet om lærernes kompetencer og ressourcer blev det tydeligt, at lærerne ofte føler en mangel på disse. Hvorfor det selvfølgelig er væsentligt at beskrive, hvor og hvordan lærerne kan opnå disse kompetencer og ressourcer. Her er ledelsen relevant at inddrage, fordi støtte, kompetence og kontinuitet fra ledelsen kan fremme det inkluderende arbejde, og fravær af denne støtte kan vanskeliggøre det egentlige inkluderende arbejde. Ledelsen sidder nemlig inde med muligheden, for at yde særlig faglig hjælp i form af ekstra ressourcer gennem teamudvikling, støttepersoner og nye redskaber, til at gennemføre en tilfredsstillende inklusion. Endvidere er der behov for efter- og videreuddannelse af lærerne, som skal understøtte den faglig viden og udvikling af den inkluderende praksis. Endvidere peger forskning i retning af, at lærere ofte sidder med en fornemmelse, af at den nødvendige ledelsesmæssige forståelse og opbakning ikke er tilstede, og at dette tydeligt afspejles i de redskaber og ressourcer der afsættes til inklusion (Willumsen & Quvang, 2007).

Lederne selv mener (2013), at lærerne har behov for mere kvalificeret sparring på deres undervisning, samt en bedre evidensbaseret viden om at inkludere elever med særlige behov. Samtidig vurderede lederne at den vanskeligste opgave de står med i praksis, er at skabe inkluderende læringsmiljøer, fordi skolerne generelt set har svært ved at varetage ansvaret for denne opgave (Evalueringsinstitut, 2013).

### **2.4.4 Elevernes perspektiv på inklusion**

En anden væsentlig part i inklusion, er eleverne. Elevernes opbakning kan nemlig være afgørende, for at inklusion kan lykkes i praksis. Opbakningen opleves ud fra klassens samlede forståelse af elevers forskellighed og særlige behov. For at dette kan lade sig gøre i praksis, skal læreren påvirke og udvikle klassens samlede holdning og forståelse af inklusion. Samtidig med at ansvaret for omsorgen af elever med særlige behov ikke pålægges klassen. Læreren skal derimod bibeholde en balance i klassens dynamik, ved at fastholde tydelige rammer og strukturer både for den enkelte elev og for hele klassen. Læreren skal derved kunne rumme

mange relationer samtidig, og det stiller krav til en konstant fortolkning af eleverne, så balancen og gensidigheden bevares (Willumsen & Quvang, 2007).

Samtidig påpeges i forskningen et yderligere dilemma, nemlig at udfordringen ved at få hele klassens opbakning kan blive så omfattende og udfordrende for det generelle klasse miljø, at velfungerende børns forældre reagerer med at søge andre skoler (Willumsen & Quvang, 2007).

Elevernes egen oplevelse af inklusion, er at inklusion i praksis er tabubelagt, samt at definitionen på særlige behov er uklar og upræcis. Elever synes dog, at vænne sig til den aktuelle classesammensætning, og dermed opleves faglige vanskeligheder ikke som noget mærkeligt, fordi eleverne bare får den nødvendige hjælp, til det de har svært ved. Eleverne mener samtidig, at elever med fysiske vanskeligheder stiller krav, til at klassen skal tage hensyn, og at dette i virkeligheden bidrager, til at eleverne kan få noget positivt og lærerigt ud af det. Elever med voldelig eller aggressiv adfærd bliver dog opfattet som en større udfordring, fordi det kan være svært at inkludere dem. Dette skyldes ikke kun at klassen ikke lyster at inkludere dem, men fordi der er en følelse af, at denne type elev ikke selv vil være en del af fællesskabet. Samtidig påpeger flere elever, at det til tider kan være anstrengende at arbejde i gruppe med elever, der har det svært og som udviser manglende motivation. Omvendt vil det lykkes bedre, hvis der var flere elever om én med særlige behov, fordi så vil han rette sig ind. Generelt set mente eleverne, at det er lærerens rolle at fællesskabet fungerer, og dermed kræver det at læreren tager ansvar for klassens trivsel. Og den måde læreren udviser interesse og engagement automatisk vil smitte af på resten af klassen, og den stemning der præger klassen (Evalueringsinstitut, 2013).

#### **2.4.5 Politisk udmøntet inklusion**

Endvidere er der et andet synspunkt der er relevant at inddrage, nemlig hvorledes implementeringen af nye politiske beslutninger i praksis bliver udmøntet. I praksis er der nemlig flere eksempler på frustrerende og negative tilbagemeldinger, fra aktører som eksempelvis lærer på iværksatte reformer og projekter. Dette kan dels skyldes, at aktørerne betragter andre opgaver som mere væsentlige, eller at igangsatte projekter er tidskrævende, og dermed er aktøren eller medarbejderen nødt til at omprioritere eller nedprioritere andre opgaver. I litteraturen beskrives at aktørernes viden, interesser og holdninger smitter af på

andres adfærd, så der dermed opstår en generel negativ indstilling til et givent projekt. For at forstå problematikken ved implementeringen af en lovgivning eller reform i praksis, er det derfor væsentligt at forstå hvor og hvorfor den egentlige negative indstilling er opstået. Dette kan blandt andet gøres ud fra medarbejderstilen, hvor der netop er fokus på den attitude og adfærd en medarbejder besidder i forhold til et givent projekt. De organisatoriske og institutionelle rammer, kan dog også medvirke til en negativ indstilling eller holdning hos medarbejderen (Nielsen, 2011).

#### **2.4.6 Inklusion kan føre til eksklusion**

Begrænsninger og konsekvenser ved inklusion i praksis, er væsentlig at inddrage, fordi inklusion ikke altid er en lineær proces (Hornby, 2012). Inklusion rummer nemlig to væsentlige perspektiver. Hvoraf det første perspektiv ved inklusion, er at som minimere eksklusionsforholdene og stigmatisering, ved at overflytte børn med særlige behov til den almindelige folkeskole. Men om dette altid er den rette løsning, skal diskuteres ud fra det næste perspektiv, nemlig om inklusionen i virkeligheden bidrager til eksklusion, fordi barnet her vil blive opfattet og behandlet som anderledes af både lærere og elever. Derved kan barnet også her opleve en stigmatisering, og i værste fald direkte udelukkes fra fællesskabet. Diskussionen om inklusion af børn med særlige behov bør handle om, hvor barnet føler det hører til frem for en geografisk placering. Fordi forskning peger på, at mange børn med særlige behov føler sig langt mere trygge og rolige i et miljø med jævnaldrende, der har et tilsvarende handicap. Og at det er følelsen af tilhørsforhold der er vigtigst at tilgodese i inklusionsprocessen (ibid.).

Endvidere peger forskning i retning af, at specialskoler ofte er mere gearret, til at tilbyde et barn med særlige behov en evidensbaseret undervisning og intervention, som tager udgangspunkt i både et medicinsk og psykologisk behandlingsfokus. Denne viden og ressource er ikke nødvendigvis en mulighed i de almindelige folkeskoler, og dette kan resultere i en skadelig skolegang for barnet. Endvidere har der gennem de seneste år været øget fokus på de akademiske præstationer, fx ved indførelse af læseplaner og nationale vurderinger af skolernes niveau. Her er det væsentligt, at diskutere hvordan børn med særlige behov, skal kunne indgå i et skolesystem, hvor høje standarder er målet, og ikke mindst om skolernes læseplaner og pensum, er velegnet til børn med svær indlæring, eller adfærdsmæssige vanskeligheder (ibid.).

Derudover præges diskussionen og argumentet for inklusion af den omkostning der har været i forbindelse med specialundervisning og specialskolerne. Men dette argument er kun kortsigtet. Et barn med særlige behov har nemlig brug for at lære nogle grundlæggende og nødvendige færdigheder, for at kunne opnå selvstændighed og succes når det forlader skolen. Lærer barnet ikke det, kan det blive en langt større omkostning for samfundet i form af arbejdsløshed og sociale ydelser på lang sigt. Hvis inklusionen i praksis skal fungere, bør der iværksættes en konkret lovgivning for inklusion af børn med særlige behov, hvori der er detaljerede retningslinjer for skolernes arbejde med inklusion. Der bør samtidig nedsættes et udvalg, som skal inspicere skolernes inkludering. Samt forelægge krav om individuelle uddannelsesplaner for børn med særlige behov (ibid.).

#### **2.4.7 Sammenfatning af problemfelt**

For at sammenfatte og opsummere problemfeltet er det nødvendigt at påpege, at inklusion kan ses og opfattes på flere niveauer. Først og fremmest er der et internationalt ønske og værdi, om at give skoleadgang til alle skolebørn. Denne værdi præger selvfølgelig dansk politik, og afspejler dermed lovgivning og skolereformer, hvor der er et ensidigt ønske, om at oprette og iværksætte den inkluderende skole.

Men dette er ikke helt problemfrit, idet flere undersøgelser peger i retning mod flere udfordringer i praksis, der kan vanskeliggøre det egentlige inkluderende arbejde for lærerne. Disse udfordringer rummer blandt andre lærernes manglende kompetencer, til at håndtere elever med særlige behov i undervisningen. Samt mangel på ekstra støttelærere og faglig sparring. Derudover kræver en vellykket inklusion, at ledelsen aktivt iværksætter de rette og nødvendige foranstaltninger. Endvidere peger forskning i retning af at forældresamarbejdet er betydeligt, for om det inkluderende arbejde i praksis kan lykkes. Mens andre undersøgelser diskuterer elevernes gensidige samarbejde og opbakning til at håndtere inklusionsprocessen, og hvordan denne opbakning i praksis, kan gøre det inkluderende arbejde til en overskuelig opgave for lærerne.

Endvidere er det relevant at påpege, at der er bred enighed om at inklusion er vigtig, fordi man ved at flytte elever fra specialskoler til almindelige skoler, undgår at de bliver udelukket fra fællesskabet og samfundet. Men dette er ikke ensbetydende, med at inklusion er den rette løsning for alle børn. Fordi nogle børn ved denne overflytning, kan opleve manglende

forståelse eller overskud for sin situation, og derved opleve en direkte eksklusion fra fællesskabet.

På baggrund af ovenstående problemfeltet, blev spørgsmålet om de reelle udfordringer ved inklusion i praksis fremprovokeret. Er det et spørgsmål om manglende kompetencer og ressourcer, eller er lærernes relationer den største udfordring? Hvilket i virkeligheden henledte mig til problemformuleringen: *Hvilke udfordringer oplever lærerne i det sociale arbejde med inklusion af børn med særlige behov?* Dette kræver derfor en indsigt i og forståelse for lærernes oplevelser og erfaringer ved det inkluderende sociale arbejde. Hvilket vil gøres i de følgende kapitler.

### **3. Kapitel: Videnskabsteori**

---

I det følgende afsnit beskrives og begrundes det valgte videnskabsteoretiske udgangspunkt for dette speciale.

Videnskabsteori er den disciplin der handler om at udforske videnskabens metoder, handlinger og baggrund. Der forefindes flere videnskabsteoretiske discipliner, og hver enkelt af dem udforsker et bestemt udsnit af virkeligheden (Jacobsen, Lippert – Rasmussen & Nedergaard, 2012).

Formålet med dette speciale, er at forstå og fortolke lærernes oplevelser i det sociale arbejde med inklusion af børn med særlige behov. Fordi lærerens position er endegyldig, for at inklusion i praksis kan lykkes. Men den inkluderende opgave er ofte vanskelig, hvorfor der i dette speciale er særligt fokus på, hvad lærerne selv mener er vanskeligt og udfordrende. Således sigtes der efter, at få indblik i lærernes oplevelser, som efterfølgende skal fortolkes gennem den relevante teori.

Fænomenologi bliver opfattet som den videnskabsteori, der bidrager med at frembringe et fænomen af mennesket selv, mens hermeneutik bliver opfattet som den videnskab der bidrager til fortolkning. Fordelen ved at anvende en fænomenologisk – hermeneutisk tilgang, er at de tilsammen øger blikket på at forstå den sociale virkelighed, gennem et individs egen forståelser, og derefter gøre disse genstand for fortolkning. Fokus i begge videnskabsteorier er meningsdannelse, nemlig den mening som begivenheder eller politiske udformninger

bliver tilskrevet af det enkelte individ. Det er dog vigtigt at benævne, at selvom de tilsammen kan bidrage til en meningsdannelse, så er de også meget forskellige i deres tilgange (Berg – Sørensen, 2012). I dette speciale anvendes dermed en fænomenologisk – hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang, og dette vil blive beskrevet yderligere i det følgende.

### 3.1 Fænomenologi

Fænomenologi betyder at vise frem, og handler om at få adgang til subjektets egen beskrivelse af det aktuelle fænomen. Fænomenologi hviler på den forståelse af, at man ikke kan forstå et fænomen uden at få adgang til hvordan fænomenet opfattes, forstås og fremlægges af subjektet selv. Den sande viden om fænomenets karakter kommer nemlig kun til udtryk fra den der gennemlever fænomenet, dermed er der fokus på at få indblik i denne verden gennem personen selv. Dette kaldes førsteperspektivet, og i det ligger grundopfattelsen af at erfaring og erkendelse ligger hos subjektet, dermed elimineres tanken, om at viden om et fænomen er til at finde gennem objektivitet (Berg- Sørensen, 2012).

Når der arbejdes ud fra en fænomenologisk tradition, tages der udgangspunkt i tre grundlæggende begreber: intentionalitet, epoché og livsverden.

Intentionalitet er begrebet, der fokuserer på relationen mellem fænomen og bevidsthed. Dette begreb, er forudsætningen for at forstå den historiske og samfundsmæssige baggrund af fænomenet. Med udgangspunkt i den hypotese om at subjektets indstilling, forestilling, opfattelse og tilegnede erfaring er formet af det aktuelle fænomen.

Epoché betyder afbrydelse, og handler om at tilsidesætte eller fralægge sig fordomme og erfaringer om fænomenet. Fordi fordomme og erfaringer kan skygge den måde hvorpå man går ind til fænomenet på. At fralægge sig den umiddelbare indstilling om fænomenet, er med til at skærpe og styrke fokus på fænomenet og subjektet. Derudover øger det muligheden, for at skabe nye erkendelser og erhverve ny viden, samtidig øger det muligheden for at kunne stille sig kritisk overfor ens tidligere grundantagelser og erfaringer om fænomenet.

Livsverden er begrebet der beskæftiger sig med førstepersonsperspektivet. Livsverden er den daglige verden, hvor man finder de daglige erfaringer indenfor den kropslige, sociale og praktiske opfattelse hos subjektet. Det er igennem livsverden, man kan opnå den egentlig mening, som er udgangspunkt for ens handlinger og erfaringer (ibid.).



Fokus i dette speciale er at få indblik i og fortolke lærernes udfordringer i det sociale arbejde med inklusion. For at dette indblik er mulig, er det nødvendigt at indhente lærernes egne oplevelser, erfaringer og beskrivelser af det sociale arbejde med inklusion. Denne viden kan derfor kun hentes fra lærerne selv. Men forinden er det nødvendigt, at der ligger en forståelse for den samfundsmæssige og historiske kontekst af inklusion, derved arbejdes der med intentionalitet, som styrker forståelsen af hele fænomenet. I dette speciale foreligger intentionaliteten i kapitel 1, 2 og 3, hvor formål og baggrund for fænomenet er beskrevet. Endvidere er det nødvendigt at bearbejde forforståelse og fordomme, for at kunne tilsidesætte den subjektive indstilling til inklusion, som er med til at øge fokus på lærernes egne oplevelser og beskrivelser, dette vil gøres i afsnit 3.3.

### 3.2 Hermeneutik

Hermeneutik også kaldet fortolkningskunst, er begrebet for den systematiske fortolkning af den menneskelige fremlagte tekst. I virkeligheden har hermeneutikken tre grundlæggende trin: 1 at udtrykke sig, 2 at fortolke, 3 at oversætte. Disse kendetegner den proces man arbejder med ud fra hermeneutikken, fordi det handler om at et individ skal udtrykke sig om et aktuelt socialt fænomen, disse udtryk bliver genstand for fortolkning, som dernæst bliver oversat til et sprog der er brugbart og forståeligt for andre (Berg – Sørensen, 2012).

Hermeneutik opfattes endvidere som en ontologi, fordi den forståelse man kommer frem til gennem fortolkningsarbejdet, allerede har været genstand for en fortolkning, idet mennesket altid anses for at være fortolkende i sit væsen. Dette skal ses i lyset af at forforståelser allerede er blevet fortolket og bearbejdet, inden det egentlige fortolkningsarbejde af den aktuelle tekst foreligger. Fordi mennesket i sin natur altid er fortolkende (ibid.).

I forlængelse af den ontologiske opfattelse af hermeneutikken, er den hermeneutiske cirkel værd at benævne og beskrive. Den tager nemlig udgangspunkt i at fortolkning er i en konstant bevægelse mellem helhed og dele. Det handler om at forstå og få mening ud af en tekst, ved netop at forstå den bredere sammenhæng mellem teksten som helhed og dele, herunder ord, sætninger, tekst og hele den kontekst en tekst indgår i. Fortolkning af en tekst tilnærmer sig en værdi af sandhed, denne sandhed bidrager med en ny forståelse, som derved udvider vores forståelse og giver ny mening. At forstå og erkende en ny mening kræver dog en bearbejdelse af ens forforståelser, fordi forforståelser indeholder de tillærte erfaringer og historiske

sammenhænge. Dermed vil man altid gå fordomsfuldt til et socialt fænomen, men ikke sagt at fordomme nødvendigvis er negative. Fordomme kan dog sløre den måde hvorpå man går til et fænomen på. I den hermeneutiske cirkel er det derfor vigtigt, at ens fordomme kommer til udtryk, fordi mennesket altid har en bestemt forforståelse, når man forsøger at forstå meningen ud fra et socialt fænomen (ibid.).

I den hermeneutiske cirkel er det dog ikke nok, at fremlægge ens forforståelser og forstå tekstens dele i forhold til helhed. Der kræves nemlig, at man forstår den historiske sammenhæng som det sociale fænomen optræder i. Dermed er man igennem den hermeneutiske tilgang i konstant bevægelse mellem tekst som helhed og dele samt tekst i en historisk og samfundsmæssige kontekst.

Ydermere er det værd at benævne at hermeneutikken, og det fortolkningsarbejde der ligger heri, anses for at være et spørgsmål om magt. Fordi den person der fortolker, dermed også sidder inde med magten til at beskrive det sociale fænomen. Magtudøverens baggrund for at fortolke er ikke udelukkende baseret på det sociale fænomens objektive handlinger, det er i stor grad påvirket af magtudøverens subjektive og erfaringsmæssige opfattelse af det aktuelle sociale fænomen. Dermed kan det produkt der fremlægges ikke stå alene eller uden kritik, hvorfor et fænomen ud fra hermeneutisk forståelse altid er åbent for nye fortolkninger og forståelser (ibid.).

Med udgangspunkt i ovenstående beskrivelse af den hermeneutiske tradition, ønsker jeg med dette speciale at forstå og fortolke den mening, der ligger i lærernes beskrivelser af deres udfordringer i det sociale arbejde med inklusion. Hvorfor den hermeneutiske tradition er relevant, og kommer til at præge den indhentede empiri fra lærerne. Fordi lærernes beskrivelser, erfaringer og oplevelser bliver genstand for fortolkning gennem den relevante teori, viden samt samfundsmæssige kontekst. Derudover er det vigtigt at påpege, at fortolkningen også er et udtryk for mine erfaringer, forforståelser, viden gennem litteraturen og den samfundsmæssige problematisering af fænomenet. Dermed sagt at fortolkningen som udfoldes i analysen, altid vil stå åben for kritik og nye fortolkninger.

### **3.3 Forforståelser og fordomme**

Når der arbejdes med at forstå og fortolke et fænomen, tilkommer der altid en vis form for fordomme eller forforståelser. Det er ikke nødvendigvis negativt at danne sig en

erfaringsmæssig horisont, fordi dette oftest afføder en nysgerrighed for et fænomen. Men det er væsentligt, at kunne fremlægge og ikke mindst tilsidesætte disse fordomme, forforståelser eller erfaringsmæssige indstillinger, for ikke at påvirke det udgangspunkt man går ind til et fænomen på. Derudover øges muligheden, for at kunne arbejde kritisk med et fænomen og ikke mindst kunne erhverve sig ny viden. At arbejde med en fænomenologisk – hermeneutisk tradition kræver samtidig, at der bliver taget stilling til den erfaringsmæssige kontekst. I fænomenologisk tradition kaldes dette for epoché, nemlig at sætte erfaring i parentes, mens det i hermeneutisk optik kaldes forforståelse. Men i virkeligheden er der nok mest af alt, tale om at være i stand til at erkende ens erfaringer og fordomme, inden man går ind til et fænomen (Berg-Sørensen, 2012).

Dette projekt er blevet til, på baggrund af min nysgerrighed for hvilke udfordringer lærerne oplever i praksis. Denne nysgerrighed er blandt andet blevet til på baggrund af mediefokus, der har været siden skolereformen og lovgivningen blev iværksat, samt de aktuelle problemer og udfordringer omkring inklusion. Min undren startede egentlig mest af alt på grund af kritik, der har været rettet mod reformen og lovgivningen, idet kritikken kom fra professorer, forskere, lærere, andre faggrupper samt forældre. Herigennem kom min første undren, nemlig hvordan en skolereform på denne størrelse kunne iværksættes, uden forudgående evaluering eller kritik af de begrænsninger eller udfordringer den medfører. Jeg havde en formodning, om at lærerne generelt set var dårligt stillet i den nye reform, og havde måske en tendens til at tage lærernes parti i begyndelsen. Men som jeg nærstuderede de forskellige studier, projekter og eksisterende litteratur omkring inklusion, gik det ret hurtigt op for mig, at der var flere faktorer der spillede ind. Selvfølgelig var læreren en vigtig brik i inklusionsprocessen, men de omkringliggende faktorer som forældre, elever og organisering beskrives som mindst ligeså vigtige i det egentlige inkluderende arbejde i praksis. Meget litteratur pegede ydermere på, at lærerne simpelthen ikke var rustet til den inkluderende opgave, som politikerne ønskede. Herefter blev min egentlig undren til, nemlig hvilke udfordringer lærerne oplever i det inkluderende arbejde af børn med særlige behov. Jeg ønskede dermed direkte viden og indblik fra lærerne, også kaldet førsteperspektiv i fænomenologien. Endvidere havde jeg et ønske om ikke kun at fremvise deres beskrivelser, men også fortolke og forstå disse beskrivelser gennem den relevante teori samt ved

anvendelse af andre undersøgelser og projekter, hvorfor den hermeneutiske vinkel var relevant.

Mine forforståelser blev således yderligere skærpet ved nærlæsning af den samfundsmæssige og historiske kontekst for inklusion, samt på baggrund af den tilgængelige viden om inklusion. Disse var tilsammen udgangspunktet for specialets forforståelser og intentionalitet. Derved styrkede det indgangsvinklen til empiriindhentning, dog med fokus på at denne indstilling ikke påvirkede empirien, bearbejdning eller analysen.

#### 4. Kapitel: Teori

---

Specialets teoretiske udgangspunkt er Axel Honneths teori om anerkendelse. Idet denne teori særligt har fokus på de relationelle forhold hos mennesket, og hvordan disse relationer kan forhindre eller styrke dets position til selvudvikling og selvrealisering. Specielt tager nemlig udgangspunkt i lærernes oplevelser og perspektiver, med særligt fokus på de relationelle udfordringer, som de oplever ved det inkluderende arbejde. Inklusion kræver nemlig af lærerne at de i praksis indgår og samarbejder med blandt andre: *forældre, ledere og elever*. Disse skal hver især styrke og udvikle lærerens position i det inkluderende arbejde. Dermed arbejdes der med menneskets mulighed for selvrealisering. Anerkendelsesteorien skal dermed bidrage til belysningen og forståelsen, af de relationelle udfordringer lærerne oplever ved det inkluderende arbejde.

Selvom anerkendelsesteorien tager udgangspunkt i en kritisk teoretisk tilgang, er der god grund til at anvende denne teori i dette speciale. Fordi kampen om anerkendelse har rødder i en normativ tilgang, hvor kampen om det gode liv er i fokus. Kernen i anerkendelsesteorien hviler på individets mulighed for selvrealisering, gennem de relationelle og kommunikative forhold det indgår i, i den sociale virkelighed (Honneth, 2003). Anerkendelse ligger dermed meget tæt beslægtet med den hermeneutiske tankegang. Fordi hermeneutikken forholder sig, til at mennesket er et historisk og socialt væsen, som befinder sig i en verden omgivet af fordomme og præget af den levede kultur og relationer. Lærere har fordomme ligeså vel som alle andre mennesker, disse fordomme udvikler individet på baggrund af en konstant fortolkning af det levede liv. Dermed skal anerkendelse forstås, som alt det et individ gør og ikke gør på baggrund af de fordomme og fortolkninger der foreligger (Højlund & Juul, 2005).

Teorien bidrager dermed til forståelsen af lærernes beskrivelser og erfaringer, fordi disse er udtryk for lærernes oplevede fordomme, forforståelser og opfattelser af de aktuelle relationer, de indgår i ved det inkluderede arbejde.

#### 4.1 Axel Honneth

Axel Honneth har studeret filosofi, sociologi og germanistik i perioden 1969-1974, og har altid interesseret sig for menneskets natur, kritisk teori og menneskets kommunikative handlen. Axel Honneth begyndte i 1983 at udforske kampen for anerkendelse, som et selvstændigt og nyt teoretisk felt. Igennem sine afhandlinger fra 1983-1990, vakte han stor opsigt, fordi han fremlagde Hegels tidligere udlægning af anerkendelse, som en kamp for anerkendelse. I løbet af årene 2000-2003 udgav han flere og mere nuancerede beskrivelser af sin anerkendelsesteori. Herigennem anså Axel Honneth menneskets livsformer, som afhængig af de strukturelle forhindringer og begrænsninger, som forhindrer menneskets mulighed for selvrealisering. Gennem Axel Honneth anerkendelsesteori ligger et argument, for at kampen om anerkendelse kun kan finde sted ved hjælp af objekt – relationsteorien. Fordi individet ikke kan udvikle en personlig identitet uden anerkendelse fra de relationer det indgår i, hvor spørgsmålet "hvem er jeg?" kan defineres. For at undersøge menneskets mulighed for selvrealisering, kræves der derfor en forståelse for hvilke forudsætninger og relationer et menneskes selvrealisering hviler på. Derudover har Axel Honneth beskrevet, at en retfærdig og politisk samfundsorden, også bestemmer og afgør individets mulighed selvrealisering. Endvidere er der også en normativ betingelse, også kaldet retfærdighedsteorien, som forudsætter muligheden for selvrealisering. Således mener Axel Honneth at anerkendelse, er en teori om selvrealisering, og hviler på betingelserne for ideen om det gode liv (Honneth, 2003).

#### 4.2 Anerkendelse

Som beskrevet i ovenstående afsnit handler anerkendelse om betingelserne for det gode liv, herigennem definerer Axel Honneth anerkendelsesbegrebet gennem tre sfærer; privatsfæren, den retslige sfære og den solidariske sfære. Anerkendelsen indenfor alle tre sfærer er væsentlig for menneskets udvikling, og hver af disse medvirker til at individet kan opleve fuld realisering. Samtidig forudsætter hver af de tre sfærer hinanden, hvor kærlighed i *privatsfæren* er forudsætning for individets selvtillid, som udløser menneskets agtelse. Denne udvikles til selvagtelse i form af rettigheder i *den retslige sfære*, som medvirker til

selv værdsættelsen i den *solidariske sfære*, hvor fælles værdier og normer er grundlæggende for subjektets selvværd. Selvom de tre sfærer er indbyrdes afhængige af hinanden, er det også vigtigt, at de kan struktureres og adskilles fra hinanden, for at de bliver anvendelige på den empiriske virkelighed (Honneth, 2003). Dette vil gøres i de følgende tre afsnit. Endvidere vil foreligge en beskrivelse af erkendelse, som er en væsentlig og relevant del af anerkendelsesteorien.

#### 4.2.1 Privatsfæren

Privatsfæren rummer kærlighed og anerkendelse fra familie og venner, og er forudsætning for at individet kan indgå i et intersubjektivt forhold. I denne sfære oplever individet en erkendelse af sin væren, og opnår samtidig en gensidig emotionel støtte. Privatsfæren defineres endvidere som anerkendelse i den konkrete verden dvs. anerkendelsen mellem mor og barn, ægtefæller eller venner. Herigennem etableres menneskets fortrolighed med sine egne ressourcer, betragtninger og værdier. Ifølge Honneth er denne sfære endegyldig, for at individet er klædt på til verdenen, fordi anerkendelsesforholdet her styrker individets selvtillid. Endvidere udgør kærligheden her også den emotionelle anerkendelse, der medvirker til at individet kan udtrykke sig og agte sig selv som en del af fællesskabet og samfundet (Honneth, 2003). Denne sfære er væsentlig for dette speciale, fordi lærerne skal indgå i relationer med deres elever. Selvom en lærer ikke er en forælder, betragtes hun stadig som den person i elevens hverdag, som skal påvirke og udvikle eleven, idet de indgår i daglige tætte relationer. Igennem denne relation skal læreren modtage elevens opbakning, som er afgørende for inklusionsprocessen. Dette kræver at læreren kan påvirke og udvikle hele klassens holdning og forståelse for inklusion, ved at indgå og rumme mange relationer til eleverne samtidig (Willumsen & Quvang, 2007).

#### 4.2.2 Den retslige sfære

Den retslige sfære rummer de rettigheder et individ er givet, som medlem af et samfund, og derved opnås selvrespekt. Anerkendelsen her opnås gennem de lovmæssige relationer, der tilskriver individer velfærdstatens goder. Anerkendelsen i denne sfære i form af rettigheder, sikrer således at et individ kan realisere sin integritet. Fordi individets handlemuligheder og derved selvrealisering, hviler på de retsmæssige og samfundsmæssige begrænsninger eller forhindringer (Honneth, 2003). Denne sfære er væsentlig, fordi inklusion har en samfundsmæssig og politisk interesse. Herigennem er der ved skolereformen 2013 blevet

afsat 1 mia. kr. til kompetenceudvikling af blandt andre lærere, til at understøtte inklusion i undervisning (KL, 2013). Dette er til trods for at nyere undersøgelser peger på at lærerne ikke føler sig fagligt kvalificerede, til at reagere konstruktivt på elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder, og derved mangler specifikke kompetencer og ressourcer, til at rumme elever med særlige faglige behov (Langager, 2014). Endvidere er inklusion en politisk implementeret beslutning, hvilket kan medvirke til at lærerne føler sig nødsaget, til at omprioritere eller nedprioritere opgaver som de synes er væsentlige. Dette kan bevirke at lærernes ikke føler sig anerkendt, og derved får de en negativ indstilling til inklusion. De samfundsmæssige, organisatoriske og institutionelle rammer, kan således begrænse lærernes mulighed for selvrealisering og udvikling(Nielsen, 2011).

#### **4.2.3 Den solidariske sfære**

I den solidariske sfære findes den form for anerkendelse, som sker igennem relation til en gruppe, fællesskabet eller samfundet, hvor et individs aktive deltagelse og engagement bliver anerkendt. Igennem den anerkendelse individet opnår i fællesskabet for sine kvaliteter, præstationer, funktioner, handlinger eller bidrag, vil det kunne genkende sig selv og dermed opnå og opretholde et positivt billede af sig selv og værdsætte sig selv som medlem af et fællesskab. Anerkendelse i fællesskabet indebærer endvidere fælles værdier om det gode, som anses for at være gyldige. Der er to måder at forstå anerkendelse i et fællesskab på: gensidig anerkendelse eller gensidig værdsættelse. Den gensidige anerkendelse forholder sig til den objektive anerkendelse i fællesskabet, hvor alle individers egenskaber gensidigt anerkendes. Mens den gensidige værdsættelse er til at lokalisere subjektivt, hvor alle individer værdsætter hinanden på grund af specifikke præstationer eller evner. Tilsammen tilkommer at værdsætte hinanden gensidigt, nemlig at der indbyrdes opretholdes en solidarisk relation. At vise solidaritet handler nemlig, om at vise og udtrykke den anden persons egenskaber som værdifulde for det fælles bedste. Uden den anerkendelse til individets evner eller egenskaber, vil det være vanskeligt at udvikle det individuelle mål eller selvrealisering (Honneth, 2003).

Anerkendelse i den solidariske sfære kan endvidere overføres til anerkendelse i arbejdet. Fordi det lønnede individ og dermed individet i et socialt reguleret arbejde kræver en form for anerkendelse som styrker det. Honneth kalder det for social værdsættelse, idet den sociale anerkendelse styrker den moralske bevidsthed og individets dannelse. I arbejdsmæssig

sammenhæng, er det væsentligt at forstå arbejde som en virksomhed for individet. Virksomhed henleder i denne sammenhæng, til at arbejdet er en meningsfuld, betydningsfuld og ikke mindst en vigtig aktivitet for individet. Hvorvidt et individ er i stand til at organisere, vurdere og gennemføre sit sociale arbejde, er afhængig af den tilbagemelding og anerkendelse individet opnår. Muligheden for anerkendelse styrker nemlig individets identitetsdannelse, og hænger i virkeligheden direkte sammen med, hvordan indretning og fordeling af arbejdet foreligger. Fordi den måde hvorpå arbejdsopgaver og handlinger bliver fordelt og ordnet, tillægger individet den anerkendelse individet kan opnå for sin virksomhed, og de egenskaber virksomheden knytter sig til (Honneth, 2003).

Anerkendelse i denne sfære er væsentlig at inddrage, fordi lærerne indgår i en gruppe eller fællesskab på skolen. Dette indebærer både relationen til eleverne, ledelsen og forældrene. Lærerne mangler ifølge flere undersøgelser afgørende ressourcer og kompetencer til at gennemføre den inkluderende opgave. Og her er ledelsen væsentlig, fordi ledelsen sidder inde med mulighed for at lærerne kan realisere sig, ved at yde særlig faglig hjælp i form af ekstra ressourcer gennem teamudvikling, støttepersoner og nye redskaber, til at gennemføre en tilfredsstillende inklusion. Samt efter- og videreuddannelse af lærerne, som skal understøtte den faglige viden og udvikling af den inkluderende praksis. Men dette kræver at ledelsen har anerkendt problematikken (Willumsen & Quvang, 2007). Endvidere er anerkendelse fra forældrene, fordi inddragelse og opbakning fra forældre i klassens trivsel har således stor betydning for om det inkluderende miljø omkring børnene, kan skabes. Fordi idet dette kan styrke lærerens position i det inkluderende arbejde (Akselvoll, et al., 2014). Samtidig er anerkendelse fra eleverne afgørende, for at inklusion i praksis kan lykkes. Fordi elevernes anerkendelse medvirker til at læreren kan opnå opbakning og derved gennemføre en succesfuld inklusion (Willumsen & Quvang, 2007).

#### **4.2.4 Erkendelse**

Erkendelsen anses for at være mindst ligeså vigtig som anerkendelse, fordi mennesket gennem erkendelse af dets eksistens og væren, kan opnå den reelle anerkendelse. Erkendelse er i modsætning til anerkendelse en identifikation af et individ og dets tilstedeværelse. Erkendelse modsat anerkendelse handler nemlig, om at blive bekræftet som selvstændigt socialt væsen. Når individet har opnået denne erkendelse, kan anerkendelsen opbygges og selvtilliden blomstre (Honneth, 2003). Erkendelse anses for at være relevant i dette speciale,



idet lærernes arbejde med inklusion er afhængig af forældrenes erkendelse af deres eget barns udfordringer. Denne erkendelse ses i form af støtte og opbakning hjemmefra til barnet. Denne erkendelse afspejler i virkeligheden også den anerkendelse læreren opnår fra forældrene i det inkluderende arbejde (Signal, 2008; Lareau, 1987).

Endvidere beskrives erkendelse som grundstenen for menneskets udvikling til et socialt fungerende individ. Som udgangspunkt sker erkendelse nemlig hele tiden, og ofte ubevidst ved smil eller gestikulation, efterfulgt af en bevidst handling gennem ekspressiv anerkendelse. Erkendelse og anerkendelse medvirker til motivation og frembringelse af positive impulser og motiver, og tilkendegiver ret præcist hvilke handlinger der er vellidt og hvilke ikke er. Fratagelse af disse medvirker endvidere til en frakendelse af en persons værdighed (Højlund & Juul, 2005). Erkendelse og anerkendelse kan dog ikke rangordnes, fordi de er gensidigt afhængige af hinanden, dermed forudsætter anerkendelse erkendelse og omvendt. Fordi et individ bliver erkendt for sine egenskaber, dernæst bliver denne erkendelse forenet med en ekspressiv anerkendelse. Samtidig kan den ekspressive anerkendelse i virkeligheden synliggøre den egentlige erkendelse, fordi herved erkendes individets eksistens. Sammenlagt kan man sige at erkendelse og anerkendelse bevidner et individs sociale bekræftelse, fordi individet gennem direkte udtryksformer, opnår erkendelse for sin sociale væren. Ydermere vigtigheden af både afsenderen og modtageren af anerkendelse, fordi de begge udgør et ligevægtigt element (Honneth, 2003). Erkendelse og anerkendelse kan således også beskrives som; ekspressiv og ikke ekspressiv tilbagemelding til og fra et individ. Relevansen af disse for dette speciale, vil tydeliggøres i analyse afsnittet, men kort fortalt handler det om lærernes mulighed, for at indgå i en anerkendelsesrelation mellem elev med og uden særlig behov. Hvor lærernes ekspressive eller ikke ekspressive feedback påvirker resten af klassen, og den generelle holdning i klassen til inklusion.

Ydermere er Honneths udgangspunkt at anerkendelse og erkendelse er en menneskeret, men må aldrig føre til en krænkelse af andres anerkendelsesmuligheder. Dette udfordrer i praksis en socialarbejder, fordi socialarbejderen konstant skal vurdere om en resourcesvag person kan opnå anerkendelse og erkendelse eller ej, og hviler i virkeligheden på socialarbejderens dømmekraft (Højlund & Juul, 2005). Det stiller krav til at læreren i praksis, skal vurdere anerkendelsen til de relationer hun indgår i, i klassen. Herigennem hvordan hun ved at

erkende og anerkende en elev med særlige behov, samtidig bibeholder en erkendelse og anerkendelse til resten af klassen.

#### 4.2.5 Manglende anerkendelse

Manglende anerkendelse vil medvirke til at individet ikke er i stand, til at opnå følelsesmæssige støtte, kognitiv agtelse eller social agtelse. Dette kan medvirke, til at individet mister det positive billede til sig selv, som er grundstenen for dets udvikling. At forstå anerkendelsesmulighederne handler endvidere ikke kun om, at undersøge individers manglende eller tilbageholdelse af anerkendelse. Det handler i ligeså høj grad, om at forstå motivet for eller grunden til kampen om anerkendelse. Fordi enhver form for anerkendelse, er afhængig af den eksisterende moralske krænkelse, der netop udgør forbindelsen mellem anerkendelse og behovet for denne (Honneth, 2003).

## 5. Kapitel: Oversigt over informanter

I dette afsnit vil jeg præsentere de tre skoler, hvorfra empiri er indhentet. Empirien rummer otte interviews med lærere, to interviews med elever, samt to observationer af henholdsvis én undervisningstime og fire undervisningstimer. Dette afsnit skal give læseren indblik i informanterne for derved, at forstå deres fortællinger af oplevelser og erfaringer. Jeg vil ydermere påminde om, at informanterne er anonymiserede, og beskrivelser af dem eller skolerne som særegne er undladt.

### 5.1 skole 1 (indre Nørrebro)

<b>Skole 1</b>
Skole 1 er en skole, der ligger på indre Nørrebro. Skolen rummer ca. 500 elever. Grundet skolens lokalitet som udgør et område med mange sociale problemer, og skolens store andel af tosprogede elever. Har skolen fået tildelt en to-lærerordning, der omfatter alle klasser i indskoling og om nødvendigt på mellemtrinnet og i udskoling. På denne skole fik jeg mulighed for at interviewe tre lærere samt indgå i en observation af en hel dags undervisning

<p>på fire lektioner á 45 minutter pr. lektion. Klassen som jeg observerede i, havde tre elever med særlige behov. En af de lærere jeg interviewede var underviser og klasselærer for hele observationsdagen. Derudover og grundet muligheden for at deltage i så mange sammenlagte timer, fik jeg mulighed for at interviewe to elever.</p>
<p><b>Lærer A</b></p>
<p>Lærer A er en kvindelig folkeskolelærer på 40 år. Hun har været uddannet folkeskolelærer i 18 år. Lærer A har altid interesseret sig for børn med særlige behov og sprogstimulering. Er dansklærer i udskoling og har altid kun beskæftiget sig med udskolingsklassetrin. Lærer A var klasselærer og underviser for hele observationsdagen.</p>
<p><b>Lærer B</b></p>
<p>Lærer B er en mandlig folkeskolelærer på 51 år. Han har været uddannet lærer i 20 år. Han har altid beskæftiget sig med udskolingstrin, fordi han mener at der er flere udfordringer, og det giver mere mening i forhold til indskoling og mellemtrin. Han er primært dansklærer.</p>
<p><b>Lærer C</b></p>
<p>Lærer C er en kvindelig folkeskolelærer på 29 år. Hun har været folkeskolelærer i 5 år. Siden hun færdiggjorde uddannelsen har hun kun arbejdet på Skole1 på Nørrebro på udskolingstrinnet. Hun er matematiklærer og idrætslærer.</p>
<p><b>Elev 1</b></p>
<p>Elev 1 er 16-årig pige, hun har altid gået på skole1 på Nørrebro.</p>
<p><b>Elev 2</b></p>
<p>Elev 2 er 15-årig pige, hun har gået på en specialskole i en periode. Men startede på skole1 igen ved skoleskiftet til 8. klasse.</p>
<p><b>Observation 1 (4 lektioner, udskoling)</b></p>
<p>Jeg fik mulighed for at deltage i en hel dags undervisningsgang. Grundet årets terminsprøver var skemaet omlagt, og der var derfor kun dansk på skemaet. Klassen var på 16 elever, hvoraf tre elever med særlige behov, de særlige behov strækker sig over ADHD, indlæringsvanskeligheder og stofafhængighedsproblematikker. Normalvis er der altid to lærere i netop denne klasse, men ekstraordinært og for min undersøgelsesskyld havde lederen i samarbejde med lærerne bestemt, at der kun var en lærer på. Baggrunden for dette var, at de vil give mig et dybdegående indblik i udfordringerne ved inklusion, når en lærer</p>

står alene med opgaven. Den anden lærer sad dog på lærerværelset under alle fire lektioner, og var klar til at komme ind hvis det skulle gå galt. Der opstod dog ingen umiddelbare konflikter som krævede flere hænder. Første og anden lektion skulle eleverne arbejde med grammatiske øvelser. Mens de i tredje og fjerde lektion skulle skrive en stil om "pjæk fra skolen".

## 5.2 Skole 2 (Ydre Nørrebro)

### Skole 2

Skole 2 er en skole, der ligger på ydre Nørrebro. Skolen rummer 566 elever fordelt på indskoling, mellemtrin og udskoling. Skolen har ansat 58 lærerstillinger. Skolen er ikke omfattet af nogle ekstraordinære lærerordninger. På denne skole gennemførte jeg tre interviews med lærere.

### Lærer E

Lærer E er en mandlig folkeskolelærer på 27 år. Han blev uddannet lærer i 2010, men har kun arbejdet som lærer i 4 år. Han har altid beskæftiget sig med indskoling, han er dansk og fransklærer. Lærer E har været på to forskellige folkeskoler i faste stillinger, hvoraf den sidste er på skole2.

### Lærer F

Lærer F er en kvindelig folkeskolelærer på 28 år. Hun har været færdiguddannet og arbejdet som lærer siden sommeren 2014. Derudover har hun 1 års erfaring som vikar. Både som vikar og lærer har kun arbejdet på skole2 som dansklærer i indskolingen.

### Lærer G

Lærer G er en kvindelig folkeskolelærer på 29 år. Hun har været uddannet folkeskolelærer i 4 år. Derudover har hun et års yderligere erfaring som vikar. Hun har været ansat på skole2 i to år og er engelsklærer på mellemtrin.

## 5.3 Skole 3 (Indre Vanløse – Brønshøj)

### Skole 3

Skole 3 er en almindelig folkeskole, der ligger i Vanløse – Brønshøj området. Skolen rummer

<p>419 elever fordelt over indskoling, mellemtrin og udskoling. Grundet skolens lokalitet, som udgør et område med sociale problemer, samt skolens andel af tosprogede elever, er skolen blevet tildelt en to-lærerordning, der omfatter alle klasser i indskoling, og om nødvendigt på mellemtrin og udskoling. På denne skole gennemførte jeg interviews med to lærere, samt gennemførte observation af en dansklektion på 45 minutter, i denne klasse var én elev med særlige behov. Det er ydermere væsentligt at understrege, at de to lærere jeg interviewede tilhører samme klasse. Dvs. at de begge to altid er tilstede i hinandens lektioner grundet to-lærerordningen.</p>
<p><b>Lærer H</b></p> <p>Lærer H er en kvindelig 28 årig folkeskolelærer. Hun har været uddannet siden 2011, men har kun arbejdet som lærer siden november 2014 på skole3. Dog har hun været ansat i vikariater under sin uddannelse. Hun er matematiklærer og kristendoms lærer på indskolingstrinnet.</p>
<p><b>Lærer I</b></p> <p>Lærer I er en kvindelig folkeskolelærer på 34 år, hun har været uddannet lærer i 7 år. Hun har altid været ansat på skole3 i indskoling og er dansk- og idrætslærer.</p>
<p><b>Observation 2 (1 lektion, indskoling)</b></p> <p>Jeg deltog her i en enkelt undervisningstime i dansk. Tilstede var en lærer og en støttelærer. Klassen har 16 elever hvoraf én med særlige behov. I særlige tilfælde hvor barnet kræver ekstra opmærksomhed, er det muligt at tilkalde yderligere en pædagog til at afdæmpe den opståede situation. På dagens program var teater forberedelse, som er et teaterstykke eleverne skal fremvise for deres forældre inden den kommende påskeferie. Forberedelsen var opdelt i tre opgaver. Første opgave handlede om at tegne den udklædning, de forestillede sig at de vil klæde sig ud med. Anden del af opgaven handlede om at eleverne skulle fremvise og fremlægge deres tegning og tanker bag. Den sidste del af opgaven handlede om den praktiske udøvelse af selve teaterforestillingen.</p>

## 6. Kapitel: Design

Design omfatter planlægningen af undersøgelsens procedurer og teknikker, dvs. hvordan undersøgelsen er tilrettelagt og gennemført (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dette speciale omhandler lærernes inklusion af børn med særlige behov i folkeskolen. Herved er udgangspunktet for dette speciale lærernes perspektiv og vilkår for inklusion. Fordi en vellykket inklusion hviler på lærernes muligheder, for at skabe inkluderende faglige læringsmiljøer for alle børn, uanset behov. Fokus i dette speciale er således at forstå og få indblik i lærernes oplevelser af inklusion, herigennem oplevede udfordringer. Dette speciale tager derved udgangspunkt i *den forstående forskningstype* (Launsø & Rieper, 2005), hvor grundtanken er at forstå og fortolke et fænomen, ud fra aktørernes egne fortolkninger og forståelser af sig selv, af andre og den fysiske verden. Den forstående forskningstype anvendes i sociale og humanistiske videnskaber, hvor studiefeltet er mennesker, institutioner og samfund som dele og helhed. Det typiske design for denne type forskning er case – studie. Forskerens fortolkningsproces er det væsentligste, og foregår på et beskrivende niveau, hvor der gives en sammenfatning af empirien, på et refleksivt niveau, med inddragelse af teoretisk og samfundsmæssig viden. Med den forklarende forskningstype er der fokus på overførbare, herigennem hvorvidt resultater fra den aktuelle forskning kan overføres til beslægtede kontekster. Endvidere skal denne type forskning bidrage med en ny og dybere indsigt i det aktuelle fænomen, og virker bedst til at skabe nye begreber og fortolkninger af virkeligheden. Dermed stræbes der efter, at finde ny mening, forståelse og formidle et fænomen, dog kan den nye viden ikke verificeres, men være genstand for argumentation og diskussion (ibid.).

Med udgangspunkt i ovenstående, som i virkeligheden hviler på de to valgte videnskabsteoretiske traditioner, er det nærliggende at beskrive hvilke metoder der skal til, for at opnå den ønskede viden og indsigt. Fokus i dette speciale er nemlig at forstå og få indblik i lærernes oplevelser af inklusion, herigennem oplevede udfordringer. For at denne viden skulle blive mulig, blev interview og observation valgt, disse skulle hver især og tilsammen, bidrage med et indblik i de udfordringer lærerne står med i praksis. Herigennem blev otte interviews af lærere, to interviews af elever samt to observationsstudier gennemført af undertegnede. Disse fordelte sig over 3 skoler, alle tre skoler ligger i områder som er svært belastede socialt. Skolerne er udvalgt på baggrund af responsen, fra i alt 38 spurgte skoler i København og omegn.

Den tidsmæssige og planlægningsmæssige dimension for specialet var følgende. I begyndelsen af februar blev mails udsendt til skolerne, heri indgik en kort beskrivelse og invitation til projektet. Som svarene kom tilbage, blev det hurtigt tydeligt, at der ikke var særlig mange skoler, der ønskede at deltage. Hvorfor jeg telefonisk kontaktede de skoler der endnu ikke var vendt tilbage. Herved fik jeg accept fra tre skoler: én skole fra indre Nørrebro, én skole fra ydre Nørrebro, og én skole fra indre Vanløse – Brønshøj området. Fælles for disse skoler var, at de lå i socialt belastede miljøer, og derved lå potentialet i at kunne sammenligne den indsamlede data.

Skolen fra indre Nørrebro stillede tre lærere til rådighed, alle på udskolingstrin. Herudover var det muligt at gennemføre observation af i alt 4 skolelektioner i en 9. klasse, hvor det samtidig blev muligt at interviewe to af klassens elever. Skolen fra ydre Nørrebro stillede også tre lærere til rådighed, alle på indskolingstrin. Skolen fra Indre Vanløse – Brønshøj havde mulighed for at stille to lærere til rådighed på indskolingstrin, herudover blev gennemført observation af en lektion i en 1. klasse. Interview og observation foregik i ugerne 10, 11 og 12, forinden skulle valg af metoder være gennemtænkt og gennemarbejdet. Til hvert interview var afsat 30-60 minutter, dette med baggrund i at lærerne frivilligt deltog i projektet. Det længste interview varede omkring 60 minutter, mens det korteste interview varede omkring 25 minutter. Det var især de sidste interviews, som blev kortere fordi interviewspørgsmålene blev skarpere og mere fokuseret.

De gennemførte interviews af lærerne havde primært fokus på lærernes erfaringer, oplevelser og beskrivelser. De to gennemførte interviews af eleverne havde fokus på deres oplevelser, af lærernes udfordringer med inklusion. Disse to interviews var dog uforberedte og uforpligtende, og derved ikke den empiri specialet tager udgangspunkt i. Det giver dog alligevel et større indblik i problemstillingen, og antages at bidrage til en grundig og velorienteret konklusion. Observationerne derimod, bidrager med et direkte og konkret indblik i lærernes udfordringer, som ret ofte ikke er mulige at få indblik i gennem interviews, fordi det handler om at forstå og få indblik i den dynamik, der foregår inde i klassen. Både interviews og observation tager udgangspunkt i den fænomenologiske tradition, hvor det netop handler, om at fremvise og frembringe viden fra førstepersonsperspektivet herigennem oplevelser, dynamik, erfaringer og beskrivelser. Derefter var det tiltænkt, at den indhentede

empiri skulle være genstand for fortolkning og analytisk bearbejdning ved den hermeneutiske tradition, for netop at forstå de frembragte udfordringer gennem den relevante teori. Fordi det handler om at forstå den mening der bliver bag de beskrevne oplevelser. Efter gennemførslen af interviews og observation, startede arbejdet med databearbejdningen og analyse, dette forgik over månederne april, maj og juni 2015.

I de følgende afsnit vil der foreligge en detaljeret beskrivelse og diskussion af interviewmetoden ud fra Kvale og Brinkmann (2009). Dernæst en beskrivelse og argumentation for observationsmetoden gennem Kristiansen & Krogstrup (1999) Afslutningsvis vil der blive beskrevet, hvad disse to metoder tilsammen kan bidrage med til dette speciale.

## **6.1: Interview**

Den kvalitative metode anses for, at være en proces hvor forsker forsøger at opnå beskrivelser om det aktuelle fænomen. Beskrivelser af fænomenet forsøges derefter at forstås gennem teorier, der bidrager til en helhedsforklaring. Den kvalitative metode søger kvalitativt at opnå viden gennem sprog og ord, dermed sigtes der ikke mod en kvantificering gennem tal. Den præcision og nøjagtighed der ligger i beskrivelsen af fænomenet og det efterfølgende fortolkningsarbejde, kan opfattes som et modsvar mod målinger i det kvantitative arbejde (Kvale og Brinkmann, 2009).

Kvalitativ interview som forskningsmetode til at nå målet sker gennem samtaler, hvor man som forsker forsøger at forstå folk ved at spørge ind til oplevelser, synspunkter og holdninger. Interviewforskning lægger vægt på en beskrivelse af bevidstheden og af livsverdenen. Dermed er der tale om den fænomenologiske videnskab. Derudover er der i interviewforskning også fokus på fortolkninger og teksters mening, som rummer den hermeneutiske videnskab. Altså handler det i interviewforskning om, at beskrive menneskets egen livsopfattelse og derefter lade dette være genstand for fortolkning (ibid.).

### **6.1.1: Semistruktureret interview**

Det semistrukturerede interview lægger vægt på at forstå emner ud fra interviewpersonernes egne beskrivelser. Denne interviewform sigter efter at opnå beskrivelser fra interviewpersonen, der derefter skal være genstand for fortolkning. Denne type interview



ligner mest af alt en hverdagsamtale, men med en særlig teknik og tilgang, interviewet er nemlig semistruktureret og indeholder oftest en interviewguide. En interviewguide er hverken en åben hverdagsamtale eller et lukket spørgeskema. En interviewguide er typisk en vejledning for interviewerens, som rummer forslag til spørgsmål, der har til formål at indhente den relevante viden om det aktuelle emne. Denne interviewform indeholder ingen standard spørgsmål, fordi interviewet fokuserer mere på forskningsemnet ved hjælp af åbne spørgsmål. Af hensyn til senere analyse af den indhentede data, kan det være nødvendigt med en inddeling af interviewet i emner efter projektets formål. Jo mere struktureret guiden er, jo lettere bliver den analytiske bearbejdning. Derudover er det væsentligt for interviewerens, at tage stilling til om spørgsmålene er lette og forståelige for informanten, samt tager udgangspunkt i informantens dagligdagsprog. Samtidig er det vigtigt at interviewerens er opmærksom på at det handler om, at lede interviewpersonen frem til de relevante emner, men undgå at henføre personen til bestemte meninger om emnet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Med udgangspunkt i ovenstående, blev den semistrukturerede interviewform valgt, idet der var et ønske om at få indblik i lærernes oplevelser af udfordringer i arbejdet med inklusion. Der var planlagt otte interviews af lærere på tre forskellige skoler. Forud for interviewene blev udarbejdet en interviewguide (bilag 1).

Interviewguiden var først og fremmest operationaliseret ud fra de tre første underspørgsmål: *Hvordan beskriver lærerne generelt arbejdet med inklusion, herigennem forståelse af begrebet inklusion? Hvilke relationelle udfordringer oplever og erfarer lærerne ved det inkluderende arbejde? Beskrives konkret mangel på kompetence og ressource af lærerne, og hvordan påvirker det udfordringerne i praksis?* Derved var fokus bevaret på essensen af problemformuleringen: *Hvilke udfordringer oplever lærerne i det sociale arbejde med inklusion af børn med særlige behov?*

Guiden indeholdte fire overordnede emner: *Intro spørgsmål, den generelle beskrivelse af inklusion, udfordringer ved inklusion, konkret beskrivelse af kompetencer og ressourcer.* Hvert emne indeholdte en række åbne spørgsmål, der skulle fungere som en guideline for hele interviewet, samt til den senere sammenligning og analyse. Dog viste det sig, at lærerne havde en masse tanker og oplevelser de gerne ville tilkendegive, hvorfor nogle af spørgsmålene blev

vurderet til at være mindre relevante. Men alligevel var guiden afgørende, for at sikre at der ikke opstod en uprofessionel hverdagssamtale uden formål og fokus.

#### 6.1.1.1 Del 1: interviewguide (intro spørgsmål)

Første emne var, *intro spørgsmål*, dette emne skulle sikre at interviewet fik en naturlig og blød start, så informanten kunne føle sig tilpas. Derudover havde dette emne fokus på, at danne et indtryk af de enkelte informanter som lærere, herunder spørgsmål som: *"Har du arbejdet som lærer under den gamle reform og nye reform? Hvordan påvirkes din undervisning af den nye reform?"*. Efterfølgende blev disse spørgsmål vurderet til at være utroligt essentielle, fordi en nyuddannet lærer ikke nødvendigvis havde de samme forudsætninger for at sammenligne det gamle og det nye. Endvidere blev det tydeligt at nyuddannede lærere havde mere fokus på konkret ressource- og kompetencemangel, hvorimod lærere fra den tidligere reform havde langt mere fokus på de negative forhold omkring den nye skolereform. Som følgende eksempler:

Lærer H: *"I arbejde som lærer siden 2014. Jeg mærker det ikke så meget udover, at vi skal prøve vores bedste ved at inkludere alle eleverne. Det er rigtig svært. Fordi nogle gange bliver man nødt til at overse nogle elever"*.

Lærer E: *"I arbejde som lærer siden 2010. Det er egentlig at vi skal være på skolen i hele den periode som man normalt arbejder 8-16. Selvom vi er færdige. Så skal alt forberedelse foregå mens vi er tilstede på skolen"*.

Lærer I: *"I arbejdet som lærer siden 2008. Det er jo klart fleksibiliteten der er forsvundet pga. tilstedeværelsen. Også synes jeg, at det jo som udgangspunkt er mit største issue, at fleksibiliteten er forsvundet (...) jeg synes ikke sådan, at inklusionsperspektivet er mere synligt i det møde jeg har med børnene nu"*.

Dermed mener lærerne fra den tidligere reform, at den nye skolereform ikke fremmer muligheden for at gennemføre inklusion i praksis. Lærerne tilkendegiver specielt den tidsmæssige faktor, som ikke nødvendigvis styrker inklusionsprocessen. Problematikken her kunne dreje sig om, hvordan lærerne grundet den nye skolestruktur er nødsaget til at nedprioritere eller omprioritere opgaver, som de før har syntes var vigtige (Nielsen, 2011).

Og eftersom at lærerne føler at de bliver presset pga. den nye reform, kan dette rette diskussionen over på om den nye reform dermed bliver mødt med negativitet, som derved smitter af på hele motivationen for inklusion. Men grundet manglende empiri samt den tidsmæssige faktor, er det ikke muligt at belyse denne problematik yderligere. I så fald kræver det en konkret undersøgelse af lærernes holdning til reformen og lovgivning, og hvorvidt disse vanskeliggør forberedelsen og tilrettelæggelsen af inklusionen. Derimod vil jeg lade denne diskussion stå åben for eventuelt videre bearbejdelse.

#### **6.1.1.2 Del 2: interviewguide (generelle beskrivelse af inklusion)**

Andet emne var, *den generelle beskrivelse af inklusion*, som sikrede at det første underspørgsmål blev besvaret: *Hvordan beskriver lærerne generelt arbejdet med inklusion, herigennem forståelse af begrebet inklusion?* Her var planlagt, at få indblik i lærerens generelle holdning og arbejde med inklusion i undervisning, ved spørgsmål som: *"Hvad forstår du ved ordet inklusion? Hvordan tilrettelægger du inklusion?"* Der var fokus, på at give lærerne mulighed for at definere deres forståelse og opfattelse af inklusion, og hvordan de selv mener at kunne planlægge, tilrettelægge og arbejde med inklusion. Herigennem handlede det om at få indblik i, om lærernes reelle opfattelse af inklusion stemte overens med hvordan de gennemfører det i praksis. Samtidig var det hensigten her, at lærerne fik en del taletid og mulighed for at reflektere over inklusion. Det viste sig, at lærerne generelt havde en ret ensidig og konkret beskrivelse af deres forståelse af inklusion. Derimod viste det sig at være lidt mere udfordrende for lærerne, at indhente en beskrivelse af hvordan de tilrettelægger og gennemfører inklusion. Fordi lærerne mente at det i praksis ofte ikke var muligt at gennemføre inklusion.

*"Hvad forstår du ved ordet inklusion?"* Dertil svarer et udsnit:

Lærer A: *"Det er hvis man får en særlig opgave i en klasse, hvor der skal rummes noget udover det sædvanlige. Det er noget med tidsperspektiv. En ramme. Og nogle ressourcer. Og ikke mindst en gennemtænkt ide i hvad det skal måle ud i. Og hvordan man undervejs i processen gør, at det bliver et forløb som alle har det godt med og trives med. Men inklusion for mig, det er en særlig opgaven".*

Lærer E: *"Ordet inklusion ud fra et fagligt perspektiv, er at kunne inkludere de elever der har nogle særlige behov, og kunne inkludere dem i den almindelige undervisning".*

Lærer I: "Jeg forstår inklusion som muligheden for at favne alle børn uanset de udfordringer de kommer til skolen med (...) stærke børn skal opleve de børn der har det svært, og de svage børn skal også have muligheden for, at opleve de børn som er stærke. Fordi de kan spejle sig i hinanden, og fordi de kan få en masse med herfra i forhold til den almindelige dannelse. Hvilket jo også er et af folkeskolens formål".

Lærer G: "Ved inklusion forstår jeg, at man er en del af noget, at man er en del af et fællesskab. Inklusion i folkeskolen handler om at alle kan bidrage til fællesskabet, på lige fod med hinanden. Bidrage til undervisning, bidrage til det sociale, generelt bidrage til selve det at gå i skole".

Generelt set mener de fleste lærere, at inklusion handler om at styrke de børn der har det svært, ved at inddrage dem i den almindelige undervisning og derved øge deres ressourcer. Samtidig handler inklusion ifølge lærerne, om at svage børn skal møde stærke og omvendt. Disse forståelser er i virkeligheden i overensstemmelse med tanken bag inklusion. Inklusion har nemlig både en politisk og en pædagogisk agenda, hvor det politisk set handler om at skabe et samfund og institutioner, hvor der er plads til alle. Pædagogisk set handler det om at styrke de faglige læringsmiljøer, hvori børn har mulighed for at deltage i læring uanset behov (Madsen, 2010).

Vendes blikket derimod på om forståelse og udførsel af inklusion stemmer overens, ser det straks anderledes ud, i spørgsmålet: "Hvordan tilrettelægger og gennemfører du inklusion?" Svarer et udsnit nemlig således:

Lærer F: "Hånden på hjertet, hvis jeg skal være ærlig, så planlægger jeg den ikke og tager ikke hensyn til og tager ikke højde for dem. Og laver det jeg skal. Og regner med, at de kan være en del af det. Jeg planlægger ikke specielle opgaver til dem. Det har jeg ikke tid til, selvom jeg bruger min forberedelsestid fornuftigt, har jeg alligevel ikke så mange timer, der er jo andre opgaver og afleveringer som jeg bruger mine forberedelsestimer på. Og projekter som vi også har lige nu, som også optager min tid. Så jeg kan ikke inkludere dem, eller i hvert fald ikke i så høj grad som jeg burde gøre."

Lærer H: "Jeg bliver nødt til at overse ham, ellers kan jeg ikke tilrettelægge min undervisning".

Disse to udsagn tilkendegiver en tendens, hvor lærerne oplever, at de ikke formår at planlægge og gennemføre en tilrettelagt undervisning, som rummer børn med særlige behov. Dette er i virkeligheden ret problematisk, idet lærerne derved ikke gennemfører inklusion i folkeskolen. Lærerne mener at dette til dels skyldes manglende tid, som i sidste ende vil gå ud over resten af klassens elever. Endvidere mener endnu en lærer:

Lærer G: *"Det synes jeg egentlig er svært, udover at jeg prøver at gøre aktiviteterne forskellige. Jeg prøver at inkludere alle, både de svage de mellemstærke og de stærke elever. Og det prøver jeg, men igen er det svært at få en aktivitet i gang, dels pga. uro og pladsmangel. Jeg prøver at se hvad kan jeg egentlig gøre for at fange dem, men stadig er det selvfølgelig svært, når de har svært ved at koncentrere sig. Jeg ved egentlig ikke rigtig selv, jeg er ret frustreret over det."*

Her fornemmes lærerens frustration, over manglende muligheder for at gennemføre inklusion. Men det er faktisk utrolig problemfyldt, at lærerne ikke mener at kunne gennemføre inklusion, fordi børn med særlige behov derved bliver opfattet som problematiske eller anderledes, pga. deres adfærds- eller indlæringsvanskeligheder. Inklusion handler nemlig om at imødekommes barnets behov, ved hjælp af de rette tiltag, der skal mindske at barnet oplever en udskillelse eller eksklusion fra fællesskabet. Dermed sigter inklusion mod at minimere eksklusionsforholdene, der medvirker til at børn med særlige behov ikke kan deltage på lige fod med andre. Fordi eksklusion af børn med særlige behov kan medføre negativ identitetsudvikling (Madsen, 2010). Lærerne ved ikke hvordan de skal tilrettelægge opgaven, samt at de overser og tager ikke højde for børnene med særlige behov i praksis. Dette til trods for at de stort set alle, tilkendegav en meget præcis og nøjagtig beskrivelse af hvad inklusion er. Dette styrker yderligere min position i dette speciale, fordi der bør fremlægges en mere detaljeret erfaret beskrivelse, af de udfordringer lærerne oplever ved det inkluderende arbejde.

#### **6.1.1.3 Del 3: interviewguide (udfordringer)**

Tredje emne var *udfordringer ved inklusion*. Med udgangspunkt i problemformuleringen, ansås dette emne som det væsentligste, og rummede således hele essensen for specialet. Fordi man igennem dette emne ville få indblik i lærernes konkrete beskrivelser og erfaringer ved inklusion. Og dermed fokus på underspørgsmål nummer to: *Hvilke relationelle udfordringer oplever og erfarer lærerne ved det inkluderende arbejde?* Dette skete blandt andet ved

spørgsmål som: *"Hvad er det sværeste ved at arbejde med inklusion?"* Dette medvirkede til nøjagtige beskrivelser af de udfordringer lærerne oplevede. Vigtigt er her at benævne, at med afsæt i de svar lærerne tilkendegav, blev det muligt at gå længere og dybere ind i de konkrete udfordringer, dermed er det ikke alle spørgsmål der er nedskrevet i guiden. Lærerne svarede følgende:

Lærer B: *"Det kan godt være et tabu, og derfor kan det være rigtig svært. Det kræver at forældrene gider at anerkende det"*.

Lærer F: *"Det vanskelige er at du først og fremmest ikke har det gode forældresamarbejde (...) De andre forældre bliver trætte, og så bliver de gode børn overflyttet til privatskoler eller andre skoler. Så vi mister faktisk de børn som godt kan finde ud af at være i de normale klasser"*.

Den udfordring der synes, at fylde rigtig meget ved det inkluderende arbejde er forældresamarbejdet, herved handler det både om at forældrene skal erkende at deres barn har særlige behov, samt at anerkende lærerens arbejde med barnet.

Den næste udfordring der syntes at fylde hos lærerne, beskrives gennem den opbakning de får eller ikke får fra ledelsen. Det handler om at ledelsen sidder inde med en afgørende rolle, nemlig hvorledes lærerne kan oparbejde de rette kompetencer, og få tilsluttet de ressourcepersoner der har viden og erfaring i arbejdet med børn med særlige behov. Det kræver dog imidlertid at ledelsen anerkender at lærerne har disse behov:

Lærer H: *"Vi har meget tæt kontakt med ledelsen omkring den enkelte elev. Hvis han skal have lov til at blive i vores klasse så skal han helt klart have en fast pædagog eller lærer, som kan støtte ham hele vejen igennem. (...) Det er det vigtigste og det er også det vi prøver at få fra ledelsen"*.

Lærer I: *"Det er vigtigt at ledelsen ser de problemstillinger som man møder, og er med på at alle ressourcerne er lagt ud der hvor de skal. (...) og det betyder at ledelsen skal bestemme og afgøre hvilke klasser og elever der trænger mest til opmærksomhed"*.

Ydermere beskriver lærerne følgende:

Lærer E: *"Den største vanskelighed, er at man både fokuserer på de børn med særlige behov og samtidig er det en balancegang. Fordi nogle gange kan de øvrige almindelige elever, som man vil kalde dem, vil gå tabt i at man fokuserer for meget på de elever med særlige behov".*

Lærer G: *"På en praktikskole jeg var på (...) Det var eleverne der styrede undervisning, og det var så fantastisk fordi de alle var med og alle havde en rolle. Det var en succesfuld undervisning".*

Den sidste udfordring som lærerne beskriver handler om elevernes gensidige opbakning. Her er der specielt fokus på balancen af anerkendelse, der foregår inde for klassens fire vægge. Om hvordan læreren oplever at blive anerkendt af eleverne, og hvordan denne anerkendelse afspejler elevernes indbyrdes anerkendelse til hinanden. Ydermere handler det endda om hvordan lærerne kan benytte sig af alle elevers ressourcer og gensidige anerkendelse, så inklusionen kan blive en succes for alle.

Ydermere i dette emne var spørgsmålet i retning af: *"Hvad er det bedste ved inklusion efter din mening?"* Samt *"Kan du beskrive en oplevelse hvor inklusion er lykkedes?"*. Igennem disse spørgsmål fik lærerne mulighed, for at reflektere over de positive oplevelser de har haft i arbejdet med inklusion. Disse spørgsmål gav indblik i, om lærerne havde accepteret og anerkendt inklusion, som en del af deres praksis, samt hvorvidt lærernes tilgang til inklusion var positiv eller negativ.

#### **6.1.1.4 Del 4: interviewguide (kompetencer og ressourcer)**

Det fjerde og sidste emne var *konkret beskrivelse af kompetencer og ressourcer*. Og dermed selvfølgelig fokus på det tredje underspørgsmål: *Beskrives konkret mangel på kompetence og ressource af lærerne, og hvordan påvirker det udfordringerne i praksis?* Her handlede det om at få indblik i, om lærernes oplevelser af de udfordringer de tilkendegav i forrige emne, skyldtes manglende forudsætninger for at inklusionen kunne lykkes. Herved spørgsmål som: *"Hvilke kompetencer mener du er nødvendige i det inkluderende arbejde? Hvilke ressourcer er nødvendige for at inklusion skal lykkes?"* Det viste sig at være nyttige spørgsmål og gav rigtig god empiri, fordi lærerne her ikke nøjes med at fortælle, at de manglede ressourcer eller kompetencer. Der var nemlig fokus på at få indblik i hvilke forudsætninger de manglede og hvordan de kunne opnå disse. Hertil svarede lærerne på følgende:

Lærer G: *Den største udfordring er, at vi ikke har redskaberne til at inkludere. Vi er ikke rustet nok, til at vide hvordan vi griber det an. Jeg tænker at videreuddannelse vil være meget rart eller flere pædagogiske dage, hvor man netop taler om inklusion, men igen det har jeg også prøvet, men måske handler det om at få flere ressourcer. Hvis vi var flere i klassen”.*

Lærer F: *”Jeg har prøvet det jeg har prøvet, og det samme har kollegaerne også igennem en længere periode. Jeg er ikke uddannet speciallærer og har ikke indsigt i hvorfor børnene gør som de gør, så jeg har ikke det nødvendige. Jeg er uddannet lærer og jeg har haft pædagogik, og alle de andre obligatoriske fag, men jeg er ikke uddannet speciallærer, til at håndtere de her børn der har vanskeligheder. Der skal der andre ressourcer ind over”.*

Dermed handler det overordnet set, om at læreren mangler kompetencer og ressourcer til at håndtere og gennemføre inklusion i praksis. Kompetencerne er i form af flere håndgribelige redskaber, mere uddannelse eller pædagogiske dage, hvor der er fokus på inklusionsudfordringerne. Endvidere handler de manglende ressourcer, om at lærerne føler at de står alene med opgaven, de har brug for flere hænder hvis de skal gennemføre en succesfuld inklusion.

#### **6.1.1.5 Opsamling på interviewguide**

Ovenstående er blot få eksempler på de spørgsmål der var forberedt i interviewguiden, og hvilket udbytte de gav. Under selve interviewsituationerne var det ofte relevant at springe frem og tilbage i guiden, fordi jeg vil undgå at styre interviewene. Det handlede hele tiden, om at tage udgangspunkt i lærernes egne beskrivelser og livsverden, grundet den fænomenologiske tilgang. Nogle gange var det dog nødvendigt at stille lidt mere specifikke/lukkede spørgsmål, som ikke opfattes særlig åbne og fænomenologiske. Fordi der var fokus på, at spørgsmålene skulle vejlede lærerne og give dem mulighed for refleksion, hvorfor spørgsmålene skulle være håndgribelige, og specifikke til tider.

Som tidligere beskrevet blev interviewene af de to elever gennemført uden en egentlig forberedt interviewguide, og i virkeligheden var interviewene et tilbud der kom på dagen. Det blev alligevel vurderet relevant at gennemføre interviews med de to elever, idet det var en oplagt mulighed, for at få flere syn på problemstillingen. Interviewene varede i 5- 10 minutter og skete i pausen mellem to undervisningstimer. Det væsentligste var at få indblik i elevernes



oplevelser af læreren i undervisningstimen, og hvordan de mente lærerne kunne gennemføre en undervisning der kom flest til gode.

### 6.1.2 Gatekeeper og udvælgelse af informanter

En interviewundersøgelse er ofte tidskrævende, og antallet af informanter afhænger af formålet med undersøgelsen. Hvis antallet af informanter er for lille, er det ikke muligt at generalisere eller teste forskelle mellem grupper, derimod hvis antallet er for stort, vil det være vanskeligt at udarbejde en dybdegående analyse af interviewsene (Kvale og Brinkmann, 2009). Formålet med dette speciale, er at undersøge og få indblik i lærernes oplevelser af udfordringer, i det sociale arbejde med inklusion af børn med særlige behov. Ud fra dette formål har det været muligt at gennemføre otte interviews af folkeskolelærere, samt to mindre interviews af elever. Antallet af informanter skyldes en kombination af tid og ressourcer, for at gennemføre en velarbejdet undersøgelse, samt bruge den nødvendige tid på at forberede og bearbejde den indhentede empiri.

En gatekeeper er den person i en organisation, der kan give adgang til udefrakommende interessenter. En gatekeeper vil typisk være interesseret i, at fremstille organisationen og dennes holdninger på bedste vis. Derfor kan en gatekeeper være kontrollerende ved dataindsamlingen, dermed er det væsentligt at tage stilling til, og være opmærksom på en mulig manipulation i forbindelse med dataindsamlingen (Kristiansen og Krogstrup, 1999). Kontakten til lærerne foregik således, at der i starten af februar 2015 blev sendt mails (bilag 2) til 38 almindelig danske folkeskoler i København og omegn. De 38 skoler blev fundet ved Københavns kommunes hjemmeside (Københavns kommune, 2015). Løbende kom svarene på hvorvidt skolerne kunne afse tid til at deltage i undersøgelsen. Desværre kom svar fra 29 af skolerne, og meddelte at de ikke havde mulighed for at deltage. Men som svarene kom, blev der taget telefonisk kontakt til de få skoler, der endnu ikke havde svaret. Dette gav heldigvis gevinst på tre af skolerne.

Derefter var der mail og telefonisk kontakt med lederne fra de tre skoler i små 14 dage, hvor der blev afstemt forventninger til den tidsmæssige horisont og detaljerne omkring projektet. Igennem samtalerne blev lederne afklaret med formålet, og derefter accepterede de at deltage i specialet. Set i bakspejlet ville det have været nyttigt at opstille flere kriterier til lederne, men det foregik således, at lederne selv fandt de lærere der kunne deltage. Eftersom

kontakten til lærerne skete gennem lederen på skolen, var det væsentligt at have i tankerne om de lærere, der var blevet stillet til rådighed, var de personer som ledelsen mente, kunne give det bedste billede af skolens arbejde med inklusion. Dette havde selvfølgelig både en fordel og en ulempe. Nemlig at de deltagende lærere var interesserede i inklusion og kunne bidrage til et godt interview. Dermed ville det måske være vanskeligt at få indblik i udfordringer, og om disse skyldtes kompetence og ressourcemangel, eller generel negativ indstilling. Men efter gennemførslen af interviewene blev det klart, at denne problematik ikke var aktuel, idet lærerne generelt set bidrog med gode og nuancerede beskrivelser.

Lærerne fordelte sig over en nyuddannet lærer og syv lærere der var uddannet før den nye skolereform blev iværksat. Klassefordelingen af lærerne, var således at der var fire på indskolingstrin, en på mellemtrin og tre på udskolingstrin, i virkeligheden ville det have givet specialet endnu bedre sammenligningsgrundlag, hvis alle lærerne var fra samme klassetrin. Men eftersom at kriterierne om målgruppe ikke blev givet til lederne, blev dette ikke muligt. Dette skyldtes at der i begyndelsen af specialets udarbejdelse ikke var taget stilling til dette, samt at formålet var at opnå indblik i lærernes samlede oplevelser.

### 6.1.3 Ethiske overvejelser

Etik betyder karakter, skik eller vane, og henleder interviewereren til at tage stilling til, og reflektere over den etiske moral i den pågældende undersøgelse. Ethiske refleksioner er væsentlige, idet en forsker indhenter viden om private menneskers liv, og gør dette til genstand for en offentlig analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Forinden interviewene blev gennemført, var der reflekteret over etik.

*Informeret samtykke*, indebærer at informanterne får information om undersøgelsens overordnede formål, samt sikrer at informanterne deltager frivilligt og til hver en tid har mulighed for at trække sig fra undersøgelsen. Derudover handler det også om at informanterne ved hvem der har adgang til indhentede materiale, og hvordan materialet vil blive bearbejdet. Informeret samtykke handler samtidig også om en refleksion af hvor meget information der bør gives til informanterne, da en detaljeret beskrivelse af design kan forvirre informanterne og derved påvirke informanternes svar(ibid.). Ved første kontakt gennem de udsendte mails til skolerne, blev kort beskrevet specialets formål (bilag 2). Herigennem var der ikke gennemgået en detaljeret beskrivelse, fordi dette kunne medvirke til at de mistede

overblikket. Men ved den løbende kontakt til lederne, blev de mere bekendt med indhold og formålet med specialet. Til mødet med lærerne, blev der yderligere beskrevet specialets formål, dog ikke med en grundigere og detaljeret beskrivelse, fordi lærerne ikke skulle miste tråden. Derudover ønskede jeg ikke at påvirke lærernes svar, hvis de på forhånd vidste hvad jeg ville undersøge, det handlede nemlig om at få indblik i deres oplevelser af inklusion. Derudover fik de besked, om at specialet vil blive offentligt tilgængeligt, og havde til hensigt at give interesserede, mulighed for at få indblik i lærernes egne oplevelser, erfaringer og beskrivelser.

*Fortrolighed*, handler om hvorvidt den indsamlede data kan identificere informanterne. For at undgå at informanters udsagn og beskrivelser kan være genkendelige bruges anonymitet, men dette kan samtidig også fratage dem, at de har deltaget i et projekt som kan have betydning for dem (Kvale & Brinkmann, 2009). I første omgang blev lederne spurgt til ønsket om anonymitet, idet specialet ville blive offentligt tilgængeligt. Endvidere blev lærerne enkeltvis også spurgt til det samme. Flertallet gav udtryk for ønsket om anonymitet, hvorfor både skolerne og lærerne ikke vil fremstå ved navn. De er derfor i specialet beskrevet ved: Skole 1, Skole 2, Skole 3 og lærer A, B, C osv. samt elev 1 og elev 2.

*Forskerens rolle*, rummer refleksion om forskeren som person og dennes betydning for undersøgelsen. Samtidig indebærer det en fremlæggelse af resultaterne så præcise som muligt (ibid.). For at sikre præcise beskrivelser fra informanterne blev lydoptager anvendt, dermed blev samtidig sikret at intet blev glemt eller vigtige beretninger overhørt. Endvidere sikrede det, at fokus under interview blev bibeholdt samt muligheden for aktiv lytning. Derudover var der fokus på at opretholde en professionel rolle under interviewet, og undlade påvirkning af informanternes svar.

#### **6.1.4 Udførelse af interview**

De første par minutter er afgørende for resten af interviewet, derfor er det vigtigt at der skabes god og tryk kontakt fra start. Interviewet bør altid starte med en briefing af projektets formål, hvordan interviewet vil blive brugt og optaget, endvidere bør eventuelle spørgsmål fra informanten stilles enten før eller efter interviewet for at bibeholde fokus samt afrundes med en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2009). Interviewene varede mellem 25-60 minutter, der var ikke afsat pauser, men der var mulighed for det, hvis det blev efterspurgt. I løbet af de

første fem minutter fik lærerne en kort introduktion til projektets formål, samt en præsentation af mig. I løbet af den midterste tid af interviewet, blev interviewguide gennemført. Afslutningsvis var der afsat 5 minutter, hvor hovedpunkter blev genfortalt, samt tid til yderligere spørgsmål eller indsigelser.

Interviewerens spørgsmål skal være korte, enkle og tilpasses hver enkel interviewpersons ordforråd, uddannelsesmæssige baggrund og sprog. Under interviewet blev der vekslet mellem *sonderende spørgsmål*, *direkte spørgsmål* og *strukturerede spørgsmål* (Kvale & Brinkmann, 2009). De sonderende spørgsmål rettede sig mod at opnå yderligere og mere detaljeret beskrivelse af emnet: *"har du flere eksempler og kan du sige noget mere om?"*. De direkte spørgsmål skulle hjælpe til at få indsigt i lærerens opfattelse af inklusion: *"Hvad forstår du ved ordet inklusion? Og "Hvad synes du om inklusion?"* De strukturerede spørgsmål sikrede, at jeg som interviewer hensynsfuldt kunne komme rundt omkring de relevante emner: *"Nu vil jeg gerne præsentere dig for et andet emne"*, samt *"dette leder os videre til"*.

### 6.1.5 Transskribering

Bearbejdning af data kan foregå på mange måder, en måde er at transskribere. At transskribere, betyder at nedskrive interviewet fra sprog til skrift. At transskribere et interview kræver at man har registreret interviewet fx ved hjælp af lydoptager. Når man transskriberer et interview er det vigtigt at tage stilling til den stil der bruges, altså om der transskriberes efter talesprog eller skriftsprog. Samtidig er det væsentligt, at være opmærksom på at det kun er de faktiske ord der nedskrives, og dermed skal ironi, stemmeleje og kropssprog undlades (Kvale & Brinkmann, 2009). Interviews blev optaget på lydoptager, disse blev straks efter overført til computer og derefter transskriberet. Interviewene blev transskriberet til en formel skriftstil, dermed blev udtryk som: *øh*, *latter*, *suk* og *tænkepauser* undladt. Idet det blev vurderet til, ikke at have nogen reel betydning for selve interviewkvaliteten eller analyse. Endvidere blev der taget korte notater undervejs, disse notater var et udtryk for mine umiddelbare tanker under interviewet, samt evt. spørgsmål der dukkede op undervejs.

I forhold til transskribering af elevernes interviews, blev disse meget hurtigt efter interviewene nedskrevet som noter i et hæfte. Herefter udfoldet ved en computer. Det var dog

vanskeligt at transskribere, som ved lærernes interviews, fordi der kun var hukommelsen og noter at tage udgangspunkt i.

### 6.1.6 Analysestrategi

En analyse af en tekst betyder at opdele eller adskille teksten i mindre dele, så denne kan opsummeres og tekstens mening kan fortolkes. Dette sker oftest efter transskribering af et interview, fordi man herefter kan opdele interviewteksten i enkeltafsnit, sætninger eller ord. Der findes ikke en standardiseret analysemetode, men der forefindes flere metoder, som kan være brugbare til at forstå og fortolke den mening der ligger bag interviewpersonens beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere beskrevet i *kapitel 6: design*, anvendes i dette speciale *den forstående forskningstype* (Launsø & Rieper, 2005), i denne forskningstype benyttes case-studie metoden heriblandt interview og observation. Igennem case-studie sigtes der efter, at opnå en forståelse af et fænomen gennem beskrivelse, analyse og fortolkning af fænomenets dele og helhed. Igennem case-studier ønskes derved gennem få variable, at opnå en indsigt, og egner sig særligt til at indfange sociale processer. Endvidere er case-studier fleksible, fordi der altid er mulighed for åbenhed overfor nye informationer, og derved ikke afhængig af en standardmetode (ibid.). Med udgangspunkt i den frembragte viden om inklusion i *kapitel 2*, blev der gennemtænkt nogle fokusområder til interviewene i en interviewguide. Derved var den overordnede ramme for undersøgelsen dannet, men dette skulle ikke stå i vejen, for at lærerne havde andre væsentlige input. Hvorfor jeg forsøgte at gå åbensindet til interviewene, og derved undgå at indvirke på lærernes svarmuligheder.

Efter gennemførelsen af de otte interviews af lærere og to interviews af elever, sad jeg således inde med en stor mængde til dels usammenhængende empiri, fordi interviewene endte i mange forskellige retninger. Men grundet den i forvejen udarbejdede interviewguide, kunne det let samles i en meningsfuld sammenhæng. Herefter var det muligt at sammenligne udtalelser, der havde samme indhold eller var helt modstridende. Forinden gennemførelsen af interviewene var der ikke fastlagt et teoretisk udgangspunkt til analyse og fortolkning af empirien, hvilket var et bevidst valg. Idet der ikke var et forhåndsønske om et bestemt teoretisk ståsted.

Efter gennemlæsning af det transskriberede materiale og sammenligning af udtalelser og passager fra de forskellige lærere, kunne der endelig findes et mønster. Lærerne anvendte

nemlig særligt ord som: relationsarbejde, gensidighed, anerkendelse, opbakning, respekt, forståelse og aflastning, hvilket hurtigt blev overført til Axel Honneths anerkendelsesteori. Derudover var der i begyndelsen af specialet, et ønske om at få indsigt og forståelse for de relationelle udfordringer, som lærerne i praksis stod med, hvorfor valget af Axel Honneths anerkendelsesteori blev bekræftet yderligere.

Herefter var der mulighed, for at fokusere på de udfordringer, som lærerne havde flest fællestræk om, som nævnt og beskrevet i *afsnit 6.1.1: Semistruktureret interview*. Herigennem benævnes særligt tre væsentlige udfordringer ved inklusion, nemlig samarbejde, opbakning og anerkendelse fra *forældre, ledelse og elever*. Disse tre udfordringer beskrives endvidere også i litteraturen som værende de væsentligste relationer, for at inklusion i praksis kan lykkes. Disse tre blev derfor fokusområderne for analysen.

Med udgangspunkt i den fænomenologiske tradition (Berg – Sørensen, 2012) ville alle udtalelser, der er citeret i analysen være en direkte og korrekt gengivelse af lærernes udtalelser. Derudover og med udgangspunkt i den hermeneutiske tradition (Kvale & Brinkmann, 2009), som sigter mod at forstå og fortolke en given tekst ud fra dele i forhold til helhed, er der fokus på at fortolke den fremlagte empiri på baggrund af Axel Honneths anerkendelsesteori, den tilgængelige viden om inklusion samt den samfundsmæssige kontekst, for derved at forstå den indhentede empiris mening. Dermed anses analysestrategien for at være abduktiv, fordi der sigtes efter at fortolke et fænomen ud fra en given begrebsramme eller teori, og herigennem søges den bedste forklaring på det empiriske fænomen (Kvale & Brinkmann, 2009; Launsø & Rieper, 2005).

## 6.2 Observation

Observation er kvalitativ dataindsamlingsmetode, der handler om at indsamle data om menneskers sociale miljø herunder livsmønstre, normalitet eller afvigelser gennem observation i deres egne, naturlige omgivelser. Observation referer altså, til at studere subjektet i subjektets eget sociale miljø. Observatøren kan aktivt interagere med de

mennesker der ønskes en forståelse af, men observatøren kan også interagere passivt ved blot at være tilstede. Ved at være tilstede og observere subjektet i dets eget miljø, vil man få adgang til at vurdere og forstå de dynamikker, konflikter eller forandringer der sker. Jo længerevarende en observation er mulig, desto bredere og dybere indblik får forskeren i subjektet. Observationer vil sjældent stå alene i en undersøgelse og dataindsamlingsproces, dertil vil der oftest anvendes interview eller spørgeskemaer sammen med. I tilfælde kan observationer anses som sekundær eller biprodukt som tilfører det kvalitative interview den nødvendige viden (Kristiansen & Krogstrup, 1999).

Formålet med at anvende observation som metode til dette speciale er, at indgå og få kendskab til lærernes arbejde med inklusion. Observation som metode er ikke den eneste anvendte metode, og kan nærmest anses som sekundær i dette speciale. Observation kan bidrage til en forståelse af den dynamik, der foregår i selve undervisning og hvordan lærerne i praksis håndterer inklusionsudfordringerne. Det kan samtidig tydeliggøre for mig som forsker i dette felt, hvad der egentlig rør sig, og hvilke udfordringer der er ved inklusion. Derudover ansås det som væsentligt, at indgå i en klasseundervisning på folkeskolen, for at styrke min position, og derved forstå og sætte mig ind i lærernes ståsted, forståelser og beskrivelser af udfordringerne ved inklusion.

Observationerne blev afviklet før interviewene, dette med udgangspunkt i ovenstående, samt at udgangspunktet for interviewene blev styrket yderligere. Der var mulighed, for at gennemføre to observationer af henholdsvis én undervisningstime og fire undervisningstimer, og med dette var indsamlingen af data gennem observation, begrænset. Men eftersom at observation i dette speciale kun anvendes som en sekundær metode, anses dette ikke som et problem.

### **6.2.1. Ustruktureret observation**

Observation kan foregå på flere måder herunder med eller uden deltagelse. Uden deltagelse henviser til, at forskeren ikke er i direkte involvering i den kontekst der observeres, dermed påtager observatøren sig rollen som publikum. Med denne metode sigtes der efter, at forstå de sociale fænomener indefra. Spørgsmålet er dog om det overhovedet er muligt, at optræde som observatør uden en eller anden form for deltagelse. Derfor kan det være nødvendigt med delvis også kaldet partiel deltagelse, her giver forsker sig til kende overfor de mennesker der

skal observeres (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Tilgangen til observationen var partiel deltagelse, fordi læreren og eleverne ikke kunne undgå at se min tilstedeværelse. Derudover observationerne, at jeg havde fået lærerens og skolens accept.

Observationerne foregik således, at der 10 minutter inden undervisningsstart, var planlagt et møde med den aktuelle lærer fra klassen. Her gav læreren en kort introduktion til klassen, den deltagende undervisning, samt forventningsafstemning, derefter gik vi i fællesskab ned til klassen. Her blev min placering i samarbejde med læreren indfundet. Og i begge observationssessioner kunne min tilstedeværelse ikke undgås for eleverne eller læreren. Samtidig havde eleverne forinden fået besked om min deltagelse. Hvorfor jeg præsenterede mig ganske kort ved navn og profession til eleverne, dermed tilkendegav jeg synligt min tilstedeværelse.

En ustruktureret tilgang indebærer, at man som observatør befinder sig i subjektets univers uden at påvirke dets naturlige omgivelser. Denne metode anses for, at være den mest direkte metode, til at få adgang til subjektets sociale adfærd i dets naturlige omgivelser, uden at påvirke denne (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Ustruktureret observation tager udgangspunkt i, at der ikke på forhånd er et teoretisk udgangspunkt. Derimod er der kun gjort tanker om situationer, der vil være interessante og relevante at iagttage. Det handler om at gå til fænomenet åbensindet, så undersøgelsen og observationerne er et udtryk for subjektets egen sociale situation. Men ustruktureret observation er ikke problemfrit, fordi der oftest kan forekomme en stor og uoverskuelig dataindsamling, som kan gøre bearbejdelsen og fortolkningen til en umulig opgave (ibid.). Forinden gennemførslen af observationerne var der udarbejdet en observationsguide (bilag 3). Guiden tog udgangspunkt i det sidste underspørgsmål: *Er udfordringerne i praksis til at se og føle? I så fald hvilke?* Hvilket gjorde at guiden fik tre overordnede fokusområder for observationen: *undervisning, udfordringer* samt *kompetence og ressourcer*.

Ved første fokusområde, *undervisning* var formålet at få et indblik i den generelle atmosfære og stemning i undervisningen: *"Er der struktur og sociale interaktioner"*. Det var hensigten, at danne et indtryk af klassen, undervisning og folkeskolelæreren på et overordnet plan. Så det virkede naturligt, at blive mere specifik efterfølgende.



Næste fokusområde, lærerens *udfordringer*, var et meget vigtigt fokusområde, og hensigten var her at dække et meget essentielt felt i problemformuleringen, nemlig udfordringerne ved inklusion. Der var i guiden her opstillet en række relevante ønskede iagttagelser såsom: "*Føles læreren stresset eller rolig, klasseledelse, feedback mekanismer, kropssprog mfl.*". Herigennem blev det muligt at undersøge lærerens måde at agere og være på. Dette hjalp til at få indblik i de konkrete udfordringer læreren i konteksten oplever. Efterfølgende blev det tydeligt, hvordan læreren styrede sin klasse og fordelte sin tid over eleverne, og ikke mindst hvilke feedback mekanismer læreren brugte overfor eleverne.

*Observation 1: Læreren bruger en del af første undervisningstime på at gennemgå et nyt kompendium om dansk grammatik. Hun starter med først at give en generel og overordnet information til hele klassen, hvor hun fortæller om kompendiet. Da hun havde gennemgået det, så kiggede hun specifikt på to elever og spurgte "er alle med?". To af eleverne gav udtryk for at de ikke havde forstået opgaven. De to elever sidder i øvrigt blandt alle andre, dvs. de skiller sig ikke ud. Andre elever giver udtryk for at de har forstået opgaven.*

I tredje og sidste fokusområde, var fokus på lærerens *kompetencer og ressourcer*. Her var hensigten at danne indtryk i lærerens mulighed og råderum over tid, og hvordan hun formåede at nå ud til alle eleverne gennem iagttagelser af: "*fysisk indretning af rum, overskud til at hjælpe elever mfl.*" Efterfølgende viste det sig, at når en lærer er alene, er hun nødt til at prioritere nogle elever frem for andre. Samtidig viste det sig hvordan en støttelærer i undervisning kan være gavnlig, og styrke at læreren kan gennemføre en undervisning, med fokus på det faglige.

*Observation 1: Og når hun skal hjælpe to specifikke elever, ændres hendes ordforråd og stemmeleje. Hun sætter sig ned ved siden af den ene og gennemgår meget pædagogisk den første øvelse, indtil eleven har forstået opgaven (...) Men klokken ringede inden hun nåede at komme rundt til dem, der havde siddet med hånden oppe længe.*

*Observation 2: 5 minutter inde i timen, begynder en elev at rulle forstyrret rundt på stolen. Han bliver hevet tilbage af støttelærer, og støttelæreren begynder derefter straks at massere ham på skulderen og ryggen. Læreren fortsætter undervisning uforstyrret.*

Disse fokusområder var de overordnede mål for observationen, og de skulle hver især bidrage til forståelsen af de udfordringer lærerne har, i det sociale arbejde med inklusion. Derudover er det væsentligt at benævne, at der ikke på forhånd var kendskab til hvilke børn, der havde særlige behov. Idet det blev vurderet til at være forstyrrende for indgangsvinklen til observationen, og dermed ville der være fokus på eleverne frem for lærerne.

### 6.2.2 Udførelse af observation

Observationens dataindsamling hviler på feltnotaterne, det er nemlig nødvendigt at der under selve observationen nedskrives alle iagttagelser, erfaringer og refleksioner. Det er vigtigt med detaljerede og grundige beskrivelser af observationen, der kan hjælpe med at genskabe situationen. Idet beskrivelserne og notaterne er det materiale, der ligger til grund for analysen og undersøgelsen. Det er dog væsentligt at overveje hvordan notaterne nedskrives, for at undgå at informanterne føler sig overvåget eller ændrer adfærd (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Feltnotaterne bør endvidere nedskrives hurtigt efter observationen, for at undgå at glemme vigtige detaljer. Dertil kan det være en fordel at bruge diktafon eller computer, frem for håndskrift fordi det er hurtigere og lettere. Observationerne bør nedskrives så præcist som muligt, herunder: hvad der skete, hvornår hvad skete samt hvem der sagde hvad til hvem. Selvom observatøren nedskriver detaljerede og grundige notater over alle de hændelser der foregik, er det altid et udtryk for, hvordan observatøren selv oplevede og tolkede situationen. Dermed er præcision vigtigt for observationen (ibid.).

Under observationen blev der lavet en skitsering over undervisningslokalet, heri forekom en placering af mig, læreren og eleverne. Dette hjalp med at huske og genskabe selve observationerne. Derudover blev der løbende taget notater af de umiddelbare iagttagelser, og dertil blev anvendt kondenserende beskrivelser (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Løbende under observationerne blev hændelser og oplevelser nedskrevet. Men samtidig var der særligt fokus på, at opleve og fornemme stemningen, kommunikationen og hele den sociale færden i klassen. Derfor blev al tiden ikke kun brugt på at nedskrive, men i høj grad om at føle og observere.

Straks efter observationen blev alle iagttagelser og observationer nedskrevet i en udvidet udgave, som senere var grundlag for analysearbejdet. Planen var efter observationerne at gennemføre interview af læreren. Og med udgangspunkt i den gennemførte observation, var

der selvfølgelig også anledning til spørgsmål om specifikke situationer. Derudover var der som tidligere benævnt udarbejdet en interviewguide, og tilsammen gav de en grundig, og dybdegående indsigt i lærernes udfordringer ved det inkluderende arbejde.

### 6.2.3 Analysestrategi

Analyse af observationsmaterialet kan forekomme på mange måder, vigtigst handler det, om at udlede noget konkret fra selve datamaterialet. For at kunne udlede er det nødvendigt, at materialet opdeles, kategoriseres eller udformes så det er muligt at teoriudvikle og derved udlede en konkret fortolkning eller forståelse af datamaterialet (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Som benævnt tidligere i *afsnit 6.1.6: analysestrategi* er der fokus på den *forstående forskning* gennem *case - studie*. Herigennem er anvendt en abduktiv analytisk tilgang, som jo hverken er ensidig induktiv eller deduktiv, derimod er der fokus på at relatere og koble teori til empiri, som kan bidrage med en fortolkning af fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2009; Launsø & Rieper, 2005). Endvidere er der taget udgangspunkt i en fænomenologisk – hermeneutisk tradition, som også stiller krav til både indhentning af empiri og den efterfølgende bearbejdning. Først og fremmest er der fokus på, at få indblik i subjektets verden gennem dets eget levede liv, samtidig handler det om at gå fordomsfrit til fænomenet, så det er muligt at erkende og erhverve sig ny viden. Den nye viden skal derefter fremvises så præcist og konkret, at det er et udtryk for selve situationen (Berg- Sørensen, 2012). Derved har gennemførelsen af observation medført et direkte og konkret indblik i lærernes egen verden, og herigennem hvilke udfordringer de synligt har ved inklusion. Herefter er alle detaljer nedskrevet som de forekom i observationen. Derudover og med udgangspunkt i den hermeneutiske tradition, som har fokus på fortolkning af det observerede materiale, været særligt fokus på at få en dybere meningsforståelse af det observerede (ibid.). Hvorfor der efter gennemførelsen af observationssessionerne blev taget noter, som senere blev yderligere beskrevet og transskriberet, så de gav mening. Fordi i begyndelsen blev alt nedskrevet tilfældigt som det forekom, næste skridt var at gennemlæse materialet, transskribere og strukturere, så det gav mening. Og med udgangspunkt i den udarbejdede observationsguide forekom dette meget naturligt.

Herefter blev observationerne opdelt, så situationer der havde samme eller helt modstridende indhold kunne sammenlignes. I virkeligheden blev der anvendt nøjagtig samme tilgang som ved databearbejdningen af interviewene. Herefter var det tydeligt, at Axel

Honneths anerkendelsesteori også kunne anvendes her. Samtidig var hensigten at udarbejde en samlet analyse og fortolkning af både interviews og observation, hvorfor det var naturligt at vælge samme teoretiske udgangspunkt.

### **6.3 Kombination af metoder**

At kombinere interview og observation har mange fordele. Interview som supplement til observation kan medvirke, til at få indblik i det der ikke forekommer åbenlyst. Omvendt kan observation som supplement til interview, bidrage til at få indblik i helt konkrete sociale interaktioner, som er umulige at få gennem interview. Samtidig er det sjældent tilstrækkeligt med observation alene, fordi der oftest mangler en dækkende forklaring på givne situationer. Derudover kan observation som opfølges af interview bidrage med en grundig og konkret undersøgelse, der ikke kun tager udgangspunkt i informanternes egne beskrivelser men i ligeså høj grad en indsigt i disse beskrivelser. Samlet set bidrager de to metoder til et større helhedsbillede af den sociale kontekst (Kristiansen & Krogstrup, 1999).

I dette speciale anvendes observation som supplement til interviewene. Interviewene er altså den primære metode, hvor observation anses for sekundær. Observation som metode, blev valgt på baggrund af det meget snævre kendskab til inklusion i praksis. Derudover var det nødvendigt med en fælles platform og situationsforståelse mellem mig og lærerne. De gennemførte observationer forøgede dermed min erfaringsmæssige horisont, samt skærpede tilgangen til interviewene. Derudover har observation og interviews tilsammen styrket undersøgelsens validitet, idet der er anvendt flere metoder til at få indblik i og forstå fænomenet.

### **6.4 Overførbare**

Overførbare handler om, hvorvidt undersøgelsens resultater kan overføres til andre situationer eller personer. Videnskabelig viden skal være universel og gyldig på andre steder og tidspunkter. Derfor vil man påpege, at interviewforskning har få informanter til at foretage en overførbare, men ifølge den hermeneutiske opfattelse er enhver situation unik

(Kvale & Brinkmann, 2009). I dette speciale er der gennemført otte interviews af lærere, to interviews af elever og to observationer, dermed er der arbejdet med case-studie, hvor der er fokus på at overføre de aktuelle cases til andre lignende situationer. Samtidig påpeges i litteraturen, at der er god grundlag for at overføre til andre lignende case-studier (Launsø & Rieper, 2005). Endvidere bør inddrages, at interviews og observationer ofte er et udtryk for hvert enkelt individs erfaringer, oplevelser, levede liv og aktuelle situation. Hvorfor det kan vanskeliggøre den egentlige overførsel til andre situationer eller personer (Kvale & Brinkmann, 2009). Hele essensen for at overføre et case-studie til et andet, hviler på validiteten som refererer til sandhed, rigtighed og styrken af en undersøgelse og henviser til hvorvidt resultaterne er overbevisende og velbegrundede. Validitet handler om hvorvidt undersøgelsen undersøger det den søger, altså om metode, undersøgelse og teorivalg er hensigtsmæssige i forhold til undersøgelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Grundige overvejelser og refleksioner over metode, analyse og teori har efter min optik medvirket til en velbegrundet og hensigtsmæssig undersøgelse. Hvorvidt man igennem konklusionen fra dette speciale kan opnå en endegyldig sandhed, vil jeg henvise til hermeneutikken, nemlig at fortolkning altid står åben for nye kritiske forståelser (Berg – Sørensen, 2012). Med baggrund i ovenstående er der grundlag, for at overføre konklusionen fra denne undersøgelse til andre lignende situationer, men det forudsætter at cases er nogenlunde ens.

## 7. Kapitel: Analyse

---

I dette kapitel ville den indsamlede empiri gennem interviews og observation blive fremlagt, analyseret og fortolket. Dette skal medvirke til besvarelsen af specialets problemformulering: *Hvilke udfordringer oplever lærerne i det sociale arbejde med inklusion af børn med særlige behov?*

Som tidligere nævnt er formålet med dette speciale, at få indblik i og forstå lærernes oplevelser i det sociale arbejde, med inklusion af børn med særlige behov. Herunder har der særligt været fokus på, at forstå de relationelle udfordringer som lærerne i praksis oplever. Hensigten med dette indblik og forståelse, er at det skal bidrage med en fremlæggelse af de egentlige problematikker i lærernes arbejde med inklusion. Endvidere skal dette speciale ses som videnskabeligt og afgrænset arbejde, der kan styrke inklusionen i folkeskolen, idet der er

taget udgangspunkt i lærernes egne oplevelser og vurderinger, for at kunne gennemføre en succesfuld inklusion.

I dette kapitel vil lærernes oplevelser, erfaringer og beskrivelser af det sociale arbejde med inklusion således fremlægges, analyseres og fortolkes. Dette ville først og fremmest gøres med udgangspunkt i den fænomenologiske tradition, hvor der er taget udgangspunkt i lærernes egne oplevelser af det levede liv, herved er gennemført interviews af otte lærere samt to observationsstudier. Ydermere er gennemført interviews af to elever, som har bidraget til en større indsigt i problemstillingen. Den indsamlede empiri vil derfor fremvises præcist og konkret, så det er et udtryk for selve udtalelserne og situationerne, og dermed uden påvirkning udefra. Derefter vil der med udgangspunkt i den hermeneutiske tradition arbejdes med fortolkning af empirien. Fortolkningen af empirien vil ske gennem Axel Honneths anerkendelsesteori, som vil bidrage med en dybere meningsforståelse af udtalelser, oplevelser og observationer.

Med udgangspunkt i lærernes beskrivelser og observationer, som er fremlagt i *afsnit 6.1.1. og afsnit 6.2.1*, vil analysen tage udgangspunkt i tre fokusområder: *forældre, elever og ledelse*. For hvert afsnit ville der først foreligge en kort beskrivelse af vigtigheden af den aktuelle relation til læreren, med udgangspunkt i den eksisterende viden på feltet. Dernæst vil udtalelser, beskrivelser og observationer fra den indsamlede empiri fremlægges og analyseres. Afslutningsvis vil den frembragte empiri fortolkes og diskuteres ud fra Axel Honneths teori om anerkendelse.

## **7.1 Lærernes relation til forældre**

Forskning peger i retning af at inddragelse af forældre, har en stor betydning for om det inkluderende miljø omkring børnene, kan skabes. Samtidig har forskning der har beskæftiget sig med forældresamarbejde og inklusion, kunnet antyde at det stærke og gensidige samarbejde, har betydning for børnenes måde at indgå i det sociale liv på skolen. Dette kræver dog, at skolen har fokus på familiens hverdag, og den måde de forstår sig selv som forældre, fordi dette vil være udgangspunktet for at motivere dem i engagementet, derved reduceres også sociale uligheder, og fælles værdier skabes. Endvidere peger forskningen, mod at inklusion og forældresamarbejde er en forudsætning for skolens arbejde på det faglige plan

med eleverne, og skaber samtidig muligheden for at arbejde med inklusion. Dermed er forældresamarbejde, engagement og bidrag til inklusionen afhængige af skolens prioritering af forældresamarbejdet. Samtidig bør der fastlægges formål og rammer for forældresamarbejde, fordi der i praksis ses en tendens til at disse er uklare, hvorfor der er behov for en kulturændring i folkeskolen omkring forældreinddragelse (Willumsen & Quvang, 2007; Akselvoll, et al., 2014; Lee & Bowen, 2006; Lareau, 1987; Signal 2008). Med udgangspunkt i dette er det selvfølgelig nærliggende, at fremlægge og analysere lærernes beskrivelser af forældresamarbejdet, og hvordan de selv opfatter forældresamarbejdets muligheder for inklusion. I de følgende afsnit frembringes lærerens perspektiver på inklusionsarbejdet, og tager afsæt i lærerens oplevelser af forældresamarbejdet.

### 7.1.1 Forældrenes betydning for inklusion

I dette afsnit frembringes lærernes syn på forældresamarbejdet, samt hvorfor dette anses for at være væsentligt for inklusionsprocessen. Flere lærere bekræfter vigtigheden af forældresamarbejdet, og anser dette som en enestående mulighed, for at inklusion i praksis kan lykkes:

Lærer C: *(...) forældre der er samarbejdsvillige og sådan, de er ret vigtige for mit arbejde.*

Lærer B: *Forældresamarbejde især i udskoling. Man skal virkelig kunne med forældrene. Forældre er rigtig rigtig vigtige, og det er det man skal finde ud af. Kan man ikke det, så kan det meget let gå helt galt.*

Hermed bekræftes forældresamarbejde, som et grundlæggende element for at inklusion kan lykkes. Det handler om at forældre er samarbejdsvillige. Derudover beskrives at *det er det man skal finde ud af*, hvilket kan associeres med, at det er lærernes ansvar at fremme forældresamarbejdet. Ydermere er der forskellige opfattelser af hvad forældresamarbejdet kan bidrage med:

Lærer I: *Sidder med et barn der har en normal diagnose, altså et ADHD barn, hvis forældre er ressourcestærke og er med på konceptet, og ved hvad det er for ting, der skal til at hjælpe barnet på vej, så er forældresamarbejde vanvittig vigtig. Men med de børn hvor forældrene også har en bøvlet hjemmebaggrund, der er det jo vigtigt fordi, det er barnets primære omsorgsgivere (...) Forældresamarbejdet er alfa og omega for, at inklusion skal lykkedes. Får du ikke den*

*anerkendelse fra mor og far så kan der blive støbt mangle kugler over aftensmaden. Så man er nødt til at gå efter at få anerkendelsen.*

Dermed er der to opfattelser af forældresamarbejdet, på den ene side findes de ressourcestærke forældre, som aktivt kan inddrages i inklusionsprocessen, og dermed også bidrage med en positiv udvikling. Derimod anses ressourcevage forældre kun som barnets omsorgsgivere, og der lægges ikke nødvendigvis vægt på den aktive medinddragelse. Denne opdeling er også til at finde i litteraturen, nemlig at forældre med akademiske præferencer har større ressourcegrundlag, for at deltage aktivt i deres børns skolegang. Dette skyldes ofte at skolens kultur stemmer mere overens med forældre med en akademisk baggrunds kultur (Lee & Bowen, 2006: 210-213). Mens forældre der kommer fra en ressourcevag social og kulturel baggrund, har færre muligheder for at deltage aktivt i deres barns skolegang (Lareau, 1987: 79-80).

### **7.1.2 Udfordringen ved forældresamarbejdet**

Som det fremgik i foregående afsnit, anser lærerne, forældresamarbejdet som en betydelig faktor, for at inklusion kan lykkes i praksis. Men hvis forældresamarbejdet anses for at være så væsentlig, er relevant at få indsigt i vanskelighederne, ved at opnå et godt forældresamarbejde. Lærerne beskriver særligt forældres forståelse og oplevelse af deres børns særlige behov, som afgørende for samarbejdet:

Lærer B: *Det kan godt være tabu, og derfor kan det være rigtig svært. Det kræver at forældrene gider at anerkende det. Og der er lang vej. (...) hvis forældrene ikke er med så er der intet at komme efter.*

Udfordringen ligger således i, at nogle forældre kan opleve særlige behov som *et tabu*. Og med afsæt dette, kan lærerne opleve at hele inklusionsprocessen går i stå. Dette påpeges yderligere ved en anden lærer:

Lærer C: *"Det er hammersvært at være forældre til et barn med særlige behov. Fordi du skal forstå at forældrene altid vil deres unger det bedste. Men på den anden side så er det ikke nok at overlade deres børn til os som lærere, de er nødt til at tage deres del, ellers kan det bare ikke lade sig gøre at inkludere dem (...) Dem der ikke har anerkendt deres barns behov, vil aldrig anerkende mit arbejde. Så står vi bare tilbage med en kæmpe stopklods, også sejler det hele".*



Herved fremhæves igen udfordringen, ved at forældre ikke anerkender deres barns særlige behov, hvilket i sidste ende påvirker muligheden, for at gennemføre inklusion i undervisningen. Den manglende anerkendelse fra forældrenes side, ses i praksis, ved at ansvaret overlades til læreren, hvilket er dybt utilfredsstillende for lærerne. Fordi inklusion ifølge dem selv kræver, at forældrene tager del i inklusionsprocessen. Dette kræver måske en kulturel ændring af forældres opfattelse af skolens ansvarsområde. Hvilket også diskuteres i litteraturen, hvor skolekultur, værdier og holdninger er afgørende elementer for muligheden for forældreinddragelse og samarbejde (Singal, 2008: 1527; Lareau, 1987: 79-81). Ydermere beskrives ved en anden lærer, hvordan forældres manglende involvering kan hæmme inklusionen:

Lærer F: *Det vanskelige ved det er at du først og fremmest ikke har det gode forældresamarbejde, det har jeg ikke ved de her tre børn. Forældrene har fået besked på hvilke ressourcer vi har, og hvad vi gør for at inkludere disse børn, men hvis der ikke bliver arbejdet videre med det derhjemme, så er det rigtig svært at inkludere dem. Jeg har tre børn der ikke engang læser svarende til første klasse. Det er som om de er på niveau med børnehaveklassen. Det er en vanskelig opgave at have tre børn der ikke kan læse, selvfølgelig får de læsehjælp nogle timer, hvor de er ude og læse, men det er ikke fordi at forældrene er med i opbakning omkring det og får læst med dem derhjemme, og får lært de her ord og begreber, så de kan lære at læse (...) vi ved at det vil være rigtig godt for deres barn hvis de flytter. Men så er det igen, det er et ømt punkt for forældrene, fordi de vil jo ikke flytte deres børn, også har vi den her kamp hver dag, og børnene udvikler sig jo ikke på nogle punkter overhovedet, det er som om de sidder fast, der er ikke noget udvikling, både socialt og fagligt, det er det hele. Det er som om jeg har fået faglig inklusion og samtidig forældrenes arbejde ind over det.*

Læreren her udtrykker flere væsentlige elementer for forældresamarbejdet og inklusion. Først og fremmest benævnes udfordringen, ved at særlige behov er et *ømt punkt for forældrene*. Og at dette afspejles i elevernes faglige og sociale niveau: *men hvis der ikke bliver arbejdet videre med det derhjemme, så er det rigtig svært at inkludere dem*. Læreren mener derfor, at forældre aktivt bør tage del i inklusion, ved at forældrene *får læst med dem derhjemme, og får lært de her ord og begreber, så de kan lære at læse*. Dermed handler forældresamarbejdet, om at forældre styrker deres børn hjemmefra og ruste dem fagligt og

socialt til skolen. Idet manglende samarbejde kan medvirke, til at læreren i praksis ikke kan gennemføre eller tilrettelægge inklusion i undervisningen. Men hvorfor nogle forældre tilsyneladende ikke ruste deres børns sociale og faglige kompetencer, er måske til at finde i litteraturen. Idet det kan skyldes, som tidligere benævnt, den sociale og kulturelle begrænsning. Ydermere hviler al aktiv medvirken på skolens initiativ, for at inddrage og ansvarliggøre forældrene (Akselvoll, et al., 2014: 16-25). Dermed kan man antage, at forældre der ikke deltager aktivt i barnets skolegang, og opfatter særlige behov som et tabu eller ømt punkt, kan skyldes skolens måde at prioritere og invitere til denne diskussion. Idet et stærkt samarbejde omkring barnet automatisk ville medvirke til forældrenes engagement i skolen.

### 7.1.3 Observationer der tydeliggør forældresamarbejdet

I dette afsnit vil frembringes to observationer, der yderligere kan fremhæve vigtigheden af forældresamarbejdets betydning for inklusion:

*Observation 1: En af eleverne begynder at lave støj ved bordet og taler til de andre elever, mens læreren giver en besked. Læreren går stille hen til eleven og siger: kan du huske hvad vi aftalte med din mor til sidste skolehjem samtale? Eleven bliver stille et kort øjeblik og svarer: Ja, jeg ved det godt. Jeg skal opføre mig pænt i timen. Herefter bliver eleven stille og afdæmpet.*

Ved observationen her ses således lærerens samarbejde med forældrene. Læreren bruger nemlig vendingen *kan du huske hvad vi aftalte med din mor til sidste skolehjem samtale*. Hvilket tydeliggør det stærke og gensidige forældresamarbejde, og vidner samtidig om at forældrene også har anerkendt elevens særlige behov. Yderligere kan antages, at forældrene også hjemmefra har styrket elevens sociale kompetencer: *Ja, jeg ved det godt. Jeg skal opføre mig pænt i timen*. Idet dette referer til at der på hjemmefronten bliver talt om den sociale færden i skoletiden. Endvidere ses i den næste observation følgende:

*Observation 1: I løbet af timen går læreren hen til eleven igen, her bruger hun rigtig lang tid. Men ikke så meget på gennemgang af opgaven, hun bruger mere tid på at fortælle eleven, at eleven skal opføre sig pænt, og eleven skal huske de aftaler de har med elevens forældre.*

Her ses igen forældresamarbejdet omkring eleven, ved at læreren flere gange kan bruge dette samarbejde til at undgå unødvendig opførsel, og holde elevens særlige behov under kontrol: *eleven skal huske de aftaler de har med elevens forældre*. I dette tilfælde lader det til at virke

kortsigtet ad gangen, men forældresamarbejdet og anerkendelsen er dog tydeligt. Dermed kan disse to eksempler fremvise betydningen af forældresamarbejdet, og hvordan dette kan medvirke til, at læreren kan fokusere på den faglige og sociale inklusion i undervisningen.

#### 7.1.4 Delkonklusion 1 med inddragelse af Axel Honneth

Igennem empirien blev det tydeligt, at lærerne vægter forældresamarbejdet højt. Forældresamarbejdet er ifølge lærerne afgørende for en vellykket gennemførelse af inklusion i praksis. Lærerne fremhæver dog flere udfordrende faktorer ved samarbejdet. Dette vil bearbejdes og fortolkes ud fra Axel Honneths anerkendelsesteori (Honneth, 2013). I dette afsnit vil vi befinde os i to sideløbende sfærer: *den solidariske og den private sfære*. Privatsfæren rummer kærlighed og anerkendelse fra familie og venner, og er forudsætning for at individet kan indgå i et intersubjektivt forhold til sig selv. I denne sfære oplever individet en erkendelse af sin væren, og opnår samtidig en gensidig emotionel støtte. Privatsfæren defineres endvidere som anerkendelse i den konkrete verden (ibid.). Grundet udgangspunktet i denne sfære, er selvfølgelig at forældre befinder sig i elevens private sfære. Endvidere fokus på den solidariske sfære, hvor anerkendelse sker gennem relation til en gruppe, fællesskabet eller samfundet, hvor et individs aktive deltagelse og engagement bliver anerkendt (ibid.). Den første og tilsyneladende største udfordring, er at nogle forældre opfatter særlige behov som *et tabu* eller *ømt punkt*. Og ud fra Axel Honneth anerkendelsesteori, defineres dette som mangel på erkendelse i privatsfæren (Honneth, 2013). Forældrenes erkendelse af deres barns særlige behov, er en forudsætning for lærernes muligheder og betingelser for realisering og opretholdelse af det inkluderende arbejde. Det handler om at forældrene skal erkende deres barns særlige behov, og derved bekræfte deres barn som socialt væsen. Erkendelse anses for at være vigtigt, fordi mennesket gennem erkendelse af dets eksistens og væren, kan opnå den reelle anerkendelse. Derved er forældrenes erkendelse af barnets særlige behov, afgørende for barnets inklusionsproces, og dermed også lærernes mulighed for at gennemføre og tilrettelægge en faglig undervisning med fokus på inklusion. Fordi den erkendelse som barnets opnår fra sine forældre, ville afspejle en anerkendelse af lærernes arbejde med barnet, som en af lærerne selv benævner ved *dem der ikke har anerkendt deres barns behov, vil aldrig anerkende mit arbejde*. Dermed er forældrenes erkendelse af barnet som socialt væsen med særlige behov, fundamentet for at læreren også bliver anerkendt, og derved kan gennemføre en succesfuld inklusion i undervisningen. Erkendelsen fra forældrene afspejles

endvidere i barnets sociale og faglige udviklingsniveau, herigennem hvor godt barnet er rustet til skolen. En vellykket inklusion kræver nemlig, at forældre arbejder med barnet på hjemmefronten, og fremmer dets udvikling både fagligt og socialt, som benævnes af en lærer: *men hvis der ikke bliver arbejdet videre med det derhjemme, så er det rigtig svært at inkludere dem*. Derved kan lærerne kun gennemføre en tilrettelagt inklusionsundervisning, hvis forældrene også tager del i inklusionen hjemmefra.

Dermed mener lærerne, at inklusion kræver forældrenes aktive medvirken og inddragelse. Den aktive medvirken ses, ved at forældre ruste deres barns faglige og sociale kompetencer, og ikke overlader ansvaret til skolen og lærerne. Her er der tale om anerkendelse i forhold til læreren, idet forældre der tager aktiv del i inklusion, fremmer muligheden for at læreren kan gennemføre inklusion i praksis. Anerkendelsen vil nemlig styrke lærerens mulighed, for at genkende sig selv, og dermed opnå et positivt billede af sig selv, og værdsætte sig selv som medlem af et fællesskab. Fordi kun derved fremmes og styrkes muligheden for inklusion i praksis. Men denne mulighed hviler på den relation læreren har til forældrene, og i virkeligheden handler det om at opbygge et sæt fælles værdier. Herigennem skal tydeliggøres hvilke ansvar der påhviler læreren og forældrene hver især. Dette udtrykkes også ved en af lærerne: *det er som om jeg har fået faglig inklusion og samtidig forældrenes arbejde ind over det*. Således ønsker lærerne at forældrene tager deres del af ansvaret, fordi dette ville skabe en god og positiv anerkendelsesrelation, som ville muliggøre hele inklusionsprocessen. Dette blev yderligere tydeliggjort gennem observationer, hvor netop forældrenes anerkendelse og samarbejde styrkede lærerens position i det inkluderende arbejde med eleven. Læreren brugte nemlig samarbejdet aktivt, til at arbejde med eleven i undervisningen, hvor læreren flere gange påmindede eleven om forældrenes aktive medvirken og deltagelse i inklusionen.

Dermed kan dette afsnit afsluttes og opsummeres, med at det inkluderende arbejde er afhængigt af den tilbagemelding og anerkendelse som læreren opnår fra forældrene, for kun derved er læreren i stand til at organisere, vurdere og gennemføre sit sociale arbejde med inklusion (Honneth, 2003).

## 7.2 Lærers relation til elever

I det foregående afsnit blev relationen til forældrene og vigtigheden af denne analyseret og fortolket. Og med udgangspunkt i at forældres erkendelse af barnets behov, og dermed også anerkendelse af lærers arbejde med barnet, er det tid til at rykke videre til næste relation i inklusionsprocessen. I dette afsnit vil der nemlig være fokus på, lærernes oplevelser af de relationelle udfordringer inde i selve klassen. Her handler det om at få indblik i og forstå den balance af relation mellem lærer, elev med og uden særlige behov, og hvordan de hver især bidrager til en succesfuld inklusionsproces. I realiteten handler det om at forstå elevernes opbakning til læreren.

Forskning peger nemlig på elevers opbakning som afgørende, for at inklusion kan lykkes i praksis. Opbakningen opleves ud fra klassens samlede forståelse af elevers forskellighed og særlige behov. For at dette kan lade sig gøre i praksis, skal læreren påvirke og udvikle klassens samlede holdning og forståelse af inklusion. Læreren skal herigennem bibeholde en balance i klassens dynamik, ved at fastholde tydelige rammer og strukturer både for den enkelte elev og for hele klassen. Læreren skal derved kunne rumme mange relationer samtidig, og det stiller krav til en konstant fortolkning af eleverne, så balancen og gensidigheden bevares (Willumsen & Quvang, 2007). Ydermere vil den måde læreren udviser interesse og engagement automatisk, smitte af på resten af klassen og den stemning der præger klassen (Evalueringsinstitut, 2013).

### 7.2.1 Klassedynamikken er afgørende for inklusionen

Lærerne mener generelt set, at elevers opbakning i undervisningen kræver at stemningen og dynamikken i klassen er positiv, fordi den er afgørende for at inklusionen kan lykkes i praksis:

Lærer F: *Jeg prøver hele tiden at fremhæve det positive. Når de kommer fra frikvarter, så fokuserer jeg på det positive de har lavet. Jeg har fx to og tre elever ad gangen i en rundkreds der sidder i midten og resten af klassen udenom, jeg fokuserer på de gode ting den enkelte klassekammerat har. Så man prøver hele tiden at fokusere på det positive og undgå den negative stemning.*

Dermed hviler hele muligheden, for at gennemføre inklusion i praksis på om den rette dynamik og stemning er til stede. Dette er et ansvar der ligger hos læreren selv: *Jeg prøver hele tiden at fremhæve det positive.* Derudover er der en anden væsentlig faktor, nemlig den

metode læreren fremmer den gode stemning på: *Jeg har fx to og tre elever ad gangen i en rundkreds, der sidder i midten og resten af klassen udenom, jeg fokuserer på de gode ting den enkelte klassekammerat har.* Dermed handler det om at inddrage elevernes kompetencer, til at fremme den positive stemning i klassen. Ydermere påpeges af en anden lærer, hvordan det er lærerens ansvar at fremme klassedynamikken:

Lærer C: *Selvfølger lærer de af hinanden og af mig. De ser jo meget på hvordan jeg er overfor eleverne med særlige behov, og sådan som jeg er, er de også.*

Læreren her mener således, at den interesse og engagement hun udviser, automatisk vil smitte af på resten af klassen, og vil dermed også præge den stemning der er i klassen: *sådan som jeg er, er de også.* Yderligere beskrives her, at den måde læreren er på overfor elevernes særlige behov, er afgørende for hvordan de andre elever er: *de ser jo meget på hvordan jeg er overfor eleverne med særlige behov.* Dermed er det altafgørende at læreren er opmærksom, og ikke mindst arbejder på at skabe det positive miljø i undervisningen, fordi læreren derved ville opnå en succesfuld inklusionsproces. Den måde læreren agerer og reagerer på elever med særlige behov, beskrives gennem flere lærere:

Lærer B: *I dag havde jeg en af eleverne, der plejer at rode rigtig meget og plejer at være rigtig langsom. Men det hele fungerede fint i dag. Da jeg begyndte at rose ham begyndte de alle sammen at se op til ham, det var ligesom en udfordring for de andre.*

Herved defineres yderligere vigtigheden af lærerens måde at være på overfor elever med særlige behov, og hvordan dette smitter af på klassedynamikken, fordi dette vil udløse en positiv opfattelse af eleven: *da jeg begyndte at rose ham, begyndte de alle sammen at se op til ham.* Dette beskrives også i litteraturen, hvor lærerens rolle og engagement er afgørende elementer til at påvirke resten af klassen i en positiv retning (Evaluering sinstitut, 2013: 49). Lærerens påvirkning af eleverne, vil i sidste ende medvirke til at eleverne også aktivt bidrager til inklusionen:

Lærer I: *Til jul var vi oppe i centeret, og børnene skulle fra klassekassen købe en gave til 20 kr. som vi kunne have hængende inde til julepakke leg. Og det går rigtig fint og børnene får købt. Inde i midten er der det her legegrund/legeplads, og de får lov til at lege. Så da vi skal til at hjem, så er resten af klassen klar, men den udfordrede dreng vil ikke hjem. Og han går i den modsatte*

*retning af hvad hjem er, og jeg kan godt se på ham, at det i hvert fald ikke er mig der skal møde ham nu, fordi så er det ikke særlig godt. Men så er der faktisk to af drengene, som går hen mod den udfordrede dreng, og får ham overbevist om, at det er da dumt at løbe væk nu, fordi vi skal hjem og have frokost, og vi skal hjem og hygge os og det her. Og det fungerer jo, og det er rigtig godt. Så børnene rummer hinanden. Og den udfordrede dreng har jo også gode relationer i klassen. Ellers var det ikke lykkedes, men man kan sige at hvis jeg helt subjektivt skal kigge på det, så var det simpelthen så heldigt at det lykkedes, fordi hvad filan havde jeg gjort, hvis det ikke var lykkedes.*

Herved beskriver læreren en oplevelse, hvor læreren har påvirket eleverne i så positiv en retning, at de uopfordret selv tager initiativ, til at håndtere en tilsyneladende svær situation for læreren: *Men så er der faktisk to af drengene, som går hen mod den udfordrede dreng, og får ham overbevist om, at det er da dumt at løbe væk nu, fordi vi skal hjem og have frokost, og vi skal hjem og hygge os og det her.* Dette eksempel vidner endvidere, om at eleverne har afspejlet den måde læreren selv har arbejdet med eleven, idet eleverne udviser, at de har lært at håndtere og rumme eleven med særlige behov. Læreren sidder således inde med et afgørende ansvar, for at påvirke klassedynamikken i en positiv retning. Denne dynamik vil styrke eleverne til gensidigt, at bidrage og tage ansvar for hinanden i klassen. Dette bevises ydermere i følgende beskrivelse:

Lærer G: *Jeg havde en super god oplevelse på en praktikskole jeg var på. Den harmoni der var i den klasse var bare så fantastisk, og det betyder bare så meget at det er i en klasse. Jeg havde et forløb med værkstedsundervisning, hvor de arbejdede med forskellige værksteder, og det var bare så fantastisk, at se hvordan de alle sammen var med til at skabe undervisning. Alle elever var med, jeg var faktisk bare passiv. Det var dem der styrede undervisningen, og det var så fantastisk fordi de alle var med, og alle havde en rolle. Det var en succesfuld undervisning. I den klasse havde man for det første en god harmoni, med en god gruppe meget stærke elever, som løftede klassen.*

Læreren beskriver her en oplevelse, hvor hele klassedynamikken var præget af at eleverne gensidigt bakkede hinanden op, og tog sig af hinanden: *Det var dem der styrede undervisningen, og det var så fantastisk, fordi de alle var med, og alle havde en rolle. Det var en succesfuld undervisning.* Men dette er selvfølgelig ikke kommet af sig selv, det kan nemlig

stærkt antages, at det er læreren der har påvirket dem i den retning. Igennem denne episode fremvises, hvordan eleverne er med til at løfte og fremme inklusionen i undervisningen: *en god gruppe meget stærke elever, som løftede klassen*. Men det hele påhviler igen på den positive klassedynamik: *i den klasse havde man for det første en god harmoni*. Og den harmoni må være et udtryk for, lærerens måde at skabe og opbygge den positive stemning og dynamik i klassen. Hvilket også er entydigt at finde i empiriske studier (Willumsen & Quvang, 2007: 13-17; Evalueringsinstitut, 2013: 52)

### 7.2.2 Observationer fra undervisningen

I det følgende vil frembringes to væsentlige observationer, der kan tydeliggøre vigtigheden af lærerens position i undervisningen, der kan påvirke klassedynamikken:

Observation 1: *(...) herefter kaldte en anden elev, uden at række hånden op som alle andre elever: Jeg er færdig med opgaven!! Læreren kom hen til ham og kiggede på hans svar. Læreren sagde: Ej hvor er du dygtig, se du kan jo godt, du har nul fejl. Det er altså virkelig flot, sådan skal du arbejde når du kommer på gymnasiet. Det er virkelig flot, jeg er meget stolt af dig. Eleven gav udtryk for glæde ved at smile og nikke. Imens sad de andre elever fortsat med hånden i vejret og ventede, mens de smilende nikkede til ham.*

I denne observation er der to ting der værd at bemærke. For det første handler det om lærerens måde at give eleven feedback på: *Ej hvor er du dygtig. Det er virkelig flot, jeg er meget stolt af dig*. Hvilket styrker elevens egen opfattelse af sig selv, og dermed har læreren bidraget, til at eleven føler sig inkluderet: *Eleven gav udtryk for glæde ved at smile og nikke*. Derudover påvirkes de øvrige elever af lærerens feedback: *Imens sad de andre elever fortsat med hånden i vejret og ventede, mens de smilende nikkede til ham*. Dermed påvirker læreren direkte de øvrige elever og den generelle klassedynamik, ved at udvise en handling, som afspejles i elevernes positive feedback. Ydermere en anden observation der påviser vigtigheden af lærerens virkning:

Observation 1: *Eleven der har gjort sig bemærket flere gange i løbet af dagen, får efter mange ganges opfordring fra læreren, læst artiklen. Men eleven får ikke skrevet noget. Læreren siger: Sådan der kan du ikke komme nogle steder hen i livet. Du er nødt til at knokle, ligesom du gjorde med grammatik øvelserne. Imens kigger de andre elever på eleven.*



Læreren her bruger elevens kompetencer, til at motivere eleven: *Sådan der kan du ikke komme nogle steder hen i livet. Du er nødt til at knokle, ligesom du gjorde med grammatik øvelserne.* Dermed er læreren med dette, med til at genskabe det positive billede af eleven, som vil bevirke, at eleven motiveres og derved vedligeholder sit engagement. Endvidere giver læreren beskeden højt og tydeligt, så de øvrige elever kan høre det: *Imens kigger de andre elever på eleven.* Dette kunne i virkeligheden være et bevidst valg, fordi eleven herved kan fornemme forskellen på en vellidt handling og en ikke vellidt handling. Og derved måske bestræbe sig på altid at gøre et godt stykke arbejde, der kan roses af læreren og de øvrige elever. Det er således lærerens rolle og ansvar at fællesskabet fungerer, og dermed hvordan hun påvirker klassens trivsel (Evaluering sinstitut, 2013: 49).

I de følgende to observationer ville der, forsøges at give et indblik i elever med særlige behovs egentlige udfordringer:

Observation 2: *Imens de andre elever præsenterer deres tegninger, bliver elev (med særlige behov) mere og mere utålmodig, og spørger flere gange til Ipad. Elev smækker fødderne op på et af de andre elevers bord, dog reagerer hverken læreren eller elev på det. De ser det. Men siger intet. Alt imens elev åbner og lukker skoen, og tager den af og på flere gange, er ingen af eleverne i klassen tilsyneladende påvirket.*

Her ses hvordan elev med særlige behov, gentagne gange ikke formår, at opretholde en opførsel, der normalt ville forbinde med undervisning: *Elev smækker fødderne op på et af de andre elevers bord.* Men værd at bemærke ved denne observation, er de øvrige elevers manglende reaktion: *Ingen af eleverne i klassen tilsyneladende påvirket.* Eleverne vælger nemlig, til trods for den belastning eleven udgør: *Alt imens elev åbner og lukker skoen, og tager den af og på flere gange,* at ignorerer eleven. Dette kunne antages, at læreren hellere ikke selv reagerer på handlingen, derved afspejler eleverne sig i læreren, og reagerer på præcis samme måde. Og denne afspejling ses yderligere i den næste observation:

Observation 2: *Fjerde del af aktivitet; at gennemføre teateret. Med meget modvilje deltager elev (med særlige behov). Under teateret slår elev ud efter en anden elev, der opstår konflikt og dreng skaber sig. Støttelærer håndterer konflikt. Men de andre elever og læreren fortsætter teateret upåvirket.*

Her ses igen hvordan læreren, sidder inde med en afgørende rolle for påvirkning af klasse miljøet: *Men de andre elever og læreren fortsætter teateret upåvirket.* Man kunne dermed antage, at en negativ reaktion fra læreren, vil afføde en negativ reaktion fra eleverne.

### 7.2.3 Elevers oplevelse af inklusion

Lærernes påvirkning af klassedynamikken er således afgørende, for at inklusionsprocessen kan fremmes. Men hvordan oplever eleverne selv inklusion, og lærerens udfordringer ved dette? For at kunne besvare dette spørgsmål, er det nærliggende at spørge eleverne selv. I det følgende vil frembringes en beskrivelse fra en elev med særlige behov. Denne elev er blevet overflyttet til en almindelig folkeskoleskole, og til det fortæller hun:

*Elev 2: I specialklassen der behandlede de mig som en mongol, her er jeg i det mindste normal som alle andre (...) Jeg vil rigtig gerne på gymnasium, jeg ved godt, at det bliver svært, fordi jeg ikke kan stå op om morgenen. Så er det måske meget godt, at de her går så meget op i det, så får jeg træning.*

Eleven her beskriver således, at hun ikke følte sig tilpas i en specialklasse: *der behandlede de mig som en mongol.* Det er væsentlig at inddrage empiriske studier i denne sammenhæng, fordi effekter af specialindsatser ikke påvist tydelige positive tegn, og derfor er antagelsen, at inklusionen af børn med særlige behov i den almindelige folkeskole er en bedre løsning (Madsen 2010). Hvilket eleven også selv tilkendegiver: *her er jeg i det mindste normal som alle andre.* Dermed handler det ikke kun, om at flytte en elev der hvor der er ressourcer, fordi det afgørende er at tilgodese elevens følelse af tilhørsforhold (Hornby, 2012: 54). Derudover handler inklusion om at styrke barnets oplevelse af, at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab (Undervisningsministeriet, 2014). Hvilket bekræftes ved elevens udtalelse: *Så er det måske meget godt, at de her går så meget op i det, så får jeg træning.* Hvis blikket dog vendes mod, hvordan elever uden særlige behov oplever inklusion, er det tydeligt at bemærke at det er forbundet med en vis frustration:

*Elev 1: der er elever der får mere opmærksomhed end os andre, vi kan sidde og vente en hel time på at få hjælp, men hvis de andre har brug for hjælp, får de det med det samme.*

Dermed opleves inklusion af elever uden særlige behov ikke nødvendigvis på samme måde som elever med særlige behov, fordi læreren er nødt til at prioritere og fordele tiden: *vi kan*

sidde og vente en hel time på at få hjælp, men hvis de andre har brug for hjælp, får de det med det samme. Dette kan i hvert fald tyde på, at der er udfordringer ved lærerens hensyn til særlige elever. Hvilket kan påvirke klassedynamikken i en negativ retning, idet elever uden særlige behov, vil opfatte elever med særlige behov som en byrde.

#### 7.2.4 Særlige behovs udfordring for undervisning

Med afsæt i foregående afsnit er det relevant, at få indblik i hvordan lærerne selv oplever, at elever med særlige behov tit og ofte er prioriterede over elever uden særlige behov:

Lærer F: *Altså problematikkerne kan bunde ud i at fx den ene dreng ikke har sine ting med. Det kan normalt ske for alle men udover det, så gider han heller ikke følge med, selvom jeg kopierer de her ting for ham. Jeg føler at der er særbehandling, det kan de andre børn også mærke. Det kan være sådan noget som fx jeg var i gang med at læse noget op, så ser jeg den ene have benene ude af vinduet, det er altså på første sal, han hænger med benene ud af vinduet. Og den anden har en bold under bordet som han spiller med og den tredje..*

Læreren benævner således *særbehandling*, selvfølgelig kan særbehandling være mange ting. Men det er ikke ligefrem en positiv særbehandling her, fordi *det kan de andre børn også mærke*. Ydermere mente eleven i foregående afsnit, at læreren prioriterede særlige elever i klassen. Hvorfor spørgsmålet må ledes hen imod, om læreren ville gøre det samme for de øvrige elever, eller om det kun er elever med særlige behov der får denne *særbehandling*. Idet *særbehandlingen* kan medføre negative tilbagemeldinger fra de øvrige elever, og derved ville eleven med særlige behov opleve udskillelse eller eksklusion fra fællesskabet. Læreren fortsætter med at beskrive, hvordan elevens særlige behov påvirker undervisningen:

Lærer F: *Jeg kan ikke sætte dem i gang med det faglige, så jeg får den ene til at fylde stifter i hæftemaskinen, det kan han godt finde ud af, fordi han godt kan lide at pille ved sådan noget. Og den anden kan jeg bare ikke få til at sætte sig og lave noget, så han bliver smidt ud af klassen, så det er hele tiden samme rutiner. De er ikke en del af fællesskabet, og jeg kan bare ikke se igennem fingrene med det.*

Herigennem beskrives af læreren, hvordan hun gentagne gange sætter elever med særlige behov i aktiviteter, der ikke nødvendigvis er fagligt udviklende: *Jeg kan ikke sætte dem i gang*

*med det faglige, så jeg får den ene til at fylde stifter i hæftemaskinen. Dette tager tilsyneladende meget fokus fra læreren i undervisningen: det er hele tiden samme rutiner. Hvilket selvfølgelig henleder til den forhenværende diskussion, om særbehandling og prioritering af tid på elever med særlige behov, som i sidste ende påvirker klassedynamikken negativt.*

Endvidere beskriver læreren en anden væsentlig oplevelse: *Og den anden kan jeg bare ikke få til at sætte sig og lave noget, så han bliver smidt ud af klassen.* Dermed handler det ikke ene og alene om særbehandling, men rettere om der i dette tilfælde inkluderes eller ekskluderes. Hvilket læreren uddyber mere i det følgende:

Lærer F: *Det gør nemlig at de andre børn, at hvis de ikke kan se konsekvenser af det de gør, så kan de også hoppe med på vognen, og gøre præcis hvad der passer dem. Og så er det en jungle vi har til sidst. Derfor er der konsekvenser, og faktisk går der ikke én dag uden at en af de tre er blevet smidt ud af døren. Smidt ud af døren; er jo ikke fordi de sidder udenfor døren og kigger, jeg smider dem ind i en af de andre klasser, med de ting de nu skal lave. Og det er ikke fordi de får det lavet, men så sidder de der og må flove sig over deres opførsel.*

Dermed handler den eksklusion, som læreren udøver overfor elev med særlige behov om: *at de andre børn, at hvis de ikke kan se konsekvenser af det de gør, så kan de også hoppe med på vognen, og gøre præcis hvad der passer dem.* Dermed handler læreren helt bevidst, når hun vælger at ekskludere elever med særlige behov, fordi hun ønsker at de andre børn lærer konsekvensen af uacceptabel og ikke vellidt opførsel. Læreren oplever endda dette gentagne mønster: *faktisk går der ikke én dag uden at en af de tre er blevet smidt ud af døren.* Ydermere mener læreren at elever med særlige behov, ved denne eksklusion kan tage ved lære af deres opførsel: *så sidder de der og må flove sig over deres opførsel.* Spørgsmålet ledes dog hen imod, om den kulturelle og institutionelle indretning er bygget til at tage imod disse elever, og om dette er den eneste måde at løse problematikken på. Dette stemmer i hvert fald ikke overens med tanken bag inklusion, fordi inklusion handler om at styrke barnets oplevelse af at være en værdifuld deltager i det sociale og faglige fællesskab (Undervisningsministeriet, 2014). Samt at børn der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til den almindelige folkeskole, hvor det er skolens ansvar, at imødekomme de behov barnet har (Salamanca erklæring, 1994). Om disse elever oplever sig som værdifulde og accepterede i fællesskabet, når de gentagne gange bliver ekskluderet fra undervisningen, ville således ligge

for en evig åben diskussion. Læreren fremhæver dog yderligere en meget essentiel problematik og konsekvens ved inklusion:

Lærer F: *Nogle af de begavede børn, som kan finde ud af at være i en almindelig klasse, som har de kompetencer, de bliver flyttet. Hvorimod det ikke burde være dem der bliver flyttet, men de andre forældrene får jo nok. Forældrene bliver trætte og så bliver de gode børn overflyttet til privatskoler eller andre skoler. Så vi mister faktisk de børn som godt kan finde ud af at være i de normale klasser. Så står vi med børn der skal inkluderes, men de kan ikke finde ud af at være en del af fællesskabet. Så står vi tilbage med de dårlige, altså dem der burde være på en specialskole. Så mister vi de gode børn til andre skoler.*

Herigennem påpeges af læreren en væsentlig konsekvens af udfordringerne ved inklusion: *Nogle af de begavede børn som kan finde ud af at være i en almindelig klasse, som har de kompetencer de bliver flyttet. De gode børn overflyttes til privatskoler eller andre skoler.* Dermed oplever læreren, at det er elever uden særlige behov, der bliver selekteret, fordi udfordringerne ved elever med særlige behov er for store. Denne konsekvens er også til at finde i litteraturen, fordi udfordringen ved at få hele klassens opbakning kan blive så omfattende og udfordrende for det generelle klasse miljø, at velfungerende børns forældre reagerer med at søge andre skoler (Willumsen & Quvang, 2007: 15). Denne konsekvens kan i virkeligheden stille spørgsmålstejn, ved hele skolereformens (KL, 2013) egentlige effekt og udbytte. Hvis forældre på baggrund af udfordringerne med reformen, vælger privatskolerne frem for den almindelige folkeskole. Men ikke alle lærere ser sådan på udfordringerne, fordi elever tilsyneladende med tiden ville vænne sig, til at indgå med elever med særlige behov:

Lærer E: *Selvfolgelige vil de andre elever føle, at de her elever er lidt anderledes, det kan man ikke undgå. Men samtidig er det blevet en integreret del af deres hverdag. De har vænnet sig til det. De tager fint imod det, det er ikke det store mere.*

Læreren her mener således, at elever uden særlige behov efterhånden vil acceptere og imødekomme børn med særlige behov: *Det er blevet en integreret del af deres hverdag. De har vænnet sig til det. De tager fint imod det, det er ikke det store mere.* Studier der har beskæftiget sig med elevers opfattelser af særlige behov og inklusion, har samtidig kunnet fremvise, at elever vænner sig til den aktuelle classesammensætning, og dermed ikke ser udfordringer

som noget mærkeligt (Evalueringsinstitut, 2013: 52). Hvorfor diskussion om forældres fravalg af den almindelige folkeskole måske kan besvares, ved at inklusionsprocessen tager tid, og ikke nødvendigvis negativt påvirker eleverne selv.

### 7.2.5 Elevers udbytte af inklusion

I forrige afsnit blev elever med særlige behovs udfordringer og konsekvenser for undervisningsmiljøet analyseret. Særligt var der fokus på, at lærerne ofte er nødt, til at ekskludere særlige behov fra undervisning, samt at forældre fravælger den almindelige folkeskole til fordel for privatskolen. Fordi udfordringerne ved inklusion tilsyneladende er for store. Men hvad mener lærerne egentlig at inklusion kan bidrage med, og hvad får eleverne ud af inklusion? Dette ville fremvises i det følgende:

Lærer F: *Børn skal vide at vi er alle forskellige; vi går forskelligt klædt, vi ser forskellige ud, vores personlighed, vi er bare forskellige, så det er meget godt.*

Læreren benævner *forskellighed* som en væsentlig del af inklusion: *Børn skal vide at vi er alle forskellige. Så det er meget godt.* Igennem empiriske studier, der har beskæftiget sig med elevers holdning til inklusion, ses at elever selv mener at elever med særlige behov stiller krav til at klassen skal tage hensyn. Og at dette i virkeligheden bidrager, til at eleverne kan få noget positivt og lærerigt ud af (Evalueringsinstitut, 2013: 52). Noget mere kritisk, er en af de øvrige lærere:

Lærer C: *Eleverne får vel på den ene side noget fornuftigt ud af det (inklusion), men på den anden side synes jeg ikke det er fair, at de skal opleve det. De går i skole for at blive fagligt stærke, selvfølgelig også for det sociale. Men vi har virkelig et problem, hvis det faglige synker på grund af de børn der har adfærdsmæssige problemer.*

Læreren anerkender at elever får: *noget fornuftigt ud af det (inklusion).* Men læreren mener dog ikke, at inklusion af særlige behov i folkeskolen, er en fair løsning for alle: *men på den anden side synes jeg ikke det er fair, at de skal opleve det.* Fordi læreren frygter for det faglige niveau, hvis elever med særlige behov fortsat skal gå i den almindelige folkeskole: *Men vi har virkelig et problem, hvis det faglige synker på grund af de børn.* En anden lærer fremhæver dog et positivt og sundt udbytte af inklusion i folkeskolen:

Lærer I: *Jeg tror det giver børnene meget, relationen og dannelsen der ligger i at møde børn. Whiskybæltebørn, hvis de kun møder whiskybæltebørn, jamen lærer de så kun hvordan dét er, at bo på Vesterbro, og have en mor der drikker lidt for meget alkohol. Det er sundt nok at se pailletten af samfundsborgere, og vokse op med variationen i den befolkningsgruppe som vi er en del af. Jeg tror på at inklusion er godt til en vis grad. Men vi skal også være bevidste om, at der kommer børn ind vores system, som er så udfordrede og så behandlingskrævende og så voksenopmærksomhedskrævende, jamen så er det jo ikke i en almindelig folkeskole. Så skal man over i et tilbud hvor der er større voksenbevågenhed eller voksenopmærksomhed.*

Læreren her benævner et ret interessant eksempel: *Whiskybæltebørn, hvis de kun møder whiskybæltebørn, jamen så lære de kun hvordan det er, at bo på Vesterbro og have en mor der drikker lidt for meget alkohol.* Igen fremhæves vigtigheden af inklusion som grundlag, for at udvide og styrke elevers horisont. Ydermere bidrager inklusion, til at en type individer får mulighed for at møde en anden type individer, som lever og eksisterer i samme samfund. Men læreren er ikke helt fordomsfri overfor inklusionen, fordi hun påpeger, at folkeskolen ikke kan rumme de elever der har meget store udfordringer: *der kommer børn ind vores system, som er så udfordrede og så behandlingskrævende og så voksenopmærksomhedskrævende, jamen så er det jo ikke i en almindelig folkeskole.* Det kan ydermere antages, at elever med meget store udfordringer, kan tage mere skade end gavn af inklusion. Som det påpeges gennem forskning, så fungerer folkeskolen ikke altid for svage elever, derimod er der behov for trygge rammer, forudsigelighed og struktur. Folkeskolen risikerer med den nye reform, at skade de svage elever (Aisinger, 2013). Men inklusion handler ikke kun om hvad elever får med sig ud i livet, det handler i ligeså høj grad, om at få indblik i den dynamik og gensidighed eleverne sammen med læreren kan opbygge i klassen:

*Lærer B: Det er lidt forskelligt, en der er fagligt svag er måske stærk kreativt. Den der er stærk i læsning kan være dårlig til at tegne. Så sætter jeg dem sammen. Så den fagligt svage kan få hjælp og oplevelsen af at han kan mestre opgaver.*

Dette er i virkeligheden et rigtig godt eksempel på den gode inklusionsproces. Idet læreren anvender og påvirker klassedynamikken til at gennemføre inklusionen: *Så sætter jeg dem sammen. Så den fagligt svage kan få hjælp og oplevelsen af at han kan mestre opgaver.* Læreren udnytter og benytter sig af de forskellige elevers egenskaber, og sammensætter disse så de

kommer alle til gavn, både de elever med særlige behov og de elever uden særlige behov. Fordi eleverne kan drage nytte af hinandens egenskaber. Dette er i virkeligheden inklusion, nemlig hvor alle elever opfattes og behandles ligeværdigt, samt at de alle føler, at de bidrager med noget værdifuldt til fællesskabet.

Afslutningsvis ville frembringes en sidste lærers oplevelse, af elevers udbytte af inklusion:

Lærer G: *Det ville vel ruste dem til den verden der venter derude, fordi det er fint nok, at de er i de her trygge rammer. Men når vi så skubber dem ud i den virkelige verden, så er det dét de bliver bedre rustet til gennem inklusion.*

Læreren benævner således, at inklusion kan udvikle eleverne i en positiv retning, og give dem indblik i virkelighedens verden: *Det ville vel ruste dem til den verden der venter derude.* Læreren skelner dog ikke mellem elever med og uden behøvs udbytte. Dette kan antyde, at læreren mener, at det både handler om at *ruste* elever med særlige behov til *den virkelige verden*, fordi de på specialinstitutioner konstant beskyttes i *trygge rammer*. Derimod får de ikke mulighed, for at opleve normalt fungerende børn og afspejle sig i disse. Ydermere handler det om at *ruste* elever uden særlige behov, *til den verden der venter derude*, fordi de gennem inklusion får mulighed, for at se og opleve elever, der er anderledes end dem selv. Dermed mener læreren her, at inklusion kan udvikle alle elever i en positiv retning, og give dem indblik i den virkelige verden. I litteraturen beskrives inklusionens effekt, ved at det muliggør læring og uddannelse for alle, uanset behov. Samt at det er med til at styrke og fremme individets selvopfattelse, fordi det vil føle sig som en del af fællesskabet (Madsen, 2010).

#### **7.2.6 Lærers position er afgørende**

En anden væsentlig vinkel som er værd at belyse, er hvordan lærerne selv opfatter deres position som lærer i inklusionsprocessen:

Lærer B: *Hvis de ikke anerkender min position som lærer, og det er mig der bestemmer, og at de er elever med hinanden, og vi skal alle sammen kunne sammen i den her klasse, så er anerkendelsen der ikke.*

Læreren her, beskriver at klassemiljøet er afhængigt af anerkendelsen af lærers position: *Hvis de ikke anerkender min position som lærer, og det er mig der bestemmer. Så er*



*anerkendelsen der ikke.* Hermed handler det, om at skabe en vis respekt omkring lærerens position. Hvilket jo er indlysende, hvis vi tager de foregående afsnit i betragtning. Fordi inklusion og klassedynamikken er afhængige af hvordan læreren påvirker denne, hvorfor det må være afgørende, at læreren oplever respekt omkring sin position: *det er mig der bestemmer.* Dermed er den opbakning læreren oplever i klassen, medvirkende til at fremme inklusionsprocessen. Ydermere forklares ved en anden lærer, hvordan hun opfatter at elever påvirkes negativt af særlige behov:

*Lærer G: De skal hele tiden høre på, at læreren skal sige: kan vi ikke få noget ro, kan i ikke tie stille, lyt nu efter. Det er selvfølgelig ikke særlig rart for dem, at det er igen og igen. Og når de endelig får lov til at lave noget sjovt, så er der ikke tid til det længere.*

Dermed er respekten omkring læreren ikke kun væsentlig, men faktisk oplever læreren her, at den negative stemning fra læreren påvirker klassedynamikken i en trist retning: *De skal hele tiden høre på, at læreren skal sige: kan vi ikke få noget ro, kan i ikke tie stille, lyt nu efter. Det er selvfølgelig ikke særlig rart for dem.* To lærere beskriver endvidere, hvordan elever med særlige behov kan have mange omkostninger for læringsmiljøet:

*Lærer H: De bliver rigtig meget forstyrret. Fordi han går jo rundt og forstyrrer de andre, ved at prikke og stikke og hive hår og alle de der ting.*

*Lærer I: Når den her elev virkelig bokser ud af, så har det rigtig mange omkostninger for læringsmiljøet, for resten af klassen, det har det. Og mange elever, når han kommer ud i det her udadreagerende mood, så er de bange. Og det er jo ikke særlig smart.*

Dermed mener lærerne, at klasse miljøet bliver påvirket negativt af elevers særlige behov. Empiriske studier har kunnet påvise, at elever med voldelig eller aggressiv adfærd er den største udfordring, fordi det er sværere at inkludere dem. Samtidig opleves elever med særlige behov som anstrengende for resten af klassen, fordi de der har det svært og udviser manglende motivation (Evalueringsinstitut, 2013: 52). Lærer I skildrer endvidere konsekvensen: *så har det rigtig mange omkostninger for læringsmiljøet, for resten af klassen.* Herigennem må antages at læreren ikke har opnået den nødvendige opbakning fra eleverne, fordi klasse miljøet ikke er præget af en positiv stemning. Det handler nemlig, om at læreren skal bibeholde en balance og opbakning, til at gennemføre en succesfuld inklusionsproces.

### 7.2.7 Delkonklusion 2 med inddragelse af Axel Honneth

Igennem empirien blev det tydeligt, at lærerne vægter elevopbakning højt, fordi denne opbakning er afgørende, for at lærerne kan gennemføre en succesfuld inklusion i praksis. Men dette er ikke nødvendigvis altid ligetil, idet lærerne oplever flere udfordringer. Disse udfordringer vil i det følgende bearbejdes og fortolkes ud fra Axel Honneths anerkendelsesteori (Honneth, 2013). I dette afsnit befinder vi os i *den solidariske sfære*, fordi der her findes den form for anerkendelse, som sker igennem relation til en gruppe, fællesskabet eller samfundet, hvor et individs aktive deltagelse og engagement bliver anerkendt. Igennem den anerkendelse individet opnår i fællesskabet for sine kvaliteter, præstationer, funktioner, handlinger eller bidrag, vil det kunne genkende sig selv og dermed opnå og opretholde et positivt billede af sig selv og værdsætte sig selv som medlem af et fællesskab (Honneth, 2013).

Lærerne oplevede først og fremmest en væsentlig udfordring ved inklusion, nemlig *særbehandling*. Idet særbehandling i nogle tilfælde, kan medføre udskillelse eller eksklusion af elev med særlige behov, fordi særbehandling opfattes negativt af de øvrige elever. Men for at denne særbehandling ikke skal påvirke klasse miljøet, kræver det at læreren aktivt påvirker klassen i en positiv retning. Herigennem skal læreren arbejde med anerkendelse på flere niveauer.

Første trin er ekspressiv og ikke ekspressiv anerkendelse. Fordi der i den anerkendelse der foregår inde i klassen tilsyneladende findes en sproglig og kommunikativ handling, hvor individer gennem kommunikation anerkender og viderebringer sin respekt. Samtidig foregår den anerkendelse, der sker gennem kropssprog og usagte ord som fx smil. Den ikke-ekspressive anerkendelse, opleves i nogle tilfælde både lettere og mere accepteret, fordi den signalerer direkte anerkendelse af en bestemt handling (Honneth, 2003). Disse to typer anerkendelse blev tydelige gennem observation, da en lærer udviser ekspressiv anerkendelse: *Ej hvor er du dygtig. Det er virkelig flot, jeg er meget stolt af dig.* Hvilket i sig selv er en forudsætning for elevens mulighed for selvrealisering og selvoprettelse, og dette ses da eleven reagerer på anerkendelsen ved: *At smile og nikke.* Denne anerkendelse affødte samtidig en ikke-ekspressiv anerkendelse fra de øvrige elever: *Imens sad de andre elever fortsat med hånden i vejret og ventede, mens de smilende nikkede til ham.* Med dette enestående eksempel ses hvordan lærerens anerkendelse påvirkede klasse miljøet. Endvidere er denne

anerkendelse væsentlig, fordi det er med til at eleven med særlige behov kan opretholde et positivt billede af sig selv, og værdsætte sig selv som medlem af et fællesskab (Honneth, 2003). Disse to typer anerkendelse er, til at finde flere steder i empirien. Næmlig da en lærer beskriver hvordan hun gennem ekspressiv anerkendelse af en elevs præstationer: *da jeg begyndte at rose ham*, udløste det en ny opfattelse af eleven. Denne opfattelse blev anerkendt gennem ikke-ekspressiv anerkendelse: *Begyndte de alle sammen at se op til ham*. Dette vidner i virkeligheden, om vigtigheden af hvordan balancen af ekspressiv og ikke-ekspressiv anerkendelse i undervisning, kan fremme inklusionsprocessen. Idet en elev med særlige behov vil føle sig accepteret, anerkendt og som en del af fællesskabet.

En anden type anerkendelse vi stiftede bekendtskab med i dette afsnit, omhandlede anerkendelse af lærerens position. Denne anerkendelse er ifølge lærerne væsentlig, fordi uden den anerkendelse: *det er mig der bestemmer*, ville inklusionsprocessen mislykkes. Men denne anerkendelse hviler på, om der findes et sæt fælles værdier i klassen. Idet det er de fælles værdier, der er afgørende for individets anerkendelse i fællesskabet. Og ikke mindst om denne anerkendelse medvirker, til at læreren udvikler og handler i overensstemmelse med den forventede anerkendelse, på baggrund af de fælles værdier (Honneth, 2003). Fælles værdier er dermed afgørende for, om der er gensidig anerkendelse og opbakning i klassen. Dette vil medvirke til at læreren kan gennemføre en succesfuld inklusion. Manglen på denne anerkendelse vil i værste fald bevirke til en mislykket inklusionsproces. Idet lærerne sidder inde med evnen til at fremme inklusion, men hvis de ikke anerkendes vil det ikke lykkes.

Ydermere så vi på en anden type anerkendelse der foregår i klassen, eller rettere manglen på anerkendelse. Anerkendelse er nemlig en menneskeret, men må aldrig føre til en krænkelse af andres anerkendelsesmuligheder (Højlund & Juul, 2005). Det stiller krav til at læreren i undervisningen, skal vurdere anerkendelsen til de relationer hun indgår i. Dette blev tydeligt da en elev, gennem observation, forsøgte at få opmærksomhed, eller måske en eller anden form for anerkendelse: *Elev smækker fødderne op på et af de andre elevers bord*. Men læreren reagerer ikke på denne handling, dermed tilbageholder hun en anerkendelse til eleven. Dette må siges, at være et fornuftigt valg, idet de øvrige elever hellere ikke reagerer på handlingen. En anerkendelse fra læreren vil samtidig krænke de øvrige elever, fordi de dermed vil føle, at

deres manglende reaktion på handlingen ikke er tilgodeset. Men dette stiller dog læreren i et relevant dilemma, idet hun i virkeligheden tilbageholder en anerkendelse, fra en elev der har særlige behov, og dermed også behov for anerkendelse. Samtidig anerkender læreren ikke de øvrige elevers manglende reaktion, fordi dette ville virke negativt på eleven med særlige behov. Dermed skal læreren hele tiden vurdere balancen af anerkendelse, der foregår inde i klassen.

Ydermere er det væsentligt at benævne, at anerkendelse medvirker til at en person i fremtiden skal behandles i overensstemmelse med den nye værdi. Dette ses ved observation, da en lærer påminder en elev om sine kompetencer: *sådan der kan du ikke komme nogle steder hen i livet, du er nødt til at knokle, ligesom du gjorde med grammatik øvelserne*. Dermed forpligter anerkendelse til, fortsat at yde denne form for anerkendelse, ellers kan det medvirke negativt på personen (Honneth, 2003). Hvorfor det er vigtigt at læreren anerkender eleven her, selvom eleven ikke udfører en vellidt handling. Fordi eleven skal bibeholde sin nye værdi og position.

Flere lærere fremhæver samtidig at inklusion, bidrager til at elever der kommer fra forskellige miljøer møder hinanden, og derved afspejler sig i hinandens gode egenskaber. Denne afspejling er samtidig også en anerkendelse af, at eleverne har accepteret særlige behov i fællesskabet. Dermed kan elever med særlige behov få mulighed, for at genkende sig selv, og dermed opnå og opretholde et positivt billede af sig selv, og værdsætte sig selv som medlem af fællesskabet (Honneth, 2013). Omvendt handler det i ligeså høj grad, om at normalfungerende elever får mulighed, for at se og opleve elever der har det svært. Dette kan de tage med sig i den fremtidige dannelse og udvikling. Men for at dette kan lade sig gøre i praksis, handler det om at læreren fastholder elevers engagement og aktive deltagelse i fællesskabet, samt vedligeholder det positive billede af elever med særlige behov.

Dermed hviler muligheden for at fremme det positive klasse miljø og dermed også inklusionsprocessen, på den balance af anerkendelse der foregår mellem eleverne og læreren. Det handler om at normalfungerende elever anerkender elever med særlige behov, så disse kan opnå følelsesmæssige opmærksomhed, social agtelse eller respekt. Som derved vil fremme elevens positive forhold til sig selv, som er grundstenen for dets udvikling og værdsættelse af sig selv som medlem af fællesskabet (Honneth, 2003). Men for at dette kan

lade sig gøre, kræver det at læreren påvirker klasse miljøet, ved at udvise en positiv stemning, og derved fremmes muligheden for inklusion. Kort sagt handler det om at eleverne afspejler sig i læreren og hinanden, og herigennem udviser gensidig anerkendelse.

### **7.3 Lærers relation til ledelsen**

I forrige afsnit blev lærernes oplevelser af de relationelle udfordringer inde i selve klassen bearbejdet og fortolket. Der var fokus på at få indblik i og forstå den balance af relation mellem lærer, elev med og uden særlige behov, og hvordan de hver især bidrager til en succesfuld inklusionsproces. Igennem empirien blev det dog tydeligt, at der er flere udfordringer ved dette. Hvorfor det er værd, at vende blikket mod hvordan lærerne selv mener, at de kan styrkes i inklusionsprocessen.

Idet flere empiriske studier påpeger, at lærerne ikke føler sig fagligt kvalificerede, til at reagere konstruktivt på elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder. Derved mangler de specifikke kompetencer til at rumme elever med særlige faglige behov. Samtidig medvirker elever med sociale og følelsesmæssige vanskeligheder til så stor en belastning for undervisningsmiljøet, at de "bliver sendt udenfor døren". Ydermere medfører elever med adfærds- og følelsesmæssige vanskeligheder, hvor lærerne ikke besidder de rette kompetencer, til en stressende og uproduktiv skolegang for dem selv, de øvrige elever og lærerne (Langager, 2014). Hvilket blev bearbejdet i forrige afsnit. Derudover mangler lærere flere ressourcer i form af støttelærertimer og planlagt støtte, til at fremme inklusionen af børn med særlige behov (Danmarks evalueringsinstitut, 2011: Evalueringsinstitut, 2013). Hvordan lærerne opnår disse kompetencer og ressourcer, sker ifølge litteraturen gennem ledelsen. Idet ledelsen sidder inde med muligheden, for at yde særlig faglig hjælp i form af ekstra ressourcer gennem teamudvikling, støttepersoner og nye redskaber, til at gennemføre en tilfredsstillende inklusion. Endvidere peger forskning i retning af, at lærere ofte sidder med en fornemmelse, af at den nødvendige ledelsesmæssige forståelse og opbakning ikke er tilstede, og at dette tydeligt afspejles i de redskaber og ressourcer der afsættes til inklusion (Willumsen & Quvang, 2007).

### 7.3.1 Inklusion kræver flere kompetencer

I dette afsnit vil frembringes lærernes oplevelser og beskrivelser af udfordringerne ved manglende kompetencer:

Lærer G: *Den største udfordring er, at vi ikke har redskaberne til at inkludere. Vi er ikke rustede nok, til at vide hvordan vi griber det an. Jeg tænker at videreuddannelse vil være meget rart eller flere pædagogiske dage, hvor man netop taler om inklusion, men igen det har jeg også prøvet.*

Læreren her beskriver den største udfordring ved inklusion: *vi ikke har redskaberne til at inkludere*. Læreren mener selv, at dette kan afhjælpes, ved efteruddannelse eller at flere pædagogiske dage bliver tilrettelagt. Men læreren her er ikke alene i sin beretning:

Lærer F: *Jeg har prøvet det jeg har prøvet, og det samme har kollegaerne også igennem en længere periode. Jeg er ikke uddannet speciallærer og har ikke indsigt i hvorfor børnene gør som de gør, så jeg har ikke det nødvendige. Jeg er uddannet lærer og jeg har haft pædagogik, og alle de andre obligatoriske fag, men jeg er ikke uddannet speciallærer, til at håndtere de her børn der har vanskeligheder.*

Her påpeges endnu en gang udfordringen ved inklusion: *jeg er ikke uddannet speciallærer, til at håndtere de her børn der har vanskeligheder*. Denne udfordring beskrives endvidere igennem flere studier, hvor lærerne ikke føler sig fagligt kvalificerede, til at reagere konstruktivt på elever med særlige behovs adfærd, og at de mangler specifikke kompetencer til at rumme elever med særlige faglige behov. Derudover mener lærerne, at de ikke kan nå de fagligt svage elever, med de pædagogiske metoder de har til rådighed (Langager, 2014: Danmarks Evalueringsinstitut, 2011: 44-45). Lærerne er faktisk ret bevidste om hvilke tiltag der skal til for at fremme deres kompetencer:

Lærer I: *I den lange bane bør man have noget uddannelse i det. Mere uddannelse er godt for den fremtidige udvikling uden tvivl.*

Lærer B: *Hvis man kunne få mulighed for at komme på kurser vil det være det bedste, men det er ikke altid muligt pga. den økonomiske begrænsning.*

Lærerne benævner her: *At komme på kurser vil det være det bedste og mere uddannelse*. Som essentielle for at bibeholde den gode inklusionsproces. Denne vigtighed er også til at skue i

litteraturen, hvor netop nye redskaber, efter - og videreuddannelse af lærerne understøtter den faglige viden og udvikling af den inkluderende praksis (Willumsen & Quvang, 2007: 25). Ydermere påpeges en anden udfordring: *den økonomiske begrænsning*. Disse to problematikker tydeliggør forskning - og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen (2014). Nemlig at skolerne skal rustes til inklusionsopgaven i fællesskab, men det kræver tid og investering (Andreas Rasch-Christensen, 2014). Tid og investering er altså to nøglebegreber til en succesfuld inklusionsproces. Endvidere er det værd at benævne at læreren her også udviser en vis forståelse for: *den økonomiske begrænsning*. Men denne begrænsning er for undertegnede uforstående. Idet regeringen har tilskrevet særligt fokus på kompetenceudvikling af lærere, pædagoger og ledere, hvor der er afsat 1 mia. kr. til understøttelse af inklusion i undervisning (KL, 2013). Men den finansielle side af inklusion overgår fokus i dette speciale, både fordi der mangler empiri samt dybere indsigt i denne problematik. Hvorfor dette må stå åbent for den videre forskning.

### 7.3.2 Inklusion kræver flere ressourcer

I forrige afsnit beskrev lærerne hvordan kompetencer er afgørende for deres gennemførelse af inklusion i praksis. Men kompetencer er ikke nødvendigvis det eneste de efterspørger:

Lærer G: *Måske handler det om at få flere ressourcer. Hvis vi var flere i klassen. Hvis det virkelig skal være succesfuldt. Fordi det nytter ikke at være ene og alene. Man har stadig brug for ekstra hænder. Det kunne være meget hjælpsomt med en ekstra hånd i denne her klasse. Det kunne være rigtig rigtig godt. Du skal tænke på, vi har primært tosprogede elever og vi har brug for dansk som andetsprog inde i timerne, men den kan jeg ikke have alene. Jeg er nødt til at have støtte, hvis det skal være intensivt (...) I den ideelle verden i den ideelle skole. En to-lærers ordning.*

Dermed tilkendegiver læreren her, at inklusion kræver flere ressourcer, ellers kan inklusionsprocessen ikke gennemføres succesfuldt: *Jeg er nødt til at have støtte, hvis det skal være intensivt.* De ressourcer der efterspørges er ifølge læreren: *Man har stadig brug for ekstra hænder. Fordi det nytter ikke at være ene og alene.* Dette bekræftes yderligere ved en anden lærer:

Lærer F: *Der skal der andre ressourcer ind over.*

Hvordan de ekstra ressourcer opleves som en fordel for lærerens arbejde med inklusion, beskrives her:

*Lærer C: Bare det at vi er to lærere til nogle af mine timer, det er en kæmpe lettelse. Men jeg vil så ønske at vi var to lærere i alle timerne, det vil gøre det hele meget nemmere (...) Når vi er to lærere og jeg har overskud til anerkendelse og relationsundervisning, så kan man mærke på de andre elever at de også er mere rolige og tolerante. Men når jeg står alene med opgaven og ikke kan overskue det, så kan man mærke på alle i klassen, at det er kaos.*

Herigennem beskrives af læreren hvordan flere ressourcer fremmer inklusionen i undervisningen: *Når vi er to lærere, og jeg har overskud til anerkendelse og relationsundervisning.* Hvilket kan henledes tilbage til de forrige afsnit. Fordi der blev tydeliggjort, vigtigheden af relationen og anerkendelsen i klassen, for eleven med særlige behov og det generelle klassemiljø. Som læreren i øvrigt selv beskriver: *Så kan man mærke på de andre elever at de også er mere rolige og tolerante.* Dermed må ekstra ressourcer være afgørende, for at fremme inklusionsprocessen i praksis, idet det medvirker til at eleverne oplever en lærer med tid og overskud. Dette bekræftes endvidere ved næste lærer:

*Lærer I: Vi har en to-lærer ordning som udgangspunkt i indskolingen her på skolen i alle lektioner. Og så i de klasser der er ekstra udfordret, kan der godt være tre voksne. Det er privilegium vi har her, fordi det er et meget udfordret miljø.*

Dermed mener læreren, at ressourcer i form af flere lærere er afgørende for inklusionen: *Vi har en to-lærer ordning. Det er et privilegium vi har her, fordi det er et meget udfordret miljø.* Dette er også til at finde i litteraturen idet ressourcepersoner, der har viden og erfaring i arbejdet med børn med særlige behov, er vigtige i det inkluderende arbejde (Danmarks evalueringsinstitut, 2011: 50-53; Willumsen & Quvang, 2007).

### **7.3.3 Ledelsens afgørende rolle**

I de to foregående afsnit er vigtigheden af ressourcer og kompetencer blevet belyst. Hermed er det også vigtigt, at få indblik i ledelsens afgørende rolle, for at lærerne kan oparbejde disse og ikke mindst udfordringer herved:

*Lærer F: Der skal andre ressourcer ind over, og det har vi ikke fra skolens side, det koster jo også lidt. Men det er heller ikke fair nok, at hvis man har tre elever i en klasse der skal inkluderes (...)*



*Jeg har flere gange haft min leder til at stå ved siden. Men det er jo ikke fordi der bliver gjort noget ved det. Så jeg synes jo heller ikke at ledelsen gør noget ved, at de her børn skal inkluderes. Altså jeg tror de er ligeså forvirrede over hvad der skal gøres. De tænker at det klarer lærerne. Men de ved ikke engang selv hvordan man skal håndtere de her elever.*

Læreren her udtrykker, at ledelsen er afgørende for at de rette ressourcer bliver sat ind: *Der skal der andre ressourcer ind over, og det har vi ikke fra skolens side.* Endvidere påpeger læreren, ledelsens manglende indsigt i de reelle udfordringer ved inklusion: *Altså jeg tror de er ligeså forvirrede over hvad der skal gøres.* I litteraturen bundes dette i ledelsens manglende indsigt i det konkrete inkluderende sociale arbejde, fordi organisering og fordelingen af arbejdet her, tilkendegiver ledelsens manglende indsigt (Willumsen & Quvang, 2007: 25). Denne udfordring beskrives endvidere ved endnu en lærer:

Lærer G: *Jeg savner at ledelsen fortæller forældrene, at vi ikke har ressourcerne og uddannelserne til jeres børn, vi råder jer til at finde et andet sted hvor jeres barns behov kan blive tilgodeset.*

Dermed tilkendegiver læreren her, at ledelsen ikke har samme forståelse for problemerne ved inklusion som lærerne: *Jeg savner at ledelsen fortæller forældrene, at vi ikke har ressourcerne og uddannelserne til jeres børn.* Dette ses også i studier, der har beskæftiget sig med denne problematik, nemlig at lærere ofte sidder med en fornemmelse af at den nødvendige ledelsesmæssige forståelse og opbakning ikke er tilstede (Willumsen & Quvang, 2007: 25). Derudover ses i empiriske studier, at lærere og ledere ikke nødvendigvis har samme opfattelse, af hvor mange børn med særlige behov der er passende i almenundervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011: 18). Men ikke alle lærere oplever manglende forståelse og opbakning fra ledelsen:

Lærer I: *Det er vigtigt, at de (ledelsen) ser de problemstillinger, som man møder, og er med på at alle ressourcerne er lagt ud der hvor de skal. Og her på skolen er der ekstra ressourcer tillagt. Og det betyder at ledelsen skal bestemme og afgøre, hvilke klasser og elever der trænger mest til opmærksomhed.*

Lærer E: *Samarbejdet og kommunikationen med ledelsen er det vigtigste, og det fungerer rigtig godt her.*

Lærer H: *Vi har meget tæt kontakt med ledelsen omkring den enkelte elev. Ledelsen hjælper rigtig meget ved at være på vores side.*

Lærerne her bruger ord som; *samarbejde og kommunikation* som afgørende for det gode samarbejde og opbakning fra ledelsen. Dermed er det afgørende at ledelsen har indsigt i de udfordringer, som lærerne oplever i arbejdet med inklusion, fordi kun derved kan lærerne opnå de kompetencer og ressourcer, som er nødvendige. Hvilket uden tvivl er gældende, når lærerne beskriver: *Vi har meget tæt kontakt med ledelsen og ledelsen hjælper rigtig meget ved at være på vores side.*

### **7.3.4 Elevernes oplevelse af flere ressourcer**

I det følgende vil frembringes elevernes oplevelse af ekstra ressourcer i undervisningen:

Elev 1: *Når der er to lærere, så er læreren mere rolig og så kan hun hjælpe os andre, så tager den anden lærer sig af de andre.*

Elev 2: *Når der er to lærere så er det nemmere og lettere at få hjælp. En lærer alene, kan bare ikke klare opgaven.*

Disse to elever bekræfter yderligere, hvor væsentlige flere ressourcer er for undervisningsmiljøet. Det handler om at styrke lærernes position i undervisningen, både til at tage sig af de elever uden behøvs faglige udvikling, samt for at sikre at de elever med særlige behov får den rette og nødvendige hjælp. En vellykket inklusionsproces kræver nemlig, at der er fokus på hvordan lærere, pædagoger og ledere i samarbejde skaber et læringsmiljø der er tilrettelagt både børn med og uden adfærdsvanskeligheder (Rasch-Christensen, 2014). Dermed hviler den mulighed, for at skabe det rette klasse- og læringsmiljø, på om lærerne har de nødvendige ressourcer til at håndtere det sociale arbejde. Disse ressourcer og kompetencer hviler igen på hvordan ledelsen bakker lærerne op, og dermed hvordan de tilrettelægger og organiserer det egentlige arbejde på skolen.

### **7.3.5 Observationer om ressourcers betydning**

Endvidere har observationer, bidraget til at fremhæve vigtigheden af lærernes ressourcer og kompetencer, til at styrke lærernes inklusionen i undervisningen:

Observation 2 (1. lektion, skole 3): *5 minutter inde i timen, begynder en elev at rulle forstyrret rundt på stolen i klasserummet. Han bliver hevet tilbage af støttelærer. Herefter begynder*

*støttelæreren at massere ham på skulderen og ryggen. Kort efter rejser eleven sig fra stolen og begynder at rode ved vinduet, han åbner vinduet og kravler op på vindueskanten. Støttelæreren henter ham tilbage og beder ham sidde på sin plads. (...) 15 minutter inde i aktiviteten opstår der konflikt, eleven griner ad de andre elevers tegninger. Konflikten bliver løst ved, at støttelæreren tager affære og beder hver elev koncentrere sig om sin egen opgave.*

Umiddelbart virker denne observation som en kaotisk situation. Men i virkeligheden skal der fokuseres på ressourcen, nemlig støttelæreren. Støttelæreren her er meget aktiv omkring eleven med særlige behov: *Han bliver hevet tilbage af støttelærer. Herefter begynder støttelæreren at massere ham på skulderen og ryggen.* Dertil er det værd at tænke på, hvis den ekstra ressource ikke var tilstede i undervisningen. I så fald bidrager støttelæreren, i dette tilfælde til at læreren kan gennemføre undervisningen, mens støttelæreren tager sig af eleven med særlige behov. Igennem denne observation blev lærerens ønske om flere ressourcer i undervisningen bekræftet: *der skal der andre ressourcer indover, hjælpsomt med en ekstra hånd i den her klasse, en to-lærers ordning, samt når vi er to lærere, og jeg har overskud, så kan man mærke på de andre elever, at de også er mere rolige og tolerante.* Som yderligere bekræftes gennem eleverne selv: *En lærer alene, kan bare ikke klare opgaven.* Dermed handler det her, om at flere ressourcer fra ledelsens side bidrager, til at læreren kan koncentrere sig om undervisningen og den generelle inklusion. Imens støttelæreren tager sig af de ting der foregår rundt om barnet med særlige behov. Dette vil yderligere bidrage, til en positiv stemning i klasse miljøet, hvor læreren: *har overskud til anerkendelse og relationsundervisning.*

### **7.3.6 Delkonklusion 3 med inddragelse af Axel Honneth**

Igennem empirien blev det tydeligt, at lærerne efterspørger flere ressourcer og kompetencer, i form af mere uddannelse og støttepersoner i undervisningen. Dette skal medvirke til at lærerne føler sig bedre rustede til at arbejde med inklusion. Men disse ressourcer og kompetencer er, ifølge lærerne selv, kun mulige at opnå, hvis ledelsen anerkender manglen. Dette vil i det følgende bearbejdes og fortolkes ud fra Axel Honneths anerkendelsesteori (Honneth, 2013). I dette afsnit befinder vi os i to sfærer: *den solidariske og den retslige.* Den retslige sfære rummer de rettigheder et individ er givet, som medlem af et samfund, og derved opnås selvrespekt. Anerkendelsen her opnås gennem de lovmæssige relationer, der tilskriver individer velfærdstatens goder. Baggrunden for denne sfære, er selvfølgelig at kompetenceudvikling af lærerne er en retsmæssig gode. Hvor der fra politisk side er afsat

omtrent 1 mia. kr. til understøttelse og kompetenceudvikling af lærernes inklusion i undervisningen (KL, 2013). Dermed må pointeres at lærerne har ret til de efterspurgte kompetencer og ressourcer.

Endvidere er der fokus på den solidariske sfære, hvor anerkendelsen sker gennem relation til en gruppe, fællesskabet eller samfundet, hvor et individs aktive deltagelse og engagement bliver anerkendt (Honneth, 2013). Lærerne efterspørger flere kompetencer og ressourcer til at gennemføre inklusion, og dette kræver anerkendelse fra ledelsen. Denne anerkendelse fra ledelsen ville styrke lærernes moralske og individuelle dannelse. Anerkendelsen fra ledelsen er således, med til at definere lærernes muligheder for at gennemføre inklusion, og hænger direkte sammen med hvordan indretning og fordelingen af arbejdet foreligger (Honneth, 2003).

Lærerne beskriver i virkeligheden to typer anerkendelse fra ledelsen. For det første handler det om at den eksisterende anerkendelse, vil afspejle de ressourcer og kompetencer de får tildelt. Som en lærer beskriver: *Det er vigtigt, at de (ledelsen) ser de problemstillinger, som man møder, og er med på at alle ressourcerne er lagt ud der hvor de skal.* Ydermere handler anerkendelsen også, om den måde ledelsen aktivt tager del i inklusionen: *Samarbejdet og kommunikationen med ledelsen er det vigtigste, og det fungerer rigtig godt her.* Anerkendelse i arbejdet er vigtigt, idet arbejdet generelt set er en meningsfuld, betydningsfuld og ikke mindst en vigtig aktivitet for individet. Anerkendelsen i arbejdet er endvidere med, til at individet kan videreudvikle sine egne præstationer og egenskaber. Men dette afhænger af niveauet af anerkendelsen og ikke mindst den sociale værdsættelse i arbejdet (Honneth, 2003).

Endvidere har observationer og elevers egne oplevelser af ressourcer og kompetencer, bidraget til et yderligere og dybere indblik i vigtigheden af disse. Idet lærerne tilsyneladende har langt mere tid og overskud, til at koncentrere sig om den reelle undervisning, mens støttelæreren har fokus på elever med særlige behov. Dermed styrkes lærerens position i undervisningen, når de rette ressourcer og kompetencer er sat ind. De manglende kompetencer og ressourcer hænger derimod sammen med, at lærerne ikke føler sig rustet, til at håndtere børn med særlige behov. Derved skabes det rette lærings og inklusionsmiljø, når ledelsen har anerkendt lærernes manglende ressourcer og kompetencer, til at håndtere det sociale arbejde. Lærerne mener, derpå at det er altafgørende, at lederne forstår og anerkender

dette. Og i virkeligheden afspejles dette i ledelsens tilrettelæggelse og organisering af arbejdet, herigennem hvilke ressourcer de giver lærerne, og ikke mindst om de støtter kompetenceudviklingen af lærerne.

## 8. Kapitel: Konklusion

---

Dette speciale omhandlede lærernes inklusion af børn med særlige behov i folkeskolen. Lærernes perspektiv har været i fokus, fordi lærernes effekter er endegyldige, for at inklusion i praksis kan lykkes. En lærer der er rustet, velforberedt og udstråler overblik over undervisningen, ville skabe ro, mening og respekt i og omkring undervisningen, og dermed kunne gennemføre inklusion i praksis. Der var derfor fokus på lærernes oplevelser og perspektiver på det inkluderende arbejde. Herigennem var der særligt fokus på at få indblik i, og forstå de relationelle udfordringer, som lærerne i praksis oplever. For at opnå dette indblik og forståelse, blev følgende problemformulering fastlagt: *Hvilke udfordringer oplever lærerne i det sociale arbejde med inklusion af børn med særlige behov?* Denne problemformulering dannede dermed rammen for hele specialet, og affødte fire underspørgsmål. Disse sikrede ikke kun, at fokus blev bibeholdt igennem specialet, de var samtidig guideline for indhentning af empirien. Empirien blev indhentet gennem en kvalitativ interview undersøgelse af otte lærere. Fokus var at få indsigt i, og forstå de udfordringer, som lærerne står med til daglig. Ydermere blev der gennemført to interviews af elever, som yderligere skærpede indsigten og forståelsen. Derudover blev der gennemført observationer, som bidrog med en direkte indsigt i, og forståelse af den dynamik, der foregik i selve undervisningen, samt hvordan lærerne i praksis håndterede udfordringerne ved inklusion.

Lærerne i dette speciale beskrev generelt set, manglende mulighed for at planlægge og gennemføre en tilrettelagt undervisning, som rummer børn med særlige behov. Lærerne beskrev tre væsentlige udfordringer i denne forbindelse: forældresamarbejdet, opbakningen fra elever, samt ledelsens forståelse og opbakning.

Lærerne vægtede relationen til forældrene højt, og forældresamarbejdet var ifølge dem, afgørende for en vellykket gennemførsel af inklusion i praksis. Men forældresamarbejdet er ikke nødvendigvis problemfrit eller ensidigt. Fordi lærerne oplevede at ressourcetsvage forældre ikke var aktive i inklusionsprocessen, fordi der var en tendens til at disse forældre

opfattede særlige behov som et tabu eller ømt punkt. Derimod ansås ressourcestærke forældre som afgørende for det positive inklusionsarbejde. Det handler ifølge lærerne, om at forældrene skal erkende deres barns særlige behov, og derved bekræfte deres barn som socialt væsen. Først når forældre har erkendt barnets særlige behov, styrkes lærernes mulighed for at gennemføre og tilrettelægge inklusionen. Erkendelsen fra forældrene afspejles i barnets sociale og faglige udviklingsniveau, herigennem hvor godt barnet var rustet til skolen. En vellykket inklusion kræver således ifølge lærerne, at forældre arbejder med barnet på hjemmefronten, og fremmer dets udvikling både fagligt og socialt, for derved kan lærerne gennemføre en tilrettelagt inklusionsundervisning.

Derudover oplevede lærerne, at forældre tit overlod ansvaret til skolen, hvilket var dybt utilfredsstillende for lærerne. Lærerne krævede derfor forældrenes aktive medvirken og inddragelse, hvori forældrene ruste deres barns faglige og sociale kompetencer, og ikke overlader ansvaret til skolen og lærerne.

Samtidig blev det gode forældresamarbejde tydeligt gennem observationer, hvor det styrkede lærerens position i undervisningen. Læreren kunne således bruge samarbejdet til at undgå unødvendig opførsel, og holde elevens særlige behov under kontrol. Endvidere blev det klart, at det gode forældresamarbejde gjorde det muligt for læreren, at fokusere på den faglige og sociale inklusion i undervisning.

Endvidere beskrev lærerne vigtigheden af elevernes opbakning. Lærerne anså nemlig denne opbakning som essentiel, for at inklusion kunne lykkes. Men opbakning fra eleverne var ikke altid ligetil, og krævede først og fremmest det positive klassemiljø, som i virkeligheden var en afspejling af lærerens arbejde. Fordi den interesse og engagement læreren udviste, automatisk ville smitte af på resten af klassen, og vil dermed også præge den stemning der er i klassen. For at fremme det positive klassemiljø, krævede det ifølge lærerne, at der var en anerkendelse omkring deres position som lærere. Denne anerkendelse krævede først og fremmest, at der var et sæt fælles værdier i klassen, hvor balancen af gensidig anerkendelse mellem eleverne og læreren var stabil. Derudover beskrev lærerne at det var vigtigt, at eleverne havde en gensidig respekt og anerkendelse overfor hinanden. Det handler om at normalfungerende elever anerkender elever med særlige behov, så disse kan opnå

følelsesmæssig opmærksomhed og social agtelse eller respekt, og derved føle sig som en del af fællesskabet.

Dernæst blev vigtigheden af lærerens position, og påvirkning af klassedynamikken synlig gennem observationer. Fordi lærerens positive feedback styrkede elevens egen opfattelse af sig selv, samt påvirkede de øvrige elevers opfattelse og feedback til eleven. Dermed påvirkede læreren direkte de øvrige elever og den generelle klassedynamik, ved at udvise en handling, som blev afspejlet i de øvrige elevers positive feedback. Omvendt blev det også synligt hvordan lærerens manglende reaktion eller anerkendelse af en ikke vellidt handling, blev afspejlet i de øvrige elevers reaktion. Dermed blev det gjort klart, hvordan det er læreren der sidder inde med en afgørende rolle for påvirkningen af klasse miljøet.

Lærerne mente yderligere, at der manglede ressourcer og kompetencer i form af mere uddannelse og støttepersoner i undervisningen. Dette skulle medvirke til at lærerne følte sig bedre rustet til at arbejde med inklusion. Udfordringen ved at lærerne ikke havde de rette kompetencer og ressourcer, var at lærerne ikke kunne håndtere elever med særlige behov. Men disse ressourcer og kompetencer var ifølge lærerne selv, kun mulige at opnå hvis ledelsen anerkendte manglen. Lærerne mente derpå at det var altafgørende, at lederne forstod og anerkendte udfordringerne. I virkeligheden afspejles dette i ledelsens tilrettelæggelse og organisering af arbejdet, herigennem hvilke ressourcer de giver lærerne, og ikke mindst om de støtter kompetenceudviklingen af lærerne. Lærerne beskrev to typer anerkendelse fra ledelsen. For det første handlede det om at den eksisterende anerkendelse vil afspejle de ressourcer og kompetencer de fik tildelt. Ydermere handlede anerkendelsen også om den måde ledelsen aktivt tog del i inklusionen i undervisningen.

Vigtigheden af lærernes ressourcer og kompetencer til at styrke lærernes inklusionen i undervisningen, blev synlige gennem observationer. Fordi en tilsyneladende kaotisk situation, i virkeligheden var et billede af konsekvensen af manglende ressourcer i form af støttelærer. Idet støttelæreren kunne tage sig af eleven med særlige behov, imens læreren kunne gennemføre den faglige undervisning. Dermed handler det om at flere ressourcer vil bidrage til at læreren kan koncentrere sig om undervisningen og den generelle inklusion. Imens støttelæreren tager sig af de ting, der foregår rundt om barnet med særlige behov. Dette vil yderligere bidrage til en positiv stemning i klasse miljøet.

Samtidig blev påpeget gennem interviews af to elever, at én lærer alene i klassen påvirkede det faglige og sociale klasse miljø negativt. Fordi de oplevede at læreren tit blev stresset og manglede overblik og struktur. Dette resulterede i at flere elever blev overset, og ikke fik den nødvendige hjælp.

Afslutningsvis og på baggrund af anvendte empiri, teori og eksisterende viden om inklusion, kan konkluderes at udfordringerne for lærerne i det sociale arbejde med inklusion er store. De udfordringer lærerne tilkendegiver, er i virkeligheden afhængige og uadskillelige fra hinanden. Fordi den måde forældre erkender et barns behov på, og anerkender lærerens arbejde med barnet, afspejles i den opbakning og anerkendelse der foregår i undervisningen. Samtidig er ledelsens anerkendelse af lærernes manglende kompetencer og ressourcer væsentlig, fordi jo flere ressourcer lærerne har, des bedre ville de føle sig rustet. Dette afspejles i hvordan den inkluderende undervisning tilrettelægges og gennemføres inde i selve klassen. Herigennem hvor meget tid og overskud, læreren har til inklusion og relationsarbejdet med de forskellige elever. Dermed har dette speciale bidraget med et videnskabeligt og afgrænset arbejde, som gav indblik i lærernes oplevelser af udfordringer og muligheder i det inkluderende arbejde. Dette kan ses som et forarbejde for hvad der i fremtiden kan gøres af tiltag, eller i praksis fokuseres på, for at gøre det inkluderende arbejde i praksis til en succesoplevelse for skolerne, forældrene, eleverne og lærerne.

## 9. Kapitel: Perspektivering

Siden specialets begyndelse (februar, 2015) har folkeskolen og ikke mindst folkeskolereformen fortsat været i modvind. Senest har landsorganisationen Skole og Forældre gennemført en større undersøgelse (Skole og Forældre, 2015), hvor der særligt var fokus på forældretilfredsheden omkring folkeskolen. Igennem undersøgelsen fastslås, at kommunerne underfinansierer folkeskolen og folkeskolereformen, hvilket tydeligt kan mærkes på skolernes manglende eller dårlige implementering af folkeskolereformen. Den ringe implementering forårsager endvidere, at flere forældre end før er utilfredse med folkeskolen og reformens elementer (ibid.). Dette har medført, at flere forældre vælger folkeskolen fra, til fordel for privatskolen. Kommunerne skønner nemlig, at i august 2015 vil 17 procent af skoleeleverne starte i privat- eller friskole, hvor der meldes om 52 nye friskoler, hvilket er det højeste tal nogensinde. Dette tal vurderes af formanden for Danmarks



Lærerforening, Anders Bondo Christensen, som nedslående, fordi hele ideen med den nye folkeskolereform, er at gøre folkeskolen mere attraktiv. Endvidere vurderer formanden for Dansk Friskoleforening, Peter Bendix Pedersen, at kombinationen af folkeskolereformen og øget inklusion har medvirket til denne udvikling (Aisinger, 2015).

I landsorganisation Skole og Forældre støttes folkeskolereformen, men man forstår udmærket forældrenes frustration. De mener endvidere, at problemerne ude på skolerne skyldes, at lærerne mangler tid til at løfte opgaven, samt at der mangler pædagoger til at støtte op om undervisningen. Derudover opfordres der fra landsorganisationens side, til at kommunerne og ikke mindst regeringen afsætter de nødvendige penge, til at gennemføre reformen (Jensen, 2015: Mostrup, Jense & Lavendt, 2015).

Med afsæt i ovenstående er specialets relevans stadig højaktuelt. Fordi der igennem specialet har været fokus på, at indhente lærernes egne oplevelser med inklusionsarbejdet. Dermed kan dette speciale med udgangspunkt i et videnskabeligt og afgrænset fokus, medvirke til indsigten i de problematikker, der er omkring folkeskolen og inklusion. Specialet kan derfor medvirke, til at styrke inklusion i folkeskolen, idet der er taget udgangspunkt i lærernes egne oplevelser og vurderinger af de udfordringer de oplever, for derved at kunne gennemføre en succesfuld inklusion. Derved kunne man antage, at den negative udvikling ved fravalg af folkeskolen, kunne bremses.

## Referenceliste

---

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

Aisinger (2013) Pædagogiske psykologer: Folkeskolereformen kan skade de svage elever. <http://www.folkeskolen.dk/534121/paedagogiske-psykologer-folkeskolereformen-kan-skade-de-svage-elever>

Aisinger, P 2015 (2015) SFI-rapport: 60 pct. af inkluderede får ikke støtte. <https://www.folkeskolen.dk/562647/sfi-rapport-60-pct-af-inkluderede-faar-ikke-stoette>

Aftaletekst om reform (2013) Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Folkeskolereformhjemmeside/2014/Oktober/141010%20Endelig%20aftaletekst%207.6.2013.pdf>

Akselvoll, M et al. (2014) Forældresamarbejde og inklusion – afdækning af vidensfelt i bevægelse. Udgivet af undervisningsministeriet

BEK folkeskolen (2014) §1: Kapitel 1 om folkeskolens formål.

BEK folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (2014) § 1 stk. 1.

BEK (2011) Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. § 8 kapitel 3, bilag 1: kompetencemål i pædagogik og lærerfaglighed; kompetenceområde socialpædagogik

BKI nr. 35 af 15/09/2009. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=127181>

Berg-Sørensen, A. (2012) Hermeneutik og fænomenologi: Jacobsen, H, M, Lippert-Rasmussen, K & Nedergaard Peter (red.) I: Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning. Hans Reitzels Forlag, København.

Danmarks evalueringsinstitut (2011) Indsatser for inklusion i folkeskolen. Danmarks evalueringsinstitut

Evalueringsinstitut (2013) Udfordringer og behov for viden. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen. Danmarks evalueringsinstitut

Finansministeriet (2010) Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring. Finansministeriets kontor for videnskab og uddannelse Christiansborg. København K

FN konvention (2006) Rettigheder for personer med handicap. Undervisningsministeriet

Horny, G. (2012) Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in new zealand. Journal of International and Comparative Education, 2012, Volume 1, Issue 1 (52-60). College of Education, University of Canterbury

Honneth, A. (2003) Behovet for anerkendelse. 1. Udgave. 3. Oplag. Hans Reitzels forlag, København

Højlund, P. & Juul, S. (2005) Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde. 1. Udgave 1 oplag. Hans Reitzels Forlag, København

Hutchinson, S. & Oltedal S. (2006) Modeller i socialt arbejde. Gyldendal uddannelse. København.

Inklusion – viden og udvikling (2015) Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling lokaliseret den 22 februar på <http://inklusionsudvikling.dk/tanker-bag-begreberne/om-inklusion>

Jacobsen, M.H., K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (red.) (2012) Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning. København: Hans Reitzels Forlag.

Jensen, Bodil (2015) Flere forældre vælger privatskolen til og folkeskolen fra. Udgivet af BT.dk <http://www.bt.dk/danmark/flere-foraeldre-vaelger-privatskolen-til-og-folkeskolen-fra>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) Interview. København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, Søren & Krogstrup (1999) Deltagende observation. København: Hans Reitzels Forlag

Københavns kommune (2015) byens skoler. Udgivet af Købehavns kommune lokalisereth<http://www.kk.dk/da/borger/pasning-og-skole/skole/byens-skoler>

KL (2013) Fakta om skolereformen. D. 13. Juni 2013. Udgivet af KL Lokaliseret på [http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_62379/cf\\_202/Klik\\_her\\_for\\_at\\_l-se\\_fakta\\_om\\_folkeskolereformen.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF)

Levine, M. (1998) Med barnet i centrum – om undervisning af børn med særlige behov. Oversat af Thomsen, H. 1. Udgave. 1. Oplag. Dansk psykologisk Forlag, København.

Mostrup Jensen M, & Lavendt, A. (2015) Flere forældre utilfredse med skolereform Udgivet af Berlingske Tidende <http://www.b.dk/nationalt/flere-foraeldre-utilfredse-med-skolereform-0>

Nielsen, Lehmann V. (2011) Implementeringsteori. I: Berg – Sørensen, A., Howard, C., Hansen, H., (2011) Organisering af den offentlige sektor – Grundbog i offentlig forvaltning. 1. Udgave, 2. Oplag. Hans Reitzels Forlag

Laadal, S. (2014) Lærer: svært at forene inklusion og reform. Udgivet på DR nyhederne 7. April 2014. Lokaliseret på <http://www.dr.dk/Nyheder/Indland/2014/04/07/1013562.htm>

Langager, S. (2014) Emotional and Behavioural Difficulties - Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. Routledge, London UK. Vol. 19, No. 3, 284–295

Lee, S., & Bowen, N., (2006) Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. American Educational Research Journal Summer 2006, Vol. 43, No. 2, pp. 193–218

Lareau, A., (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. Sociology of Education, Vol. 60, No. 2 (Apr., 1987), pp. 73-85

Launsø, L. & Rieper, O. (2005): Forskning om og med mennesker Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busk

LOV 379 ( 2012) lokaliseret den 22 februar på <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=141611&exp=1> LOV nr. 379 af 28. april 2012 om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler)(Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.).

Madsen B. (2010) om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: Pedersen C., Larsen M., Kornerup I., & Madsen B. (red)(2010) Inklusionens pædagogik. Hans Reitzels Forlag, København.

Meeuwisse, A., Swärd, H & Sunesson, S (2007) socialt arbejde – en grundbog. Hans Reitzels forlag

Olsen, H. (2003) Kvalitative analyser og kvalitetssikring. Sociologisk Forskning, nr. 1,

- Pedersen, P. (2014) Inklusion i skolen er ved at ende som fiasko. Udgivet i Politiken 26. September 2014. Lokaliseret på: <http://politiken.dk/debat/profiler/poulaarooee/ECE2406885/inklusion-i-skolen-er-ved-at-ende-som-fiasko/>
- Payne, M. (2006) Teorier i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag
- Københavns kommune (2015) byens skoler . Udgivet af Københavns kommune  
lokaliseret <http://www.kk.dk/da/borger/pasning-og-skole/skole/byens-skoler>
- Pedersen, K. & Nielsen, L. (2001) Kvalitativ metode – fra metateori til markarbejde. 1. Udgave 2001. Roskilde universitetsforlag, 2001
- Ratner, H. (2013) Inklusion – Dilemaer organisation, profession og praksis. Akademisk Forlag, København
- Rubington, Earl & Weinberg, Martin S. (ed.): The Study of Social Problems, 7. udg. Oxford University Press: 2011.
- Rasch-Christensen, A. (2014) Læreren er ikke alene om inklusionsopgaven. Information d. 1 april 2014. <http://www.information.dk/492994>
- Singal, N. (2008) Working towards inclusion: Reflections from the classroom. Faculty of Education, University of Cambridge, UK. Teaching and Teacher Education 24 (2008) 1516–1529
- Salamanca erklæringen (1994) Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet. Spanien 7. – 10. Juni 1994. <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>
- Skole og forældre (2015) Notat til møde i Partnerskab om folkeskolen den 19. februar 2015.
- Specialundervisningsbekendtgørelse 592 og 594 (2005) bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. Kapitel 1. Bekendtgørelsens anvendelsesområde m.v. I medfør af § 3, stk. 2, § 21, stk. 5, § 22, stk. 6, og 30 a i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved § 73 i lov nr. 431 af 6. juni 2005, § 1 i lov nr. 592 af 24. juni 2005 og lov nr. 594 af 24. juni 2005.

Sparre, S. (2015) Autisme-formand: Inklusion kan få katastrofale følger. Udgivet på TV2 nyhederne 23. Januar 2015. Lokaliseret på <http://nyhederne.tv2.dk/samfund/2015-01-23-autisme-formand-inklusion-kan-faa-katastrofale-foelger>

Stanek og Olsen (2011) slut med specialundervisning i normalskolen. Udgivet af Folkeskolen.dk <https://www.folkeskolen.dk/504331/slut-med-specialundervisning-i-normalskolen>

Undervisningsministeriet (2014) Inklusion og specialundervisning . Udgivet af undervisningsministeriet for børn og ligestilling <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Inklusion-og-specialundervisning/Inklusion>.

Willumsen, J., & Quvang, C., (2007) Udfordringer for den inkluderende lærer. Nationalt videnscenter for inklusion og eksklusion, København