

Forord

Projektet: *“Bedst for hvem?” - en kvalitativ undersøgelse af inklusion af elever med særlige behov* er udarbejdet af en 10. semesters studerende fra kandidatuddannelsen i socialt arbejde på Aalborg Universitet.

Projektet er udarbejdet i perioden fra 1. februar til 1. juni 2018 og er den studerendes afsluttende speciale.

I den forbindelse skal der skal lyde en tak til Højmarkskolen, fordi undersøgelsen måtte finde sted på deres skole.

En særlig tak skal dog lyde til projektets informanter; Karen, Lise og Ellen. Tak fordi, I ville deltage i et interview.

Den studerende vil samtidig også gerne takke vejleder, Anthon Sand Jørgensen, for god og konstruktiv vejledning undervejs i specialet.

Resmumé

In 2012, the parliament passed a new reform of the public schoolsystem in Denmark. *Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen* has therefor been the reality of the danish public schoolsystem since 2014. One of the aims in this reform is to reduces the excretion form public schools to special provided education. The goal was 96% of all danish schoolchildren should receive their education public schools, which means about 10.000 more students would either have to start their schooling in a public school or be transferred from their special provided education to a public school.

The purpose of this study is therefore to identify the significance of inclusion of students with special needs in public schools. To illustrate this, the inclusion process of students with special needs will be described by the teachers. In addition, this study will illustrate what generative mechanisms that can contribute inclusion as a social problem. Finally, it will be highlighted how social work can deal with the inclusion of students will special needs in public schools.

Based on the philosophical hermeneutical theory of science, this study is based on three qualitative expert interviews with teachers from Højmarkskolen. The teachers' statements, however, do not only address the specific school, but the teachers also draw on previous experiences with inclusion of students with special needs in a regular school class.

Based on the teachers statements, the study finds that inclusion implies that an individual is part of a fellowship and actively contributes to the fellowship. Being a part of a fellowship is a human right, and that also applies to students with special needs. The teachers think that children in general are good at interpreting each other when they are playing, why inclusion can lead to a fellowship, there the where the students mutually reflect on each other. In addition, teachers believe that inclusion can lead to increased learning, but the study also finds that teachers regard the academic aspect of inclusion as a major challenge. This is because it requires more resources to adapt the teaching to a larger range of students, as inclusion requires education differentiation, why inclusion can have consequences. With Erving Goffman's in mind, students with special needs are, for example, at greater risk of stigmatization in a public school, because the student may have difficulty meeting

the expectations of being a student in a public school. According to Flemming Balvig and Lars Holmberg's theoretical perspectives, expectations can be made for student with special needs, which necessarily do not match the expectations that the student has for him or herself. These contradictory expectations makes it difficult for the student to change behavior, which means the student with special needs may find it difficult to live up to the norms that apply in a general class. According to Edwin Sutherland this can result in a collapse of norms, as students with special needs often are uneasy and outreaching, which means that these students do not comply with existing norms in the classroom. Because of these challenges, the teachers feel need more pedagogical support to address students with special needs, whereby the students with special needs immediately can be regarded as the problematic aspect of teachers being able to provide good teaching. However, the study also find that the process of change in the school system and their way of dividing students can turn into problematic situations. This is because the teachers are not equipped to handle the social task of including students with special needs in public schools. Based on Robert K Merons' dysfunction theory, some Danish schools can be considered dysfunctional, because of the schools way of dealing with inclusion. In addition, it is the school's way of dealing with inclusion, that can be regarded as a social problem.

In social work, however, it will be important to focus on how the parties involved can increase the possibility of successful inclusion, so inclusion can be of a positive importance. This can be addressed by the theory of learning and the interactionist perspective because the study finds that a successful inclusion depends on whether the student with special needs manages to change its problematic behavior. In addition, it is also important to address whether the teachers and the other students views on and treatment of students with special needs have a positive impact. In addition, a successful inclusion depends on positive interaction between all the parties in the inclusion process, where the parents' statements of students special needs especially have an important impact on achieving a successful inclusion.

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	7
1.2 Problemfelt	8
1.3 Afgræsning	11
2.0 Problemformulering	12
2.1 Begrebsafklaring	12
2.1.1 Folkeskolen	12
2.1.2 Inklusion	13
2.1.2 Elever med særlige behov	13
2.1.3 Sociale problemer	13
2.1.5 Generative mekanismer	14
2.1.6 Socialt arbejde	14
3.0 Projektbygning	15
4.0 Videnskabsteoretiske refleksioner	16
4.1 Hermeneutik	17
4.2 Forforståelse	19
5.0 Metodiske overvejelser	21
5.1 Problemformuleringstype	21
5.2 Den abduktive metodiske tilgang	22
5.3 Overvejelser vedrørende litteratursøgning	23
5.4 Adgang og forhold til feltet	24
5.5 Etablering af kontakten til Højmarkskolen	25
5.6 Kvalitative interviews	25
5.7 Udvælgelse af informanter	26
5.7.1 Ellen	26
5.7.2 Karen	26
5.7.3 Lise	27
5.8 Interviewform	27
5.9 Beskrivelse af Interviewguide	28
5.10 Interviews i praksis	29
5.11 Ethiske overvejelser	29

5.12 Analysestrategi	30
5.13 Forskningskriterier	31
6.0 Analysedel 1	34
6.1 Inklusionsbegrebet	34
6.2 Elever med særlige behov	35
6.3 Inklusionsprocessen	38
6.4 Elevernes dagligdag i en almen klasse.....	40
6.5 Delkonklusion	45
7.0 Analysedel 2	47
7.1 Sociale problemer og helhedssynet	47
7.2 En afviger – og stempingsteoretisk forståelse.....	48
7.3 Stigmatisering af elever med særlige behov	49
7.4 Afvigende adfærd og misforstående forventede normer	51
7.5 Normsvigt ved inklusion i den almene folkeskole	53
7.6 Inklusionens funktioner og dysfunktioner.....	55
7.7 Delkonklusion	57
8.0 Analysedel 3	59
8.1 Et interaktionistisk perspektiv	59
8.2 Et læringsteoretisk perspektiv.....	61
8.3 Interaktionismen i samspil med læringsteorien.....	63
8.4 Delkonklusion	69
9.0 Konklusion.....	71
10.0 Litteraturliste.....	73
10.1 Bøger	73
10.2 Tidsskrifter	76
10.3 Internetsider.....	76

1.0 Indledning

“I en specialpædagogisk optik lever vi i en “inklusions tidsalder”. Næsten uanset hvilke handicap, hvilken diagnose eller hvilke særlige udfordringer, det handler om, må vi forholde os til kravet om øget mangfoldighed i det almene” (Alenkær 2017: 23).

Ovenstående udtalelse fra psykologen, Rasmus Alenkær, rammesætter på mange måder den inklusionsreform, som Folketinget vedtog i 2012. En reform, der i al sin enkelthed har til formål at mindske udskillelsen fra almen - til specialområdet ved at inkludere flere elever med særlige behov i den almene undervisning (Alenkær 2017: 23). Helt konkret lød målsætningen på, at 96% af alle danske skolebørn i 2015 skulle modtage undervisning i den almene folkeskole, hvilket betød, at omtrent 10.000 flere elever enten skulle starte deres skolegang i en almen klasse eller overflyttes fra et specialtilbud til den almene folkeskole (Undervisningsministeriet (b)). Hensigten med reformen var at give eleverne en skoledag med et øget fokus på faglighed og trivsel, hvor man ønskede at fastholde eleverne i et børnefællesskab, således børn med særlige behov ikke udskilles til særlige undervisningstilbud. Dette tilgodeser samtidig folkeskoleforligskredsen klare målsætning om, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de kan blive så dygtige, de kan (Undervisningsministeriet (c)). Inklusionsreformen understøtter ligeledes et andet væsentligt aspekt ved den danske folkeskole, som er, at den skal være for alle, så alle elever har lige muligheder for at gå videre i uddannelsessystemet efter grundskolen. Tanken bag inklusionsreformen er derfor på mange måder tilfredsstillende og bliver samtidig bakket op af, at Finansministeriet i 2010 gennemførte en analyse af specialundervisningen i folkeskolen, som viste, at “den almene undervisning i folkeskolen, med en hensigtsmæssig tilrettelæggelse, kan være et godt undervisningstilbud for elever med særlige behov” (Undervisningsministeriet (e)).

Men med en reform af denne størrelse, som henvender sig til så mange skolebørn, skabes der samtidig en undren. En undren, der bygger på, om den almene folkeskole har ressourcer til netop at tilrettelægge undervisningen på en hensigtsmæssig måde, eller om disse elever i virkeligheden ender med at blive fagligt og socialt overset, hvorfor de ikke kan leve op til politikernes forventninger om øget mangfoldighed, faglighed og trivsel (Retsinformation §16). Dette skyldes, at børn såvel som voksne er biologisk og socialt forskellige, og menneskets forskellighed afspejler dets

medfødte færdigheder og sociale baggrund (Ploug 2008: 73). Derfor er måden børn forstår læring på ligeledes forskelligt fra hinanden, hvorfor nogle børn forstår læring på én måde, og andre børn forstår læring på en anden måde. Fælles for læring er dog, at børn absolut lærer bedst, når de er i trivsel, men noget tyder på, at det ikke er alle elever med særlige behov, som trives i en almen folkeskole (Børn&Unge forskning). Der findes eksempelvis elever med særlige behov, som har vanskeligt ved at være i en klasse med 28 elever, der efter folkeskolelovens §17 er en acceptable klassestørrelse (Undervisningsministeriet (d)). I forlængelse heraf kan det være en udfordring for eleverne i den almene klasse at rumme elever med særlige behov, for ikke at tale om lærerne, der tillægges ekstra arbejde for at inkludere elever med særlige behov i deres undervisning (Hardenberg 2015: 24). Der kan derfor stilles spørgsmålstejn ved, om inklusion i virkeligheden er for alles bedste.

1.2 Problemfelt

For at forstå inklusionens implikationer, er det dog i første omgang væsentligt at have en forståelse for, hvad inklusion er. I mange instanser er inklusionsbegrebet upræcist defineret, men kan ifølge socialpædagogen, Kaj Struve, karakteriseres som noget godt. Han beskriver i bogen *“Folkeskolen og specialpædagogikkens udvikling fra 1814-2016 - værdier i almen - og socialpædagogik”* inklusion som et ideal og som en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage. Et idealsamfund, hvor alle har lige muligheder for at deltage i de demokratiske processer og har lige adgang til ressourcer, hvorfor inklusion altså er demokratiets centrale værdi. Dette skyldes, at inklusion bygger på frihed og frihed er betinget af, at mennesket er en del af et fællesskab og at mennesket er sociale. Folkeskolen skal altså rumme alle børn og unge i fællesskabet, og derved kan inklusion i nogle tilfælde fremme deres deltagelsesmuligheder (Struve 2016: 23). Fællesskabet i inklusionen gør sig ligeledes gældende i Charlotte Andersen og Camilla Lind Melskens’ forståelse af begrebet. De beskriver i bogen, *“Alle sammen - social inklusion af børn med ADHD”* fra 2013, at inklusion er baseret på en anerkendelse af mangfoldighed. Et grundlæggende princip i dette er, at børn så vidt muligt skal gennemgå en læringsproces sammen, og det er uanset, hvor forskellige børnene er, og hvilke problematikker de slås med. Dette opnås blandt andet ved, at skolen tilbyder forskellige undervisningsformer, og at der udvikles strategier for, hvordan alle elever deltager i undervisningen (Andersen & Melskens 2013: 43). Derfor forudsætter en øgede inklusion, at den specialiserede viden og pædagogik føres med eleverne ind i

den almene klasse, hvilket Nis Christiansen netop belyser i bogen *“Plads til alle - specialpædagogik i normalundervisning”* fra 2012. Ydermere beskriver han, at en forudsætning for inklusion er, at alle omkring klassen bliver inddraget. Alle lærerne, pædagogerne, ledelsen, forældrene og eleverne har betydning for en vellykket inklusion, og derfor er inklusion ikke entydig (Christensen 2012: 9). Dette understøtter Danmarks lærerforening, der mener, at der ikke findes et entydigt svar på inklusion, hvorfor det er væsentligt at sætte flere ord på begrebet. I *“Fællesskabets skole - én inkluderende skole”*, som blev udsendt af Danmarks lærerforening i 2011 beskrives det, at inklusion ikke bare handler om at rumme og integrere. Det handler også om, at alle børn har ret til den undervisning, de har behov for. Det betyder, at inklusion ikke skal gå ud over nogen, således ingen børns læringspotentiale bliver tabt på gulvet (Danmarks lærerforening). Dette skaber dog en undren om, hvorvidt folkeskolen rummer at løfte denne opgave, hvilket samtidig modstrider den politiske idealopfattelse af inklusion og målet om, at inklusion hverken skal have negative følger for elever med særlige behov, eleverne i den almene i klassen eller de pågældende lærere.

Som et led i et forskningsprojekt udgav Karen-Lis Kristensen i 2013 artiklen *“Nysgerrighed udvider fællesskaber - Overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi”*. Undersøgelsen finder, at der er en del problematikker forbundet med inklusion af elever med særlige behov. En af de problematikker, der særligt bliver belyst er, at elever med særlige behov deltager i undervisningen i en almen klasse ud fra en marginal position, hvor lærerne og klassens øvrige elever har en konstant opmærksomhed rettet mod den pågældende elev. Dette medfører, at der bliver skabt en forskelsforståelse mellem de inkluderede elever og klassens øvrige elever, hvilket netop fastholder eleven i en adfærd, som er karakteriserende for elevens særlige behov. Eleven har derfor svært ved at handle ud fra at være en elev i en almen klasse, hvorfor han eller hun altså kan have vanskeligt ved at opnå en anden selvforståelse, udover at være en elev med særlige behov. Ydermere finder undersøgelsen, at lærerne også bliver påvirket af inklusion. Lærerne har opfattelsen af, at de bliver fastholdt i en position, hvor de konstant har følelsen af ikke at være tilstrækkelige over for skolens ledelse, deres kollegaer og børnenes forældre. Dette skyldes, at der forventes mere af lærerne ved inklusion, da de ved inklusion ikke bare skal agere som almindelig folkeskolelærer, men de skal samtidig besidde en ekspertviden inden for specifikke områder, som karakteriserer elever med særlige behov. Derudover finder undersøgelsen, at inklusion kan have betydning for fællesskabet

blandt klassens elever. Det belyses, at eleverne ikke er nysgerrige over for forskelligheder, hvorfor det kan være vanskeligt for elever med særlige behov at være en del af klassens fællesskab. Derimod holder eleverne konstant øje med hinandens handlinger, hvorfor der altså bliver lagt mærke til, hvis en elev gør noget afvigende. På den måde vanskeliggøres handlemulighederne for både eleverne og lærerne, hvilket problematisere inklusion af elever med særlige behov (Kristensen 2013: 127, 123, 147).

I forlængelse heraf udsendte SFI i 2015 rapporten *“inkluderende skolemiljøer - Elevernes rolle”*, som ligeledes finder, at inklusionsindsatser er komplekse. I den forbindelse anses den enkelte skole og den enkelte klassens sammensætning, som afgørende for, hvilke inklusionsindsatser der vil give et inkluderende skolemiljø. Inklusion er derfor kontekstafhængig, men fælles for disse kontekster er, at eleverne har en central rolle i at skabe et inkluderende skolemiljø. Dette skyldes, at når eleverne aktivt bliver tildelt en rolle i inklusionsindsatserne, som for eksempel at formulere og tage ansvar over for de sociale spilleregler, skabes der en øget social interaktion og samspil mellem elever med særlige behov og klassens øvrige elever (SFI 2015: 191-214). Det betyder, at lærerne er nødt til at lade eleverne interagere med hinanden på tværs af forskelligheder, hvorfor de i takt med inklusionen stilles overfor for et større krav om, at udvikle inkluderende fællesskaber i deres respektive klasser. Lærerne må derfor tænke deres undervisning i nye retninger, hvor undervisningsdifferentiering og gruppearbejde har stor betydning i den daglige undervisning. Hanne Hedegaard Hansen beskriver i tidsskriftet for læreruddannelsen *“Inklusion og eksklusion”*, at dette øget fokus på inkluderende skolemiljøer er et resultat af, hvordan samfundet er indrettet og hvordan sammenhængskraften bliver skabt (Hansen 2014: 42). Samfundet har nemlig opfattelsen af, at et individ skal være en del af et fællesskab, idet der trækkes en meget kraftig modpol til at være udenfor og ved siden af, hvilket kan anses som værende negativt. Mulighederne for at være en del af et fællesskab er da også forholdsvis store, idet ethvert fællesskab, ifølge Hedegaard Hansen, altid rummer en vis form for diversitet. Det betyder, at alle ikke nødvendigvis behøver at minde om hinanden i et fællesskab, og elever med særlige behov burde derfor have mulighed for blive inkluderet i en almen klasse. Hedegaard Hansen beskriver dog endvidere, at selvom fællesskaber altid rummer en vis form for diversitet, er der en grænse for graden af diversitet. Det betyder, at inklusion ikke kan være grænseløs, hvorfor nogle elever bliver nødt til at være

ekskluderet. Med andre ord er det ikke muligt at etablere inkluderende fællesskaber og et 'vi' uden en udgrænsning og en eksklusion af 'dem'. (Hansen 2014: 42). Dette skaber derfor en undren om, hvorvidt grænsen for graden af diversitet i en almen klasse er nået, hvorfor der altså atter kan stilles spørgsmålstegn ved, om inklusion er for alles bedste.

1.3 Afgrænsning

På baggrund af den undren, der er opstået i ovenstående problemfelt vil dette projekt centrere sig om den danske folkeskolereform, *Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen*, der trådte i kraft i august 2014 (Retsinformation). Særligt vil der være fokus på elever med særlige behov, hvor der ikke fokuseres på en bestemt gruppe af elever med særlige behov. Dette skyldes, at den daværende undervisningsminister, Christina Antorini (S), i 2014 udtalte, at den pågældende reform er tiltænkt et stort skel af elever. Det betyder, at hvad enten eleven er ordblind, har ADHD eller andre særlige behov, skal han eller hun inkluderes i den almene undervisning på samme vilkår, som alle andre elever (Hardenberg 2015: 77). Reformen differentierer derfor ikke eleverne efter deres særlige behov, hvorfor reformens tiltag altså ikke er konkretiseret en bestemt målgruppe. I forlængelse heraf vil projektet begrænses til at fokusere på, hvordan inklusion af elever med særlige behov kan anskues som et socialt problem, og hvordan det sociale arbejde kan beskæftige sig med dette.

Projektet vil derfor fokusere på folkeskolens 0.-9. klasse, idet inklusionslovgivningen vedrører hele folkeskolen og dermed alle klassetrin. Der afgrænses dog fra 10. klasse, da dette er et valgfrit tiltag for eleverne og dermed ikke obligatorisk. Sidst vil projektet begrænses til at fokusere inklusion ud fra elever, der tidligere har været tilknyttet et specialtilbud og ud fra elever, der tidligere ville have startet i et specialtilbud, men som i stedet inkluderes i et alment skoletilbud.

Projektet vil dermed centrere sig om begreberne: *folkeskolen, inklusion, elever med særlige behov, socialt arbejde og sociale problemer*, da disse begrebers sammenhængskraft er fundet relevante at undersøge på baggrund af en foretaget litteratursøgning og en teoretisk forforståelse

2.0 Problemformulering

Ovenstående afgrænsning har ledt frem til følgende problemformulering og efterfølgende underspørgsmål:

Hvilke implikationer kan der identificeres i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole?

1. Hvordan beskriver folkeskolelærer inklusionsprocessen af elever med særlige behov i den almene folkeskole?
2. Hvilke generative mekanismer kan være medvirkende til, at inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole kan anskues som et socialt problem?
3. Hvordan kan det sociale arbejde beskæftige sig med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole?

2.1 Begrebsafklaring

Nedenstående afsnit vil indeholde definitioner på de begreber, som findes relevante i besvarelsen af problemformuleringen.

2.1.1 Folkeskolen

“Folkeskolen er den offentlige grundskole. I folkeskolen skal eleverne blive fagligt dygtige og oplyste, og skolen skal forberede dem til deres fremtid som demokratiske medborgere” (Undervisningsministeriet (a)). Folkeskolen består i forlængelse heraf af en obligatorisk børnehaveklasse og 1.-9. klasse, således dette kan imøde lovgivningen om 10 års undervisningspligt. I Danmark er der dog ikke skolepligt, hvilket betyder, at forældre eksempelvis har mulighed for, at sende deres børn i en fri grundskole eller foretage hjemmeundervisning. Overordnet set har Kommunalbestyrelsen ansvaret for folkeskolen, som betyder, at kommunalbestyrelsen beslutter indholdet af kommunens skolepolitik. Derudover er det ligeledes kommunens ansvar, at alle børn i kommunen får den undervisning i folkeskolen, som de har ret til. Dog er rammerne for folkeskolen fastlagt i folkeskoleloven, som blandt andet indeholder folkeskolens formål og ansvarsfordelingen i folkeskolen (Undervisningsministeriet (a)).

2.1.2 Inklusion

“Inklusion eller social inklusion, er en betegnelse for individers og gruppers deltagelse i samfundslivet i bred forstand. (...) Inklusion relaterer sig til begreberne integration og aktivt medborgerskab. Inklusion kan imidlertid opfattes som en mere frivillig baseret form for deltagelse. (...) Der er således områder af samfundslivet, som ikke alle ønsker ressourcer til at blive inkluderet i. Omvendt kan tilsyneladende frivillig ikke-deltagelse på bestemte område dække over, at individer og grupper trækker sig fra tilbage fra deltagelse, fordi de i den konkrete sammenhæng oplever, at det sociale miljø er fjendtligt indstillet eller diskriminerende for deres deltagelse” (Larsen 2011: 271). Dette rammesætter tildeles udgangspunktet for inklusionsbegrebet i problemfeltet, hvorfor dette projekt vil tage udgangspunkt i denne definition af inklusion i samspil med informanternes udsagn.

2.1.2 Elever med særlige behov

Elever med særlige behov er forskellige grupper af børn, der har facetterede behov (Hardenberg 2017: 77). I henhold til lovændring af folkeskolen henvises der til, at der “indføres en ny afgrænsning af specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, således at specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand alene omfatter støtte til børn i specialklasser og specialskoler samt støtte til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt.” (Retsinformation). Derfor “vil der med lovforslaget ikke længere træffes en afgørelse i forhold til den enkelte elev om specialundervisning, når det drejer sig om en elev med behov for støtte i mindre end 9 undervisningstimer ugentligt.” (Ibid.). I henhold til lovgivningen konkretiseres det ikke, hvilke konkrete udfordringer elever med særlige behov har. Der henvises i stedet til, i hvor høj grad eleven har brug for støtte i undervisningen, og denne forståelse vil ligeledes gøre sig gældende i dette projekt.

2.1.3 Sociale problemer

“Socialt problemer bruges almindeligvis som en betegnelse for forhold i samfundet, som man ønsker at ændre” (Ejrnæs & Monrad 2013: 50). For at kunne ændre disse forhold i samfundet er det nødvendigt at belyse årsagen til, at de sociale problemer opstår og udvikles, samt hvilke konsekvenser disse kan have for menneskers liv. Inden for det sociale arbejde er der altså fokus på de generative mekanismer i samfundet, som forårsager sociale problemer (Ejrnæs og Monrad 2013:

54). Sociale problemer vil i dette projekt derfor forstås som problematikker der opstår i forbindelse med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole.

2.1.5 Generative mekanismer

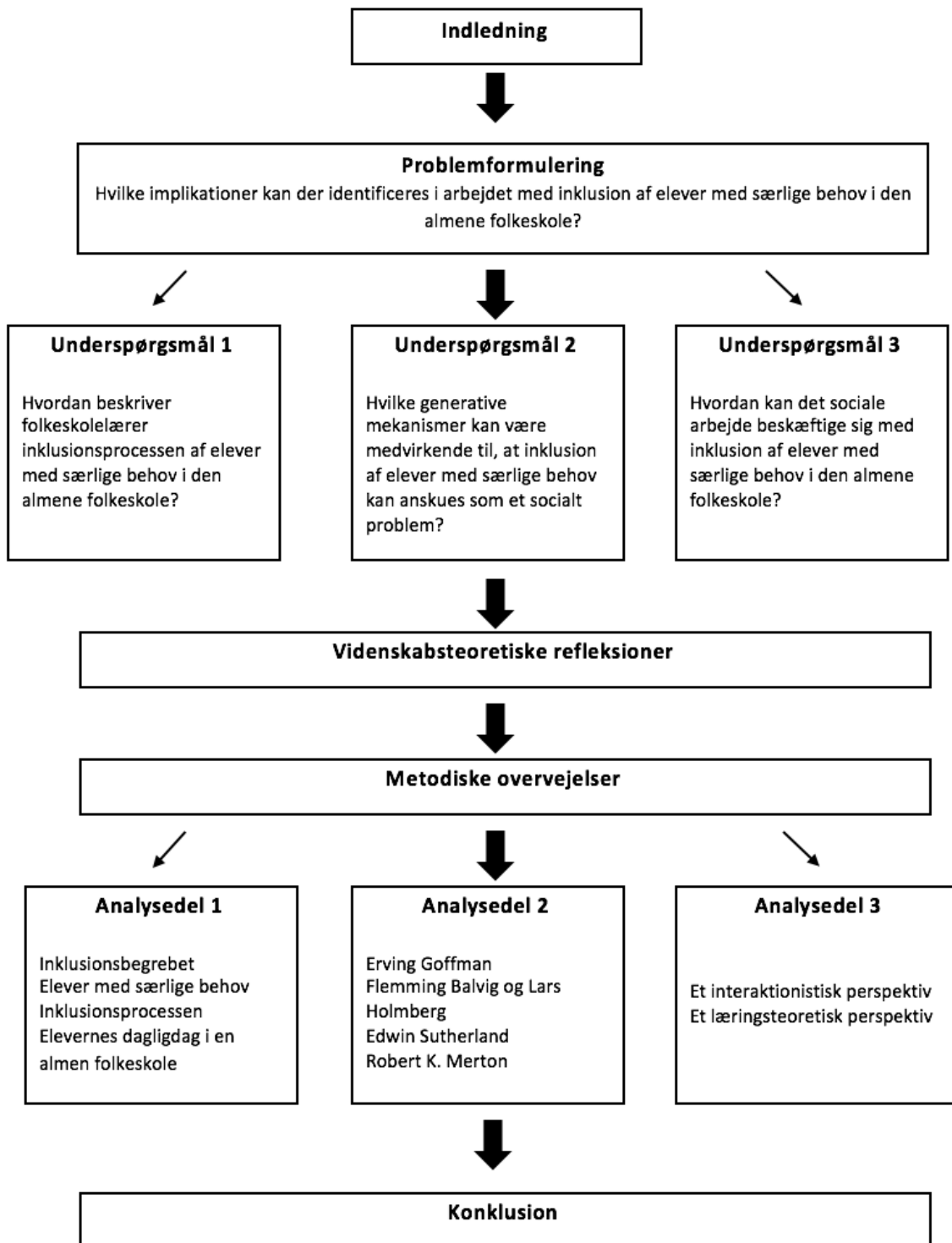
“Begrebet generative mekanismer understreger hovedpointen, at der er tale om kausale mekanismer; det generative udsiger, at det drejer sig om mekanismer, der genererer, producere, frembringer eller forårsager bestemte udfald - effekter eller virkninger” (Guldager 2010: 65). Generative mekanismer skal i dette projekt derfor forstås som forklaringer på, hvad der forårsager sociale problemer.

2.1.6 Socialt arbejde

“Socialt arbejde er karakteriseret ved indsatser, som sigter mod at muliggøre alles deltagelse i samfundet. Socialt arbejde balancere derfor mellem samfunds krav til borgerne om at arbejde, deltage og opføre sig lovlydigt og normalt m.m. og borgernes krav om sikkerhed, tryghed og autonomi. Socialt arbejde skal tjene den enkelte og samfundet” (Skytte 2013: 11). I dette projekt udføres der socialt arbejde i den almene folkeskoleklasse, når en elev med særlige behov skal inkluderes i den almene klasse. Dette skyldes, at der stræbes efter at muliggøre alles deltagelse i samfundet og i folkeskolen.

3.0 Projektopbygning

Nedenstående figur indeholder en opstilling over projektets opbygning, således strukturen i projektet tydeliggøres.



Følgende afsnit vil tage udgangspunkt i projektets videnskabsteoretiske retning, hvor implementeringen af videnskabsteorien i projektet vil blive belyst. Dernæst inddrages den hermeneutiske videnskabsteoretiske retning, hvor Gadamer's filosofiske forståelse heraf vil være i centrum. Til sidst vil projektets forforståelse blive beskrevet, hvor det ligeledes forklares, hvordan den studerede har forhold sig til denne forforståelse.

4.0 Videnskabsteoretiske refleksioner

Ifølge Michael Hviid Jacobsen er videnskabsteorien en måde at udforske virkeligheden på, hvor bestemte virkeligheder udforsker dele af virkeligheden (Jacobsen et al. 2015: 13). Det videnskabsteoretiske aspekt skal derfor forstås "som et forsøg på at fremstille grundregler, grundlagsproblemer og gyldighedsproblemer i forskellige fag og discipliner", hvilket netop danner grundlag for at udforske virkeligheden (Fuglsang & Olesen 2004: 8). For at udforske virkeligheden skelnes der mellem dét, der i fagsproget kaldes *epistemologi* og *ontologi*, hvor epistemologien henviser til, hvordan der opnås viden, hvorimod ontologien karakteriseres, som de grundlæggende antagelser om virkelighedens omstændigheder (Jakobsen et al. 2015: 21). Inden for den akademiske tradition kan videnskabsteorien derfor implementeres ud fra tre forskellige strategier. *Første strategi* indebærer, at projektet tager afsæt i en problemstilling, som har et videnskabsteoretisk udgangspunkt. Det betyder, at problemformuleringen rummer et teoretisk spørgsmål, som enten danner grundlag for den pågældende analyse eller som besvares på baggrund af projektets analytiske fund. *Anden strategi* har derimod til formål, at inddrage videnskabsteorien i alle dele og aspekter af projektets tilblivelse. Projektets problemformulering skal derfor have et teoretisk grundlag, hvorefter det afgøres, hvordan disse problemstillinger bearbejdes ud fra den anvendte teori. Ud fra *tredje strategi* er det kun de mest relevante problemstillinger, der italesættes. Dette skyldes, at de videnskabsteoretiske diskussioner først foretages, når de viser sig at være relevante for udarbejdelsen af det pågældende projekt (Fuglsang & Olesen 20034: 28f).

I dette projekt anvendes anden strategi, idet videnskabsteorien inddrages i alle faser af projektets tilblivelse. Dette ses blandt andet ved, at videnskabsteoretiske overvejelser har gjort sig gældende forud for den pågældende empiriindsamling og i efterfølgende analyse af denne. Dette skyldes, at de teoretiske perspektiver er inddraget på baggrund af informanternes udtalelser, hvorfor disse altså

ikke har været fastlagt på forhånd. Det betyder, at empirien danner grundlag for, hvilken teori der inddrages i projektet, men at den studerendes forforståelse har været medvirkende til, at udarbejde projektets interviewguide, som netop danner grundlag for den indsamlede empiri. Projektets problemformulering har derfor har et teoretisk afsæt, hvilket ligeledes karakterisere anden strategi for implementering af videnskabsteoretiske overvejelser i projektet.

4.1 Hermeneutik

I projektets belysning af inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole, tages der udgangspunkt i den hermeneutiske videnskabsteoretisk retning, hvor Hans-Georg Gademers filosofiske forståelser vil være i centrum. For at kunne forstå Gademers ontologiske og epistemologiske principper er det i første omgang nødvendigt at præcisere, at *forståelse*, *forforståelse* og *fortolkning* er en betingelse for den menneskelige eksistens. I forlængelse heraf kan forforståelser og forståelser anskues som redskaber til at analysere, hvorfor forskerens baggrundsviden altså ikke er en begrænsning for forskningsprocessen. (Andersen & Koch 2015: 95; Birkler 2013: 95). Dette skyldes, at mennesket altid vil have en forståelse af et givent fænomen, og denne forståelse er skabt på baggrund af individets tidligere erfaringer. I Gademers optik vil mennesket derfor altid møde et givent fænomen med forventning om, hvad mødet med fænomenet vil føre til. Menneskets forståelse og forforståelse er endvidere afhængig af den pågældende situation og horisont, hvor horisonten skabes ud fra menneskets synsfelt, som omfavner det visuelle ud fra et bestemt punkt. Det betyder, at menneskets horisont er individuelt - historisk - og kulturelt betinget, hvorudfra alt kan fortolkes (Andersen & Koch 2015: 231f; Birkler 2013: 96ff). I dette projekt er inklusionsspørgsmålet blevet mødt en forforståelse, som bygger på tidligere erfaring med emnet. Den studerende har derfor haft en grundlæggende forståelse for inklusion i folkeskolen, hvilket har medført en klar tankegang for projektets tilblivelse. På baggrund af, at projektet er udarbejdet af én studerende har sparring med vejleder dog været en væsentlig del af processen. Det betyder, at vejleder og den studerende har diskuteret og argumenteret for forskellige forståelser af inklusion, hvorudfra der er opnået en fælles horisont og forståelse for emnet. *Horisontsammensmeltning* er netop et fagbegreb, som Gadamer tilregner stor værdi for den *hermeneutiske cirkel*. Dette kommer sig af, at der gennem konfrontationer med andre menneske sker en revidering af individets delforståelse, idet der opnås kendskab til et andet individs

erkendelse, hvorfor der dannes en helhedsforståelse af et givent fænomen; altså en sammensmeltning af flere horisonter (Andersen & Koch 2015: 233f ; Birkler 2013: 101). Der er endvidere skabt en forforståelse på baggrund af en foretaget litteratursøgning, som fandt sted i projektets opstartsfasen. Denne litteratursøgning er et resultat af horisontsammensmeltningen mellem vejleder og den studerende, hvorfor der efter litteratursøgningen er opnået en ny forståelse af inklusion. Det er netop denne forståelse, som den pågældende interviewguide er udarbejdet ud fra, hvorfor det er denne horisont, som informanterne er mødt med. I projektet vil der formentlig yderligere ske en horisontsammensmeltning mellem den studerende- og informanternes horisonter, idet det forventes, at informanterne har en anden forståelse for inklusion. Dette er altså endnu et eksempel på, at horisontsammensmeltning er en væsentlig del af den hermeneutiske cirkel, idet der ses et uafbrudt forhold mellem delforståelse og helhedsforståelsen. Dette skyldes, at helheden er det, "der leder forståelsen af de enkelte dele, ligesom forståelsen af helheden kun opnås gennem en samlet forståelse af delene." (Gadamer 2007 [1990]: 196). I projektet opnås der altså løbende indblik i forskellige horisonter gennem litteratursøgning, samtaler med vejleder, og interview med informanterne. Igennem denne horisontsammensmeltning er hensigten en midlertidig helhedsforståelse af inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole.

På baggrund af Gadammers filosofiske hermeneutiske forståelser, kan det epistemologiske princip i denne optik karakteriseres som, hvordan mennesket tilegner sig viden om verden, og at mennesket erkender sin verden gennem forforståelse. Det betyder, at der ikke findes ikke én objektiv sandhed, da forforståelsen netop er individuel-, kulturel - og historisk betinget, og at menneskets sandhed endvidere skabes i interaktion med andre. Derudover opnås der viden om verden gennem fortolkning, og derfor er forståelse og fortolkning altså afgørende for den menneskelige eksistens og erkendelse. I henhold til det ontologiske princip, hvor læren om det eksisterende er i fokus, er det i forlængelse heraf en forudsætning, at der opnås viden gennem forforståelse og tolkning. Det betyder dog, at det ikke er muligt at få indblik i førstehåndsperspektivet (Jacobsen et al. 2015: 611-615), hvilket kan anses som værende modstridende i henhold til projektets første underspørgsmål, som lyder: *hvordan beskriver fagfolkeskolelærer inklusionsprocessen i den almene folkeskole?*. Spørgsmålet lægger umiddelbart op til et førstehåndsperspektiv på inklusionsprocessen i den almene folkeskole, men disse italesættelser danner grundlaget for næste underspørgsmål i

analysen, som er dannet ud fra en forforståelse. Dette gør førstepersonsperspektivet vanskeligt, men åbner muligheden for horisontsammensmeltning mellem projektets forforståelse og de inddragede informanter.

4.2 Forforståelse

I forlængelse heraf er det i Gadammers optik muligt, at skelne mellem fire metodiske principper for at håndtere denne forforståelse (Daglager & Fredslund 2012: 164). Forud for projektets empiriindsamling har den studerende forholdt sig til forforståelsen ud fra det første- og fjerde metodiske princip. Det første princip er baseret på *“at bevidstgøre egen forforståelse, fordi det anerkendes, at forforståelsen er en del af forskningsprocessen”* (Daglager & Fredslund 2012: 166). Dette ses ved, at den studerende har genlæst tidligere projekt og nedskrevet væsentlige pointer, hvilket er et udtryk for, at den studerende har anerkendt, at forforståelsen er en del af projektets tilblivelse. Det fjerde metodiske princip tager afsæt i *“at gøre sig bevidst om spørgsmålet om struktur for derigennem at kunne påvirke dets horisont”* (Daglager & Fredslund 2012: 173). Dette kom ligeledes til udtryk forud for empiriindsamlingen, idet forforståelsen havde betydning for udarbejdelsen af projektets interviewguide.

Forforståelsen byggede overordnet set på en formodning om, at inklusion kan have negative følger. Holdningen til inklusion var derfor præget af en negativ tankegang, hvorfor der blev vil blev gået til fænomenet med en kritisk tilgang. Dette skyldes, at den studerende havde en formodning om, at lærerne ville italesætte inklusionsprocessen med en forståelse af, at inklusion kan have betydning for både elever med særlige behov og for klassens øvrige elever. På baggrund af disse forståelser blev det således antaget, at der kan forekomme flere generative mekanismer, der kan være medvirkende til, at inklusion kan anskues som et socialt problem. Det betyder, at det sociale arbejde muligvis vil kunne beskæftige sig med inklusion ud fra forskellige perspektiver. Det antages dog ligeledes, at inklusion ikke altid kan anskues som et socialt problem, idet inklusion formentlig også kan anses som et vellykket initiativ. Dette stemmer ligeledes overens med den altoverskyggende konklusion fra tidligere projekt, som netop var, at inklusion er kontekstafhængig. Det betyder, at en vellykket inklusion må afhænge af den pågældende elev, den pågældende skole og den pågældende classesammensætning. Med henblik udarbejdelsen af det tidligere projekt, var inklusion ikke sat i

en konkret kontekst, hvorfor der efter endt projektarbejde er opstået en undren, som netop bygger på inklusionens kontekstafhængighed. Dette skyldes, at hvis inklusionen er kontekstafhængig, må konkrete folkeskolelærers beretninger være med til at sætte inklusion i et nyt lys, hvorfor det altså findes interessant at sætte inklusionen i en social kontekst, hvor det altoverskyggende formål vil være, at få lærernes beretninger om inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole.

5.0 Metodiske overvejelser

I projektets efterfølgende afsnit vil der redegøres for de metodiske valg og overvejelser, der er foretaget i forbindelse med projektets tilblivelse. I forlængelse heraf vil metodeafsnittet indeholde vurderinger af, hvordan de metodiske valg har fungeret i praksis.

5.1 Problemformuleringstype

Projektets problemformulering kan i forlængelse heraf karakteriseres som en beskrivende problemformulering, idet den har til hensigt at afdække et bestemt fænomen, som i dette tilfælde er inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole (Reienecker 2010: 14). For at kunne afdække dette fænomen, redegøres der for inklusionsprocessen ud fra et lærerperspektiv. Formålet er, at belyse lærernes syn på inklusion, hvordan inklusionsprocessen foregår samt hvordan elevernes dagligdag ser ud i den almene folkeskole. I forlængelse heraf beskriver David de Vaus dog i bogen *“Research Design in Social Research”*, at en god beskrivende problemformulering lægge op til en efterfølgende forklarende undersøgelse (de Vaus 2001: 2). I de Vaus optik skal lærernes synspunkter altså forklares ud fra et teoretisk perspektiv, hvilket netop er hensigten med problemformuleringens to sidste opstillede underspørgsmål. Ud fra disse underspørgsmål belyses det, hvordan inklusion af elever med særlige behov kan ansues som et socialt problem og hvordan det sociale arbejde kan beskæftige sig med dette.

Tanken bag opbygningen af projektets problemformulering er derfor, at opnå et indgående kendskab til inklusion og dets dimensioner, for derefter at kunne udarbejde en forklarende analyse. Opbygningen af projektets problemformulering stemmer derfor ligeledes over med projektets videnskabsteoretiske ståsted, idet Gadamer anser horisontsammensmeltning og den hermeneutiske cirkel, som væsentlige elementer i forskningen. For at kunne opnå horisontsammensmeltning er det nemlig en forudsætning, at forstå informanternes horisont, hvorfor denne i første omgang er nødt til blive beskrevet. Herefter kan det forklarende/fortolkende element finde sted, hvorfor der altså forekommer en horisontsammensmeltning mellem forsker og empiri, hvilket danner en ny viden (Reienecker 2010: 14; jf afsnit 4.1).

5.2 Den abduktive metodiske tilgang

Med udgangspunkt i projektets problemformulering er dette projekt udarbejdet ud fra en *abduktiv metodisk* tilgang. Dette skyldes, at problemformuleringen rummer forklarende antagelser, hvor der efterfølgende inddrages teori for at forklare disse. Det betyder, at der forekommer vekselvirkninger mellem induktive og deduktive elementer i forskningsprocessen, hvilket netop karakteriserer den abduktive metodiske tilgang (Birkler 2013: 79ff). Projektets induktive elementer kom særligt til udtryk under empiriindsamlingen, hvor formålet var, at gå åbent og eksplorativt ud til feltet. Hensigten var, at den enkelte lærer kunne italesætte inklusionsprocessen ud fra tidligere erfaringer, eller belyse hvordan inklusionen håndteres på den pågældende skole. I en hermeneutisk optik er al menneskelig erkendelse dog afhængig af en forforståelse, hvorfor det altså ikke er muligt at være fuldstændig eksplorativ, og dermed have en fuldkommen induktiv tilgang i et projekt. I denne optik er det derfor væsentligt at have en forståelse for, at den studerendes forforståelse har dannet rammen for konkretiseringen af projektets emne, hvilket har haft indflydelse på udarbejdelsen af interviewguiden. Projektets deduktive elementer ses derfor både i forhold til projektets opstartsfasen og i efterfølgende arbejdsprocesser i forbindelse med projektets tilblivelse. Når det er sagt fremstår de deduktive elementer ikke fuldkommen i projektet, idet den deduktive tilgang efterstræber at teste teoretiske aspekter gennem empirien (ibid). I dette projekt er formålet ikke, at teste teorier ud fra informanternes udtalelser. De teoretiske perspektiver danner derimod rammen for empiriindsamlingen, hvorfor informanternes udtalelser er i centrum for det analytiske arbejde. Med andre ord forsøger den studerende at forstå, søge og finde mønstre i empirien via teoretiske perspektiver, hvorved der altså ses en vekselvirkning mellem den deduktive og induktive tilgang. Dette er ligeledes i tråd med den hermeneutiske videnskabssteoretiske retning, idet disse vekselvirkninger gør det muligt at revurdere forforståelsen.

Nærværende projekt kan endvidere anses som en kvalitativ interviewbaseret undersøgelse af inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole. Dette skyldes, at informanterne ikke nødvendigvis udelukkende inddrager erfaringer fra deres nuværende arbejdsplads, hvorfor projektet i højere grad tager udgangspunkt i inklusion som fænomen. Derudover vil det belyses, hvordan inklusion kan anskues som et socialt problem og hvordan det sociale arbejde kan beskæftige sig med dette. Projektet kan derfor ikke karakteriseres som et bestemt forskningsdesign,

men som et øjebliksbillede af informanternes opfattelse af inklusion, hvor der tages udgangspunkt i informanternes erfaringer med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole

5.3 Overvejelser vedrørende litteratursøgning

Med udgangspunkt i den studerendes forforståelse er der foretaget en litteratursøgning for at opnå en ny og dybere forståelse af inklusion og dets implikationer. Litteratursøgningen fandt sted i henholdsvis Infomedia, SFI og bibliotekets egen søgemaskine, hvor den studerendes forforståelse dannede rammen for litteratursøgningens søgeord. Under søgningen blev der brugt følgende søgeord: "inklusion", "børn" "særlige behov" "folkeskole", "afvigelse", "stigma", " hvilket resulterede i mange hits. Der blev dog udvalgt forskellige tidsskrifter, bøger og undersøgelser, der belyser forskellige aspekter af inklusionens problemfelt.

De pågældende bøger, tidsskrifter og undersøgelser er først og fremmest inddraget for at belyse inklusion som begreb. Et gennemgående element i de respektive forståelser er, at fællesskab har en gennemgående betydning for opfattelsen af inklusion. Dette rammesætter derfor den opstillede begrebsafklaring, hvorfor denne forståelse vil blive set i forhold til informanternes italesættelser af inklusion. De pågældende definitioner på inklusion har gennemgående positive perspektiver, idet den politiske idealopfattelse om fællesskab beskrives som demokratiets centrale værdi. Opfattelserne er inklusion er derfor ikke medvirkende til at forstå inklusions implikationer, hvilket ligeledes findes relevant at belyse forud for udarbejdelsen af dette projekt.

Karen-Lis Kristiansens undersøgelse er derfor inddraget, idet undersøgelsen giver et kritisk perspektiv på inklusion. Den pågældende undersøgelser finder nemlig, at inklusion af elever med særlige behov kan have negative følger for den enkelte elev. Dog påpeger undersøgelsen, at inklusion er kontekstafhængig, idet en vellykket inklusion afhænger af den pågældende elev og den enkelte classesammensætning. De samme fund gør sig gældende i SFI-rapporten, hvor rapporten endvidere belyser, at klassens øvrige elever har en væsentlig rolle i, at skabe et inkluderende skolemiljø. De to rapporter har derfor forskellige perspektiver på inklusions betydninger, men de supplerer alligevel hinanden ved, at have fokus på henholdsvis konsekvenser og indsatser ved inklusion, hvilket netop er hensigten at belyse i dette projekt. I forlængelse heraf er Hanne Hedegaard Hansens artikel i

lærernes tidsskrifter inddraget, idet hun belyser grundlaget for samfundets øget fokus på inklusion og endvidere problematisere diversiteten i et fællesskab. Dette skyldes, at Hedegaard Hansen netop italesætter, hvordan der er en grænse for graden af diversiteten i fællesskabet, hvilket rammesætter projektets problemfelt.

Et kritisk aspekt ved den foretagne litteratursøgning er dog, at den ikke er foretaget i internationale databaser. Det betyder, at undersøgelserne ikke belyser et internationalt perspektiv på inklusion, hvilket muligvis ville kunne give andre perspektiver på begrebet. Dette projekt skal dog forstås i en dansk kontekst, og inklusion i en dansk folkeskole kan være vanskelig at sammenligne med andre foranstaltninger. Derfor rammesætter en litteratursøgning i et dansk perspektiv den opstillede problemstilling, hvorfor litteratursøgningen i danske databaser belyser projektets problemfelt.

5.4 Adgang og forhold til feltet

For at undersøge den opstillede problemstilling var det i første omgang hensigten, at kontakte folkeskoler i Nordjylland, idet det anses som værende fordelagtigt at udarbejde en undersøgelse i nærområdet. Dette ville gøre empiriindsamlingen lettere, da den geografiske afstand mindskes til den konkrete skole. For at få adgang til feltet blev skolelederne på de forskellige folkeskoler kontaktet i håbet om, at vedkommende kunne etablere en kontakt til lærerne. På den måde ville skolelederen altså fungere som projektets gatekeeper, idet skolelederen befinder sig øverst i hierarkiet og dermed har autoritet til at enten give eller nægte adgang til skolen (Kristiansen & Krogstrup 1999: 137). Skolelederne gav i første omgang tilladelse til, at undersøgelsen kunne finde sted på deres skole, og de indvilligede samtidig i at kontakte lærer, der kunne have relevans for projektet. Tilbagemeldingerne var desværre nedslående og skolelederne ytrede, at lærerne havde travlt på grund af den varslede storkonflikt, hvor strejke og lockout i den offentlige sektor meget vel kunne blive en realitet. Lærerne havde derfor et ønske om, udelukkende at fokusere på deres undervisning, og være igennem så meget pensum som muligt, hvis parterne ikke nåede til enighed i overenskomstforhandlinger. Undersøgelsens geografiske placering blev derfor udbredt til andre dele af landet, men skoleledernes tilbagemeldinger var stadig den samme. Dog oplyste en del af disse skoleledere, at flere af lærerne slet ikke havde kommenteret på henvendelser. Det betød, at strategien for at få adgang til feltet måtte tages op til revurdering. Konklusionen blev, at

gatekeeperen ikke havde nogen positiv effekt på adgangen til feltet, hvorfor det blev fundet fordelagtigt at kontakte lærerne direkte.

5.5 Etablering af kontakten til Højmarkskolen

På baggrund af denne erfaring blev et personligt netværk kontaktet, og denne kontakt gav mulighed for at indsamle empiri på Højmarkskolen. Højmarkskolen ligger i en af Danmarks større byer og er lokaliseret tæt på et ghettoområde, hvorfor skolen rummer et stort antal af elever med anden etnisk baggrund. Højmarkskolen underviser 0.-9. årgang og skolen har samtidig mulighed for, at tilbyde elever med særlige vanskeligheder et specialiseret skoleforløb i en specialklasse. I alt rummer skolen 40 klasser, hvor 11 af dem er specialklasser. I de almene klasser går der i gennemsnit 25 elever, hvor specialklasserne er mindre og rummer i gennemsnit 8 elever i klassen. I alt går der 748 elever på skolen, og skolen har 73 lærer til at varetage den daglige undervisning. Specialklasserne har dog tilknyttet en række speciallærer og pædagoger, der på sin vis udgør et selvstyrende team, hvor der samtidig er et tæt samarbejde med de resterende lærergrupper. Lise underviser eksempelvis primært i skolens specialafdeling, hvor Ellen er tilknyttet skolens almene afdeling. De to lærer befinder sig dog i samme overordnede lærergruppe, hvor de arbejder sammen om, at udarbejde temadage og forskellige andre aktiviteter, hvor eleverne bliver blandet på kryds og tværs. Derudover samarbejder personalegruppen med andre faggrupper, herunder: psykologer, pædagoger, sundhedsplejerske, socialforvaltning og skolevejledning. Dette gør, at lærerne kan spare med andre faggrupper, hvilket personalet finder væsentligt for deres arbejde. I forlængelse heraf har skolen tilknyttet deres egen inklusionsvejleder, som har det overordnede ansvar for inklusionen på skolen. Inklusion er derfor et fokusområde på Højmarkskolen, hvorfor det anses som værende relevant at udarbejde interviews med lærerne på den pågældende skole (Hentet fra skolens hjemmeside).

5.6 Kvalitative interviews

Helt basalt er et interview en samtale mellem to personer, men til forskel fra dagligdags samtaler, hvor spontane synspunkter deles, og hvor der ikke findes en fast struktur, har et interview en klar struktur og tjener et konkret formål (Kvale & Brinkmann 2009: 19). Disse formål kan være forskellige alt efter, hvilken slags interview, der anvendes. I dette tilfælde anvendes et forskningsinterview, da formålet er, at producere viden om inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole.

Hensigten med at anvende et forskningsinterview er, at opnå et nyt syn på inklusion gennem de pågældende informanter, hvorfor der spørges ind til deres holdninger og synspunkter om dette fænomen (Riis 2005: 99).

5.7 Udvalgelse af informanter

For at opnå en ny forståelse af inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole, inddrages informanter som har erfaring med inklusion. Denne erfaring kan bestå i, at den pågældende lærer tidligere har stået overfor at inkludere en elev med særlige behov i en almen klasse, eller at vedkommende har erfaring med inklusion netop nu. Det væsentlige er, at de pågældende informanter har erfaring med at undervise elever med særlige behov i en almen klasse, eller at de har et indgående kendskab til elever med særlige behov, som skal inkluderes i den almene undervisning. Elevernes konkrete udfordringer har ikke betydning for projektet og det forventes derfor ikke, at lærerne har erfaring med inklusion elever med eksempelvis ADHD. Derudover fokuserer projektet på folkeskolens 0.-9 årgang, hvorfor informanterne kan undervise på alle klassetrin. Dette har resulteret i følgende informanter:

5.7.1 Ellen

Ellen har været lærer siden 2013, hvor hun har arbejdet på to forskellige folkeskoler. Hun underviser i dansk, musik og historie, og hun underviser på mellemtrinnet. Den klasse hun primært underviser i består af 25 elever, fordelt på 18 piger og 7 drenge - herunder to syriske flygtninge og en ordblind pige. Ellen er valgt som informant, idet hun kan bidrage med viden om inklusion på baggrund af hendes tidligere erfaring med emnet. Ydermere har Ellen en elev i hendes klasse, som muligvis er et resultat af inklusionsreformen.

5.7.2 Karen

Karen har været lærer i nitten år og har undervist på alle klassetrin. Hun har samtidig undervist i mange forskellige fag, og har derfor en grundlæggende erfaring som lærer. Hun fungerer lige nu som klasselærer for skolens 4. klasse, hvor en af hendes elever kunne have gavn af særlig tilrettelagt undervisning. Karen er valgt som informant, idet hun har meget erfaring som lærer og derudover har hun undervist i en klasse, hvor en elev fra et specialtilbud skulle inkluderes. Karen har ligeledes

erfaring med at undervise i et specialtilbud, hvorfor hun vil kunne bidrage med viden om inklusionsprocessen i den almene folkeskole.

5.7.3 Lise

Lise har været lærer i ti år, og hun har arbejdet på Højmarkskolen siden hun blev færdiguddannet. Lise underviser primært skolens specialafdeling, hvor hun har ansvaret for 5. klassen. 5. klassen rummer børn med forskellige indlæringsvanskeligheder, hvorfor Lise har erfaring med at håndtere elever med forskellige særlige behov. Hun underviser samtidig i skolens almene klasser, og hun fungerer derudover som skolens inklusionsvejleder. Lise har derfor et indgående kendskab til inklusion på Højmarkskolen, hvorfor hun muligvis vil kunne bidrage med anden viden, end de to foregående informanter.

Fælles for de inddragede informanter er, at de har kendskab til inklusion i form af tidligere erfaringer eller nuværende oplevelser med inklusion. Det formodes derfor, at de ville kunne bidrage med, at belyse projektets problemstilling ud fra deres forskellige perspektiver. Informanterne er dog ikke valgt på neutral vis, idet et personligt netværk har været medvirkende til, at etablere kontakten til de pågældende informanter. I den forbindelse er det væsentligt at erkende, at disse muligvis ikke er de mest ideelle til at besvare de pågældende spørgsmål. Inden interviewet er informanterne dog blevet informeret om, hvad interviewets fokusområder ville være. De havde derfor mulighed for at vurdere, hvorvidt de følte sig kvalificeret til at besvare de pågældende spørgsmål. Disse forholdsregler har medført, at informanterne har været relevante at inddrage til besvarelsen af den opstillede problemstilling, idet de besidder en særlig viden inden for projektets specifikke fokusområde.

5.8 Interviewform

I bogen "*Samfundsvidenskaberne i praksis - introduktion til anvendt metode*", beskriver Ole Riis at "i nogle undersøgelser udvælges informanter på baggrund af en særlig viden om emnet". Dette betegnes som et *ekspertinterview*, idet informanterne besidder en viden inden for et konkret emne, hvilket ligeledes gør sig gældende for ovenstående informanter (Riis 2005: 108). Derudover interviewes informanterne ikke som privatpersoner, men som lærer, hvorfor de optræder i deres professionelle regi. Denne form for viden er derfor meget konkret og interviewene kan altså bidrage

med kvalificeret viden inden for et bestemt felt, hvilket netop vil være fordelagtigt til besvarelsen af projektets problemformulering (Riis 2005: 109). Det er dog væsentligt at være opmærksom på, hvorvidt lærerne har en skjult dagsorden for interviewet. Dette skyldes, at eksperter ofte har en tendens til, at snakke særdeles positivt om deres felt, hvorfor lærerne eksempelvis vil kunne snakke positivt om deres arbejde eller sætte skolen i særligt godt lys (ibid.). Dette er imødekommet ved, at være grundig forberedt, således der har været mulighed for, at stille velbegrundede og kritiske spørgsmål. I forlængelse heraf blev der stillet åbne spørgsmål, således informanterne frit kunne fortælle om deres beretninger. Dette skyldes, at konkrete historier og beretningerne finde relevante for besvarelsen af den opstillede problemformulering. De pågældende interviews er derfor ligeledes udarbejdet ud fra en semistruktureret tilgang, som betyder, at informanterne kan bevæge sig indenfor en bred ramme af fastlagte temaer, hvor informanterne selv 'maler billedet' hertil (Riis 2005: 104).

5.9 Beskrivelse af Interviewguide

Projektets interviewguide er udarbejdet ud fra en hermeneutisk forforståelse, som har dannet rammen for de pågældende spørgsmål. Dette betyder, at der forud for empiriindsamlingen var en forventning om, hvilken slags empiri disse interviews ville give, men med forbehold for ny viden. De pågældende interviews har derfor til formål, at bidrage med viden om inklusion i den almene folkeskole, hvor der tages udgangspunkt i projektets problemformulering. I tråd projektets problemformulering er interviewguiden inddelt i temaer, som netop vil være medvirkende til, at besvare den opstillede problemformulering. Disse temaer er: "introduktion", "elever med særlige behov i den almene folkeskole", "betydningen af inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole", "inklusion af elever med særlige behov i praksis" samt en "afrunding".

Introduktions-spørgsmålene havde til formål, at skabe en relation til informanten, hvorfor der *først* blev sprug ind til informantens person og vedkommendes relation til projektets emne. I forlængelse heraf havde *andet* tema til formål, at belyse inklusionsprocessen og elevernes dagligdag i den almene folkeskole. I den forbindelse blev der spurgt ind til, hvordan inklusionsprocessen foregår og hvordan elevernes skolegang adskiller sig fra de øvrige elevers. *Tredje* tema havde derimod til formål at belyse, hvilke problematikker inklusionen kan medføre, hvorfor der fokuseres på udfordringerne ved inklusion. Hensigten med fjerde tema var derfor at belyse, hvordan inklusionsprocessen

håndteres og hvilke forskellige roller der ses i forbindelse med inklusionsopgaven. Femte tema fungerede i forlængelse heraf som en afslutning på interviewet, hvor hensigten var at få afsluttet interviewet på en god og konstruktiv måde. Interviewguiden er således illustreret i bilag 1 (Bilag 1)

5.10 Interviews i praksis

Overordnet set var alle tre interviews præget af en god og uformel stemning, hvilket har haft positiv indflydelse på empirien. Dette skyldes, at informanterne kom med dybdegående og til tider modstridende beretninger, hvorfor interviewguiden altså fungerede efter hensigten. Der blev endvidere gjort meget ud af, at være åben og nysgerrig under de pågældende interviews, hvorfor interviewerene til tider løsrev sig fra den opstillede interviewguide. Det medførte, at der kom beretninger fra lærernes dagligdag og konkrete historier fra tidligere erfaringer med inklusion, hvilket findes fodelagtigt til besvarelsen af den opstillede problemformulering. Der kan dog argumenteres for, at udbyttet af denne åbne tilgang havde været mere fremtrædende, hvis der havde været to interviewere til stede. Dette kunne nemlig have skabt nye horisonter på inklusion af elever med særlige behov, som ellers ikke blev belyst. De tre interviews var ligeledes præget af, at lærerne fokuserede meget undervisningen i klasserne. Det betød, at de pågældende interviews havde et fagligt præg, hvorfor beretningerne om almene elever og deres relationer til elever med særlige behov var vanskelig for lærerne at italesætte. Eleverne ville derfor muligvis kunne fortælle mere dybdegående om denne relation, men i forhold til projektets problemformulering vil lærerne overordnet set have de bedste betingelser for at besvare de opstillede spørgsmål.

5.11 Ethiske overvejelser

Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver i bogen *“Interview - introduktion til et håndværk”*, at *“moralsk ansvarlig forskningsadfærd er andet og mere end abstrakt etisk viden og kognitivt valg: den er forbundet med forskerens moralske integritet, hans eller hendes sensitivitet og engagement i moralske spørgsmål og moralsk handling”* (Kvale & Brinkmann 2009: 93). Ethiske spørgsmål i forbindelse med en undersøgelse er derfor væsentlige at forholde sig til. Helt konkret handler det etiske aspekt om, at informanten skal føle sig komfortable i interviewsituationen, således vedkommende ikke føler sig stødt eller på nogen måder har haft en dårlig oplevelse med interviewet. Dette blev opnået ved, at være opmærksom og imødekommende over det felt, der undersøges. Dette skyldes, at et interview i nogle tilfælde kræver, at der bliver spurgt ind til

følsomme emner, hvilket interviewerens skal være opmærksom på (Jacobsen m. fl. 2002: 235). Med udgangspunktet i ovenstående beskrivelser af de pågældende interviews, blev der ikke spurgt ind til personlige emner, idet informanterne ikke bliver spurgt ind til deres private liv, men derimod deres professionelle ageren. Intervieweren var dog opmærksom på, ikke at virke dømmende over for informanternes arbejde, men derimod at være nysgerrig over for deres måde at håndtere inklusion på. Dette skyldes, at et arbejde kan være meget personligt for nogle mennesker, hvorfor det kan være følsomt, hvis en fremmede bedømmer deres professionelle ageren.

Et andet væsentligt etisk aspekt i en forskningsproces er anonymisering af informanter. I dette projektet er der gjort brug af en *absolutistisk* tilgang til anonymisering, idet informanterne har givet fuldkommen informeret samtykke til, at benytte deres udsagn i projektet, og desuden er formålet med de pågældende interviews klargjort overfor informanterne (Kristiansen 2012 (a): 236f). Alle tre informanter italesatte dog, at anonymitet i forbindelse med projektet ikke var væsentligt for dem, men af etiske overvejelser er informanterne blevet tildelt dæknavn. Udtalelser kan derfor ikke kobles direkte sammen med den pågældende informant. Derudover er skolen, hvor informanterne arbejder, ligeledes blevet anonymiseret. Skolen har derfor fået tildelt et dæknavn og den konkrete by, hvor skolen ligger, fremgår heller ikke tydeligt. Dette er gjort for, at skolen ikke kan blive genkendt, således der ikke kan trækkes tråde tilbage til de pågældende informanter.

5.12 Analysestrategi

Projektets analyse vil tage udgangspunkt i den indsamlede empiri, hvorfor lærernes beretninger af inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole vil være i fokus. Ud fra problemformuleringens underspørgsmål, vil hvert af disse underspørgsmål udfoldes i hver sin analysedel. Analysen vil således indeholde tre analysedele, som er medvirkende til at besvare den opstillede problemformulering. På baggrund af den analytiske opdelinger kan analysen ansues ud fra Steinar Kvale og Svend Brinkmanns tre fortolkningsniveauer: selvforståelse, kritisk commonsense forståelse og teoretisk forståelse. Første analyse vil således tage udgangspunkt i informanternes udsagn, hvor fortolkningen er begrænset til informanternes selvforståelse af inklusionsprocessen. Andet underspørgsmål vil indeholde en kritisk commonsense forståelse, idet informanternes udsagn vil blive set i forhold til sociale problemer. Tredje underspørgsmålsunderspørgsmål vil blive besvaret ud fra en teoretisk forståelse, da forståelsesrammen for det analytiske arbejde

overskrider en commonsense opfattelse. Dette skyldes, at informanternes beretninger bidrager med ny viden, som giver en ny forståelse i forhold til, hvordan det sociale arbejde kan beskæftige sig med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole (Kvale & Brinkmann 2009: 237ff). I projektets to sidste analysedele, hvor der inddrages teoretiske perspektiver, udvælges disse på baggrund af empirien, og projektet har derfor ikke et separat teori-afsnit. Projektet er derfor delvist udarbejdet ud fra en *eklektisk proces*, fordi problemformuleringen netop besvares ud fra forskellige teorier. I analysen vil der inddrages dele af forskellige teorier, hvor formålet er, at kombinere disse, for at opnå et fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen (Sonne-Ragans 2013: 33f). Disse perspektiver er således medvirkende til, at der forekommer tolkninger på informanternes udsagn, idet lærerne ikke er socialarbejdere, hvorfor informanterne altså hverken ser på det sociale problem eller på det sociale arbejde ved inklusion. Lærerne fokuserer derimod i højere grad på, hvordan inklusion påvirker deres formidlingen af undervisningen, hvorfor dette altså vil blive set i forhold til et socialarbejderperspektiv. For at kunne inddrage disse teoretiske perspektiver er informanternes udtalelser dog først inddelt i temaer. Dette kaldes en *kodningsproces*, hvor hensigten er, at finde mønstre i informanternes udtalelser (Kristiansen 2012 (b): 88) På baggrund af informanternes udtalelser er der fundet følgende temaer, som gentagne gange viser sig i de pågældende interviews: "inklusionsbegrebet", "karakterisering af elever med særlige behov", "inklusionsprocessen", "Elevernes dagligdag i en almen klasse", "inklusionens betydninger" og "håndtering af inklusions betydninger". Helt lavpraktisk har disse temaer hver sin farve i de pågældende transskriberinger, hvorved mønstre i empirien fremstår tydeligt. Farvekodningerne vil dog ikke fremstå i de vedhæftede bilag, da dette blev gjort med farveblyanter i udprintet udgave. Den pågældende transskribering af interviewet med Ellen vil fremkomme i bilag 2, men i analysen henvises der udelukkende til Ellens navn, således at henvisningen er: (Ellen). Det samme gør sig gældende med Karen og Lises interviews, hvor Karens interview fremkommer i bilag 3 og Lises interview fremkommer i bilag 4. Deres henvisninger i analysen vil således være (Karen) og (Lise).

5.13 Forskningskriterier

For at vurdere kvaliteten af projektets analytiske fund findes det relevant at belyse projektets reliabilitet og validitet. Med *reliabilitet* vurderes det, hvorvidt projektets resultater har en logisk

sammenhæng og dermed fremgår troværdige. Dette er nemlig en afgørende for, at andre forskere ville kunne finde frem til samme eller lignede resultater, såfremt undersøgelsen blev foretaget igen på et andet tidspunkt. (Kvale & Brinkmann 2009: 271, 352). Som tidligere nævnt tager dette projekt udgangspunkt i den kvalitativ interviewbaseret undersøgelse, hvorfor det anses som værende vanskeligt at opnå reproducerbare resultater. Formålet med denne kvalitative undersøgelse er dog heller ikke, at opnå reproducerbare resultater, idet projektet tager udgangspunkt i informanternes subjektive beretninger om inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole. Det betyder, at der ikke forekommer entydige oplevelser af inklusionsprocessen, hvorfor den enkelte læreres oplevelser med inklusion har betydning for den individuelle forståelse af inklusion. Derudover forekommer der ikke en klar definition af, hvilke karakteristika elever med særlige behov besidder, hvorfor det er op til den enkelte lærer at vurdere, hvilke elever inklusionsreformen henvender sig til. Netop disse to begreber er to centrale for udarbejdelsen af projektet, og projektets kan altså ikke adskille sig fra den sociale kontekst, som projektet er udarbejdet i. Overordnet set kan projektets reliabilitet derfor vurderes som værende relativ lav, idet resultaterne er opnået ud fra informanternes subjektive opfattelser.

Validitet henviser derimod til gyldigheden af undersøgelsens konklusioner, og dette vurderes ud fra den henholdsvis den interne - og eksterne validitet (De Vaus 2001: 27f). Den *interne validitet* henviser til, hvorvidt der metodisk undersøges dét, som er tiltænkt i projektet. Med andre ord vurderes det, om der ses en overensstemmelse med det, som projektet tilsigter at undersøge og det, som projektet rent faktisk undersøger (Kvale & Brinkmann 2009: 272). I dette projekt er formålet at øge den interne validitet ved at indsamle egen empiri, som har til formål besvare den opstillede problemformulering. Derudover øges den interne validitet i projektet ved, at projektet har en semistruktureret interviewguide. Dette skyldes, at interviewguiden giver mulighed for, at stille opfølgende og uddybende spørgsmål, hvorved der er mulighed for, at komme nærmere en besvarelse af problemformuleringen og øge gyldigheden af projektet.

I henhold til den *eksterne validitet* vurderes det, hvorvidt projektets resultater kan generaliseres ud andre instanser end det, som undersøgelsen efterstræber (De Vaus 2001: 18). I og med, at dette projekt betegnes som en kvalitativ interviewbaseretundersøgelse er formålet ikke at gøre

undersøgelsen repræsentativ. Det vil derfor være mere hensigtsmæssigt at stræbe efter analytisk generaliserbarhed, hvor det er en bedømmelse af, hvorvidt projektets resultater kan være vejledende for, hvad der vil ske i en lignende situation. (Kvale & Brinkmann 2009). I dette projekt vil det være relevant at forholde sig til den analytiske generaliserbarhed, idet lærernes udtalelser muligvis ville kunne generaliseres ud til skolens resterende lærer. Dette skyldes, at lærerne netop befinder sig i samme sociale kontekst, hvorfor lærernes oplevelser med inklusion kan sammenlignes og dermed generaliseres ud til lærernes opfattelser af inklusion.

6.0 Analysedel 1

Følgende analyse vil blive foretaget som en deskriptiv analyse, og vil tage udgangspunkt i informanternes italesættelser af inklusionsprocessen af elever med særlige behov i den almene folkeskole. Det belyses, hvordan lærerne italesætter inklusionsbegrebet og elever med særlige behov. Ydermere vil analysen indeholde en beskrivelse af, hvordan inklusionsprocessen påbegyndes, hvordan disse elevers dagligdag fungerer i en almenklasse samt lærernes opfattelse af inklusion. Dette besvare således den opstillede problemformulerings første underspørgsmål: "Hvordan beskriver folkeskolelærer inklusionsprocessen i den almene folkeskole?"

6.1 Inklusionsbegrebet

"For mig dækker inklusion over, at alle har lov til at være, dem de er, i det fællesskab, der er omkring dem. I alle de fællesskaber, der er omkring dem, skal alle have lov til at deltage på lige fod (...). Alle har ret til, at rammerne bliver tilrettelagt, så de kan være i dem. Det er i bund og grund inklusion for mig; at man har lov til at være med." (Lise)

Sådan beskriver Lise inklusion, som udover at være lærer på Højmarkskolen, også fungerer som skolens inklusionsvejleder. Ovenstående citat viser, at Lise tillægger fællesskabet i inklusionsbegrebet stor betydning, og hun beskriver endvidere at "det er en vigtig tanke, at man er fælles og (...) fællesskabet er en vigtig tanke" (Lise). Dette hænger således sammen med beskrivelsen af inklusionsbegrebet i projektets problemfelt, hvor fællesskab har en gennemgående betydning for begrebsafklaringen. Helt konkret er der en fælles forståelse for, at "alle har ret til at være i et fællesskab", hvor Lise endvidere beskriver, at "alle har brug for fællesskab og alle har ret til det, så længe det giver mening for det enkelte barn" (Lise). Denne betragtning gør sig ligeledes gældende hos Karen, som til dagligt underviser skolens 4. klasse. Hun mener, at inklusion handler om, at barnet "deltager i fællesskabet, med de forudsætninger, som de nu har" (Karen). I forlængelse heraf påpeger hun vigtigheden af, at gøre den pågældende klasse opmærksom på, at alle skal have lov til, at være en del af klassen. Det er således ikke et diskussionsspørgsmål, om elever med særlige behov også skal have lov til at være en del af fællesskabet, for "de skal også være her, og sådan er det" (Karen). Ellen, som til dagligt underviser skolens 5. klasse fortæller, at hun ligeledes betragter fællesskabet som en vigtig del af inklusionsbegrebet. Hun påpeger dog, at inklusion ikke

udelukkende handler om, at barnet skal deltage i fællesskabet, men barnet skal også bidrage aktivt til fællesskabets sammenhængskraft, og Ellen beskriver derfor inklusion således:

”(...) Det er, når barnet selv føler, at han eller hun kan bidrage med noget. At barnet selv kan bidrage med noget i fællesskabet, og er en værdifuld del af fællesskabet. Dét, at være værdifuld er jo, når man kan bidrage med noget, men også når blive set af de andre. At der er nogen, som kommer og henvender sig til en i løbet af skoledagen og sådan nogle ting. Og at de andre børn ser dem som et ligeværdigt medlem, og det behøver ikke kun være fagligt. Det kan også være socialt.” (Ellen)

Til sammenligning italesætter Karen, Lise og Ellen fællesskabets betydning i inklusionsbegrebet, hvor Karen endvidere fortæller, at inklusionen kan anses som værende vellykket, når eleven har følelsen af, at være “værdifuld for fællesskabet” (Karen). Dette kan ses i tråd med Ellen’s forståelse af inklusion, hvorfor netop denne faktor er en væsentlig del af hendes forståelse af inklusion. Lise sætter dog flere ord på inklusionsbegrebet, hvor hun italesætter barnets mulighed for udvikling, som en væsentlig del af hendes forståelse af inklusion: “Inklusion for mig er, når man får lov til at udvikle sine egne evner, at eleven har ret til at være der, og ret til at udvikle sig selv” (Lise). Inklusionsbegrebet omfatter altså ifølge Karen, Lise og Ellen, at barnet er en del af fællesskabet, at barnet aktivt bidrager til fællesskabets sammenhængskraft og at barnet har mulighed for at udvikle sine egne evner. Informanterne italesætter ligeledes, at inklusion er en ret, idet alle har ret til at være en del af et fællesskab.

6.2 Elever med særlige behov

I forlængelse af lærernes forståelse af inklusionsbegrebet italesættes det ligeledes, hvad der karakteriserer elever med særlige behov, som inkluderes i den almene folkeskole. I den forbindelse beskriver Lise:

“Størstedelen af dem har faglige udfordringer (...) eller er diagnosebørn. Altså børn, som er almen begavet, men som enten har autisme, ADHD eller inden for det spektor. (...) Det er de børn, vi ser mest (...) og hvor der er en form for inklusionsindsats.

Lise fortæller endvidere, at de lige nu har tre børn på Højmarkskolen, som de forsøger at inkludere i almene klasser. To af disse elever har udfordringer indenfor autismespekteret, hvor den tredje ikke er diagnosticeret, men er en meget kompleks elev. Lise forklarer, at den pågældende elev er senadopteret, hvilket muligvis har gjort, at han har tilknytningsvanskeligheder, som påvirker hans skolegang. Hun uddyber ikke yderligere elevernes konkrete adfærd, men italesætter at elever med særlige behov kan være urolige, hvorfor de kan have brug for at sidde på en vippestol eller ligge i en sækkestol, når der er fælles gennemgang i undervisningen. Denne urolige adfærd medfører, at det kan være en udfordring for eleverne at fastholde koncentrationen i timerne, hvorfor de eksempelvis ofte beder om lov til at gå på toilettet kort inde i undervisningen. I den situation ved Lise godt, at eleven ikke nødvendigvis har behov for at komme på toilettet, men ganske enkelt har brug for "lige at komme ud" (Lise). Dette anser Lise ikke som værende et problem, hvis eleven stadig følger med i undervisningen, og hvis det ikke påvirker de øvrige elever i klassen. Hun mener, at det kan gavne eleven at tage en "time-out" eller sidde på en bestemt måde, hvor han eller hun koncentrere sig bedst. Hun pointerer dog, at det ikke altid elever med særlige selv er opmærksomme på, hvornår det er tid til at trække sig eller ved, hvordan de regulere deres følelser. Dette har Lise oplevet med en elev, som skulle inkluderes i en almen klasse. Hun beskriver hans adfærd således:

"(...) Han havde nogle følelsesmæssige forstyrrelser, som gjorde, at han havde brug for en meget tydelig voksen og en meget tydelig ledelse. Han havde brug for at blive spejlet rigtig meget og han havde brug for at få at vide: *"den følelse du har nu, det er derfor"*. Altså, han kunne ikke selv sætte ord på, hvad det var for nogle følelser, og han blev meget overvældet af hans egne følelser. Han havde brug for at kende de voksne rigtig godt og have klare rammer" (Lise)

Lise mener, at elever med særlige behov kan karakteriseres ved, at have følelsesmæssige forstyrrelser, som kan medføre en urolig adfærd. Det betyder, at disse elever har brug for en stærk tilknytning til deres lærer og faste retningslinjer i deres dagligdag, hvilket ligeledes skal implementeres i en almen klasse. Karen fortæller i forlængelse heraf om en elev i hendes klasse, som har vanskeligt ved at læse. Eleven har aldrig været tilknyttet et specialtilbud, men Karen er

overbevist om, at pigen var blevet tilbudt specialundervisning før reformens tiltag. Hun mener endvidere, at eleven kunne have gavn af, at være tilknyttet en mindre klasse, med mere fokus på specialiseret undervisning. Dette skyldes, at Karen ikke har mulighed for at give hende ekstra støtte i undervisningen, idet hun har 24 andre elever, som også skal tilgodeses. Derudover har eleven en adfærd, som kan være vanskelig for Karen at håndtere. Hun fortæller, at elevens sociale kompetencer er anderledes end de øvrige elevers, hvilket særligt kommer til udtryk i hendes temperamentsfulde adfærd:

“(…) Hun slog, sparkede og kradsede. Alt det, man nu kan gøre, når man ikke har ordene til at fortælle, hvordan man gerne vil have det. I stedet for var hun bare udadreagerende, så hun kunne smide med stolene og vælte det hele.” (Karen)

Med tiden er elevens adfærd dog blevet mindre temperamentsfuld, men denne udadreagerende adfærd kan, ifølge informanterne, anskues som værende et generelt karakteristika hos elever med særlige behov. Ellen har en elev i hendes nuværende klasse, som er ordblind. Hun beskriver hende som værende en intelligent pige og meget videnssøgende. Hun mener dog alligevel, at denne pige kunne have gavn af at være tilknyttet et specialtilbud i dele af undervisningen, hvor hun kunne lære teknikker, til at håndtere hendes udfordringer. Endvidere fortæller hun, at eleven for nogle år tilbage muligvis var blevet tilbudt et specialiseret skoleforløb, men at det samtidig har været fordelagtigt at få hende inkluderet i et alment skolemiljø. Dog forklare Ellen, at hendes faglige udfordringer har opbygget noget vrede og frustration i hende, hvilket har gjort, at hun har været meget udadreagerende i klassen. Ellen fortæller endvidere, at hun har arbejdet på en anden folkeskole, hvor hun havde en elev, som kom fra et specialtilbud. Han skulle inkluderes i den almene klasse, men hun beskriver processen som værende svær. Han var udfordret af, at der var mange elever i klassen, hvilket påvirkede hans adfærd. Ellen fortæller således:

“(…) Inde i klassen bliver man hurtigt duperet af, at der er mange. Han var vant til, at der måske var ni elever og lige pludselig var der 25. Bare dét, at der var mere larm og flere der rakte hånden op, og flere der skulle have hjælp, gjorde at han pakkede lidt sammen. Han blev lidt usynlig i timerne og i frikvartererne blev han udadreagerende” (Ellen)

Ud fra de ovenstående beretninger har elever med særlige behov ofte sociale vanskeligheder og faglige udfordringer. Eleverne kan, ifølge Karen, Lise og Ellen, karakteriseres som værende urolige, have følelsesmæssige vanskeligheder, udadreagerende adfærd og intellektuelle udfordringer. Det betyder, at den almene folkeskoleklasse skal rumme et større skel af elever, idet en elev i dag "skal have en meget lav IQ for at gå i en specialklasse" (Karen).

6.3 Inklusionsprocessen

Inklusionsprocessen i den almene folkeskole starter, ifølge Lise, allerede når børnene begynder deres skolegang i 0. klasse. På baggrund af, at hun tillægger fællesskabet i inklusionsprocessen stor betydning, forklarer hun vigtigheden af, at specialklasser og almene klasser laver noget sammen på tværs af hinanden. Lise fortæller således:

"(...) Siden de gik i 0. Klasse har jeg insisteret på, at vi er med i alle de ting, vi overhovedet kan. Selvfølgelig var det nemmere at lave holddeling og noget fagligt sammen, da de var små. Men vi har lige siden 0. Klasse været sammen i emneuger og de har været delt ud, hvis der har været holddeling på årgangen. (...) Vi vil være ude blandt almenklasserne, og vi vil ikke isoleres som en specialgruppe. Vi vil være med i de samme ting." (Lise)

Hun forklarer i forlængelse heraf, at specialklasselærere bør støtte børnene i, at være med i så meget som muligt, på deres respektive årgange. Dette gør, at børnene er bedre rustet til at være en del af en almen klasse, idet eleverne får et gensidigt kendskab til hinanden. Lise mener i den forbindelse, at det gør inklusionsopgaven nemmere, hvis barnet ikke kommer ind i en helt ny kontekst og skal tilbringe dagligdagen med nogen, som eleven ikke kender. Lise fortæller om en konkret elev, som lige nu skal udsluses til en almenklasse, hvor hun gennem fælles aktiviteter har fået etableret et venskab med en fra skolens almene klasse.

"(...) Netop fordi vi har lavet så meget fælles, har hun fået et godt forhold til en af de andre piger i den almene 5. Klasse. Derfor vi tænkte, at hvis vi kunne få de to piger til at få lidt mere socialt sammen, ved at hun kommer over og får nogle timer i klassen, ville de begge

to få noget ud af det. Den pige er nemlig også en lille smule udsat, så hvis de to kan finde hinanden, og gensidigt støtte hinanden, kunne det være godt.” (Lise)

Karen italesætter ligeledes vigtigheden af, at specialklassen har fælles opgaver med almenkasserne. Hun anser det som værende en fordel, at eleverne kan spejle sig i hinanden, hvilket optimerer mulighederne for en vellykket inklusion. Eksempelvis deltog skolen i den pågældende uge i projekt EDIT24, hvor alle eleverne på 5. årgang havde til opgave, at udarbejde en stop-motion film. Formålet med dette projekt var, at give elever der er fagligt udfordret, mulighed for at blomstre ved løsribe dem fra lærebøgerne og i stedet sætte børnene til at “tegne, male, klippe og klistre og lave film på deres mobiltelefoner. Det kan de så måske klare” (Karen). Dette gav ligeledes mulighed for, at eleverne kunne arbejde sammen og skabe relationer på tværs af klasserne. Når lærerne, i samarbejde med psykologer og PPR, derefter aktivt begynder at tænke på, om det enkelte barn kunne have gavn af, at være en del af en almen klasse er det ofte fordi, “ barnet på en eller anden måde, har ytret sig om, at den nuværende situation ikke er god for dem.” (Karen). Karen fortæller i den forbindelse at:

“Det starter altid med, at de har lyst til noget andet. Der skal være en lyst og der skal være et drive fra børnene selv. De skal kunne fornemme, at “der er noget, som ikke fungerer, og det vil måske fungere bedre, hvis jeg får nogle timer et andet sted”. Hvis der er meget modstand, kommer det ikke til at lykkes. Og hvis tanken om at skulle gå i en almen klasse på forhånd er angstfuld og problematisk, bliver det ikke noget lykkeligt. Så ofte stammer det fra en lyst fra barnet selv.” (Lise)

Derudover skal barnet være fagligt klar til, at være en del af en almen klasse. Med det menes der, at barnet skal være på et fagligt niveau, hvor han eller hun vil kunne følge i undervisningen i en almen klasse. Netop dette var tilfælde med en elev, som skulle inkluderes i Karens tidligere klasse. Eleven var nået meget langt fagligt i dansk, og hun læste på en højere niveau end hendes respektive klassekammerater i specialklassen. Hun havde desuden en generel bedre forståelse af det hun læste, og hun var samtidig god til at stave. Forventningerne var derfor, at hun ikke ville komme fagligt bagud ved at være en del af en almen klasse. Lise forklarer dog, at inklusionsprocessen ikke

udelukkende påbegyndes ud fra barnets ønsker og fagprofessionelles vurderinger af elevens faglige og sociale niveau. Forældrene er ligeledes en del af processen, hvorfor lærerne ofte har en samtale med forældrene efter barnet har udtrykt mistrivsel. Under samtalen bliver forældrene informeret om, at det både kan blive fagligt og socialt udfordrende for deres barn, at være en del af en almen klasse. De skal derfor være klar på at støtte barnet, idet der er flere udfordringer i en almen klasse, som skal håndteres. I en specialklasse er der nemlig i højere grad mulighed for at støtte det enkelte barn, mens en almen folkelærer har ikke på samme måde ressourcer til at tage ansvar for elevens faglige niveau. Netop dette var Lise nødsaget til at tage hensyn til, da en af hendes elever skulle inkluderes i en almen klasse. Lise fortæller, at hun lavede aftale med hendes kollega om, at vedkommende ikke havde noget fagligt ansvar over for den pågældende elev. Dette skyldes, at de havde en forventning om, at det ville være hårdt for eleven, at være en del af en almenklasse på grund af hans faglige niveau. Aftalen var derfor, at læreren i den almene klasse ikke skulle tage mere hensyn til ham, end til de andre elever i klassen (Lise).

6.4 Elevernes dagligdag i en almen klasse

Modstridende med Lises ovenstående udtalelser, har både Ellen og Karen opfattelsen af, at de er nødsaget til at tage ekstra hensyn til elever med særlige behov, som skal inkluderes i deres respektive klasser. Dette skyldes, at selvom eleverne er blevet vurderet til at kunne følge med rent fagligt i en almen klasse, skal der alligevel tages hensyn til, at undervisningen bliver leveret på en måde, som passer til et større skel af elever. Ellen beskriver i den forbindelse, at hun i højere grad laver undervisningsdifferentiering, hvor hun tilpasser opgaver alle elevers faglige niveau. Eksempelvis kan hun bede eleverne om, at udarbejde projekter, som både indeholde en praktisk opgave, hvor eleverne skal vise noget visuelt frem, og noget bogligt, hvor en tekst skal analyseres. Hun mener, at hun derved får flere elever med i undervisningen, hvor alle har mulighed for at have en rolle i gruppearbejdet. Ellen læser derfor altid teksten eleverne skal arbejde med højt inde i klassen, inden de bliver sendt ud i grupperne. På den måde har alle "hørt den og læst den lige godt" (Karen), hvorfor alle har mulighed for at bidrage aktivt til at løse opgaverne. Undervisningsdifferentiering gør sig ligeledes gældende i Karens klasse, hvor hun har en elev med læsevanskeligheder. Karen beskriver, at hun tilrettelægger undervisningen efter den pågældende elev, og at hun forholder sig anderledes til hendes undervisning. Dette kommer til udtryk ved, at

pigen har brug for meget opmærksomhed fra Karen. Hun har i høj grad brug for at mærke, og være overbevist om, at læreren godt kan lide hende. Bliver hun den mindste smule usikker på læreren, har hun meget svært ved arbejde aktivt i timerne. Karen bruger derfor meget tid på, at have en god relation til hende, og i den forbindelse gjorde særligt en episode Karen opmærksom på, hvor meget pigen tænker over, hvordan Karen behandler hende. Hun beskriver følgende:

“Det opdagede jeg, da jeg havde haft dem i et halvt års tid, hvor hun lavede noget dumt, og hvor jeg blev nødt til at sige: ”Det gør du ikke! Det dur simpelthen ikke det her”. Så kigger hun på mig og siger: ”Du har kun skældt mig ud to gange i al den tid, vi har haft dig” Det vil sige, at hun tæller simpelthen, hvor mange gange man har skældt ud. Det nytter heller ikke noget at råbe af hende. Det bliver det faktisk kun værre af, så man skal hele tiden vide, hvordan man behandler hende. Man skal mærke meget efter, hvordan hun har det.”

Ellen bruger ligeledes mere tid i hendes hverdag på eleven, som er ordblind. Den pågældende elev har en IT-rygsæk som hjælpemiddel i hendes dagligdag, hvorfor Ellen skal scanne tekster ind, som hun bruger i hendes undervisning. På den måde har eleven mulighed for at høre teksterne, i stedet for at læse dem, hvilket gør, at hun kan være med i undervisningen på lige fod med klassens øvrige elever, men med andre forudsætninger. At pigen har mulighed for at lave de samme opgaver, som klassens øvrige elever ved hjælp af teknologi, er faktisk meget vigtigt for Ellen. Hun mener nemlig, at elever der skal inkluderes i den almene undervisning, så vidt muligt skal lave det samme, som klassens øvrige elever. Dette skyldes, at hvis de inkluderede elever hele tiden skal lave noget andet end de respektive børn, “er de bare til stede, som nogle øer”, der ikke deltager i fællesskabet. Med andre ord skal deres hverdag helst ligne de øvrige elever så meget som muligt, hvilket Lise og Karen ligeledes bekræfter er tilfælde i deres respektive klasser. De mener ikke, at de pågældende elevers dagligdag i den almene klasse adskiller sig fra de øvrige elevers. Dog beskriver Ellen, at den ordblinde piges hverdag er meget centreret omkring IT-rygsækken. Klasserne er i dag meget store, hvorfor der er begrænsninger for, hvor mange elever, Ellen kan nå at snakke med i løbet af en time. Hun forklarer derfor, at eleverne er nødt til at have en form for selvstændighed, hvor den ordblinde pige eksempelvis skal søge hjælp i hendes it-rygsæk. Eleven er derfor tilmeldt et forløb, hvor hun kan

lærer hendes IT-rygsæk bedre at kende, hvilket gør hendes skoledag særlig. Særlige betingelser gør sig ligeledes gældende for eleven med læsevanskeligheder i Karens klasse. Hun fortæller, at hvis eleverne bliver bedt om at skrive en stil på en side er det et succeskriterium, hvis hun kan skrive fem linjer. Derudover er hendes læsebøger lettere end klassekammeraternes, idet hun skal have noget materiale, som passer til der, hvor hun er i hendes læring. Hun har samtidig hukommelsesmæssige vanskeligheder, hvorfor Karen er nødsaget til at forklare det samme gentagne gange. Hun har derfor andre muligheder end de øvrige elever, hvorfor Karen mener, at hendes skoledag er særlig (Karen). Dette bliver dog udvisket i frikvartererne, hvor alle informanterne henviser til, at de øvrige elever er "vildt gode til at tage dem med i leg" (Ellen). Lise henviser til, at børn er rigtig gode til at tage hensyn til hinanden og undgå konflikter. Er der tale om børn, med udadreagerende adfærd, kan der naturligvis komme flere konfrontationer, men langt hen af vejen er børn i stand til, at regulere sig selv inden for det fællesskab, der omkring dem. Hun oplever, at børnene er rigtig gode til at sætte grænser for hinanden og sige fra, hvis der bliver overtrådt en grænse. Lise fortæller endvidere om en dreng i hendes klasse, som er motorisk dårligt gående, og hvis de leger fange finder de en løsning, hvor han også kan være med. Den pågældende dreng må eksempelvis godt blive fanget to gange inden han rent faktisk er død, fordi han ikke hurtig, som de andre. Denne regulering har børnene selv fundet ud af, uden hjælp fra en lærer. Lise fortæller endvidere om en anden elev, som er meget impulsstyret. Han elsker fodbold, men han bliver meget tit voldsom, når de spiller på tværs af klasserne. En dag blev det for meget for de resterende elever, men hvor de på udramatisk vis sagde: "Han må altså ikke være med resten af den her uge, for vi er så trætte af, at han skubber." Eleverne var således åbne for, at drengen kunne være med til at spille fodbold, men sagde alligevel fra, når grænsen blev overtrådt (Lise). Informanterne mener i forlængelse heraf, at dagligdagen og inklusionsprocessen bliver lettere at håndtere, hvis eleven har mulighed for at deltage i leg eller andre aktiviteter. Dette udtrykker Karen eksempelvis således:

"Hvis der kom en dreng, som var god til at spille fodbold eller håndbold - som var god til sport - ville blive accepteret lige med det samme. Resten af de drengeelever jeg har, er nemlig sportsnørder. Hvis der kom en, der var god til sport, ville han blive accepteret og der ville slet ikke være nogle grænser. Der ville være lidt svære i pigegruppen, for de er

ikke en samlet gruppe, der har en fælles interesse for et eller andet. Det hele ville komme an på den elev, om hun ville falde ind sammen med pigerne.”

Lærerne udtrykker i forlængelse heraf, at de generelt oplever flest udfordringer ved, at inkludere elever med særlige behov i den faglige del af skoledagen. I frikvartererne, og når børnene har mulighed for fri leg, er inklusionsopgaven lettere at håndtere. Dette skyldes, at børnene er gode til at regulere fællesskabet og håndtere forskelligheder. Netop derfor påpeger Ellen, at inklusionen ikke kun bør foregå på skolen, men ligeledes i foreninger og ved andre fritidsaktiviteter, hvor det ikke handler om skolearbejde, men derimod fælles interesser og socialt samvær. Hun fortæller, at der er fritidsvejledere tilknyttet skolen, som skal hjælpe børnene til den lokale fodboldklub eller hvad der ellers kunne have interesse. Problemet er bare, at disse fritidsvejledere ikke har et samarbejde med forældrene, og Ellen mener, at dette er en forudsætning for, at barnet kommer til en fritidsaktivitet. Reformen har dog gjort, at eleverne ikke har “så meget tid til fritidsaktiviteter og tid til fri leg,” idet skoledagen er blevet længere. Ellen påpeger derfor, at reformen på nogle områder faktisk modvirker inklusionen (Ellen).

Derudover foregår inklusion også inden for hjemmets rammer, hvor informanterne italesætter forældrenes omtale om klassens børn som værende vigtig. Ellen mener, at det er vigtigt at snakke pænt om klassens elever, for ikke at skabe en negativ holdning omkring børn med særlige behov. Dette skyldes, at hvis barnet opfatter, at der bliver snakket negativt om elever med særlige behov i hjemmet, vil børnene påtage sig samme holdning. Dette kan være med til at vanskeliggøre inklusionen, og derfor påpeger Ellen, at hun gør meget ud af, at fortælle klassens forældre, at de skal snakke pænt om klassens elever. Hun starter derfor altid med, at sige til forældrene at de skal snakke godt om hinandens børn, og hvis de ikke har noget pænt at sige er det bedre, hvis de slet ikke siger noget. Forældrenes holdning til klassens elever har nemlig stor betydning, idet forældrenes holdning kan præge klassens sammenhold (Ellen). Denne holdning deler Lise, og hun mener faktisk, at forældresamarbejdet er en af de vigtigste elementer for, at et barn med særlige behov kan inkluderes i en almen klasse. Hun problematisere derfor forældrenes viden omkring inklusion. Hun mener ikke, at de er sat nok ind i, hvad inklusion er og hvad inklusion indebære. Derfor skal lærerne som fagprofessionelle være bedre til, at sætte forældrene ind i, hvad det vil sige

at have et barn med særlige behov i klassen, og hvorfor det pågældende barn kan have gavn af at være en del af et alment skoletilbud. Lise mener nemlig, at en manglende viden kan medføre, at forældrene får en negativ opfattelse af inklusion, fordi de meget hurtigt tænker på deres eget barn. Hvis forældrene har opfattelsen af, at inklusion går ud over deres barn, kan inklusionen blive en vanskelig process. Lise udtaler således:

(...) hvis du står med en klasse, hvor halvdelen af forældrene ikke er med på, at der er et barn med særlige behov, lykkedes det ikke. Så bliver det konflikt, også bliver det pågældende barn meget nemt italesat rundt om spisebordet, som problemet. (...). Det ændre den måde og den historie børnene fortæller om hinanden, også risikere man at blive isoleret (Lise).

Lærerne forsøger derfor at sætte fokus på fordelene ved inklusion. Inklusionsreformen skal sikre, at alle elever bliver så dygtige, de kan. Det betyder, at alle elever skal udleve deres læringspotentiale og Karen mener da også, at inklusion kan have en positiv effekt på børns læring. Hun italesætter, at "fordelene ved inklusion kan være, at nogle af de børn, der bliver udskilt måske ikke skulle have været det". Nogle af de børn, vil godt kunne klare sig i en almen klasse, men det opdager man først, når de netop bliver udsluset. Ellen mener modsat Karen, at inklusion kan have en positiv indflydelse på måden, børn er sammen på. Hun mener i den forbindelse, at eleverne gensidigt kan spejle sig i hinanden, hvor "de møder nogen, som er anderledes end dem selv, hvor de opdager, at de sagtens kan være med i fællesskabet, selvom alle er forskellige" (Ellen). Hun mener derfor, at inklusion kan have en positiv effekt for både elever med særlige behov og for klassens øvrige elever:

"Jeg synes både det er godt for de socialt stærke og for de socialt svage, for de fagligt stærke og for de fagligt svage. De spejler sig i hinanden og får en forståelse for hinanden. De lærer at tolerer hinanden, frem for at pege fingre af hinanden og skabe den der lyst til, at ville hinanden det godt, selvom vi er forskellige" (Ellen).

Det er netop derfor, at de pågældende lærere generelt er positive over for inklusionsreformen. Dette skyldes, at de mener tanken bag fællesskab og øget læring er tiltalende, men de er samtidig

klar over, at inklusion også kan have negative konsekvenser. De mener nemlig ikke, at inklusion er for alle. De mener, at man efter skolereformens tiltag i 2014 inkludere elever, som egentlig ikke er klar til at være en del af en almen klasse. Nogle af disse elever har brug for at være i et specialtilbud, hvor de har mulighed for at være i en "lille enhed" (Karen). I deres lille enhed er der nemlig større mulighed for specialiserede undervisning, hvor elevernes faglige og sociale behov kan tilgodeses. Ud af alle informanterne, italesætter Karen tydeligst denne problematik ved inklusion:

"Problematikkerne kan være, at de elever som måske burde have gået i specialklassen slet ikke får en skolegang, som de synes om, fordi de vil hele tiden føle sig udenfor, ved siden af og forkert. De vil ikke lære det, som de ville kunne, hvis de havde været i den lille enhed. Jeg synes det er synd for de børn, hvor man kan se, at den store klasse slet ikke passer til dem, og hvor de ikke har mulighed for at komme i specialklassen" (Karen).

6.5 Delkonklusion

Ud fra informanternes udsagn kan fællesskabet anskues som en væsentlig del af inklusionsbegrebet, idet lærerne italesætter inklusion som værende når et individ er en del af et fællesskab, hvor alle tilmed bidrager aktivt til fællesskabets sammenhængskraft. Derudover skal inklusion give mulighed for udvikling, både hos eleven der skal inkluderes og hos klassens øvrige elever. På baggrund af, at inklusion handler om, at være en del af et fællesskab, anses inklusion ligeledes som en ret, idet alle har ret til at være en del af et fællesskab. Dette gør sig ligeledes gældende hos elever med særlige behov, selvom de kan være socialt og/eller fagligt udfordret. Inklusionsprocessen starter derfor allerede ved elevernes skolestart, hvor eleverne samarbejder på tværs af klasserne på de respektive årgange. For at lærerne derefter aktivt begynder at påtænke en inklusionsprocess, skal eleven udtrykke mistro i specialtilbuddet, hvorefter forældre og andre fagpersoner bliver inddraget i beslutningsprocessen. Efter eleven med særlige behov er blevet udsluset til en almenklasse er deres dagligdag præget af, at lærerne tager særligt hensyn til dem i form af undervisningsdifferentiering. Det er netop dette faglige aspekt lærerne anser, som en udfordring ved inklusion. Inklusion giver lærerne mere arbejde, idet det kræver flere ressourcer at have et inklusionsbarn i klassen. Dog mener de, at klassens øvrige elever er gode til at inddrage dem i leg, hvorfor de anser det som værende mindre problematisk, at inkludere eleverne i fællesskabet blandt klassens øvrige elever. Derfor mener lærerne, at inklusion ikke kun bør foregå på skolen, men fritidsaktiviteter er ligeledes

en vigtig del i inklusionsprocessen. Forældrene er således en vigtig del af en vellykket inklusion, idet har et ansvar for at få deres børn ud i landets foreninger. Forældrene har ligeledes et ansvar for, at snakke pænt om klassens respektive elever, da deres holdning har stor betydning for klassens sammenhold. Lærerne er derfor nødsaget til, at fremhæve de positive sider ved inklusion over for forældrene, hvilket netop indebære øget læring og et fællesskab, hvor eleverne gensidigt kan spejle sig i hinanden. Informanterne påpeger dog, at inklusionsreformen har medført, at flere elever bliver inkluderet i den almene folkeskol, uden at er klar til det, hvorfor inklusionen altså kan have konsekvenser.

7.0 Analysedel 2

Følgende analyse vil tage udgangspunkt i lærernes udtalelser fra analysedel 1, idet inklusion vil belyst som socialt problem. Analysedel 2 stræber derfor efter, at besvare problemformuleringens andet underspørgsmål: "Hvilke generative mekanismer kan være medvirkende til, at inklusion af elever med særlige behov kan anskues som et socialt problem". For at besvare dette vil Merete Monrad og Morten Ejrnæs forståelser af sociale problemer blive belyst, hvorefter inklusion vil anskues ud fra en afviger- og stemplingsteoretisk forståelse af sociale problemer. På baggrund af disse anskuelser af inklusion som socialt problem, vil analysen tage udgangspunkt i Erving Goffmans teoretiske perspektiver på normer og stigmatisering, hvorefter Flemming Balvig og Lars Holmberg teoretiske forståelser vil belyse, hvordan individets adfærd kan blive påvirket af omgivelsernes forventninger. Dernæst vil Edwin Sutherlands disorganisationsteori belyse normsvigt ved inklusion, og sidst inddrages Robert K. Mertons dysfunktionsteori til at illustrere inklusions funktioner og dysfunktioner.

7.1 Sociale problemer og helhedssynet

Ifølge Merete Monrad og Morten Ejrnæs benyttes sociale problemer som betegnelser for forhold i samfundet, som man ønsker at ændre. For at kunne ændre disse forhold i samfundet er det en forudsætning, at belyse årsager til, at de sociale problemer opstår, hvordan de udvikles og hvilke konsekvenser de kan have for menneskers liv. Inden for det sociale arbejde er der dermed fokus på de generative mekanismer i samfundet, som forårsager sociale problemer. I bogen "Socialt arbejde - teorier og perspektiver" beskriver Merete Monrad og Morten Ejrnæs forskellige måder, hvorpå sociale problemer kan anskues ud fra. Disse anskuelser kan ses ud fra; *skandinavisk velfærdsteori, sociologisk afvigerteori, konfliktteori, stemplings - og socialkonstruktivistisk teori* samt *andre videnskaber*. Anskuelser adskiller fra hinanden ved, at have forskellige definitioner på sociale problemer, og på hvordan de generative mekanismer er sammensat (Ejrnæs & Monrad 2013: 54). De har dog en fælles forståelse for, at sociale problemer er en kompleks størrelse, hvor problemerne aldrig kan løses ud fra samme facit. Det er derfor nødvendigt at anvende et helhedssyn, for at kunne rumme problemets størrelse, og for at belyse alle aspekter af den opstillede problemstilling (ibid). I den forbindelse udtaler de pågældende informanter, at de har svært ved at tilpasse deres undervisning til alle eleverne i klassen, hvilket kan medføre, at elevernes forskelligheder risikere at blive overset ved inklusion. Dette står i opposition til forståelsen af, at sociale problemer skal

anskues ud fra et helhedssyn, idet det er behørigt at forholde sig til alle delene af helheden, for at kunne belyse et socialt problem. Der skal derfor være fokus på alle de involverede elever og deres individuelle forskelligheder, hvilket lærerne netop italesætter som en udfordring ved inklusion. Derudover mener informanterne, at inklusion er kontekstafhængig, idet en vellykket inklusion afhænger af den konkrete elev og den enkelte classesammensætning. Karen mener eksempelvis, at det ville være lettere at inkludere en fodboldinteresseret dreng i hendes klasse, frem for en pige, hvor det ville komme an på den konkrete elev, om hun ville falde ind den ellers ikke sammentømret pige-gruppe. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt inklusion egentlig er individbaseret, eller om inklusion ses ud fra et større perspektiv, hvor helhedssynet bliver tilsidesat.

7.2 En afviger – og stempingsteoretisk forståelse

Informanterne fortæller endvidere, at elever med særlige behov afviger fra normen ved at være fagligt udfordret, hvorfor det findes relevant at anskue inklusion som et socialt problem ud fra en afvigerteoretisk forståelse. Inden for den afvigerteoretiske forståelse anskues sociale problemer, som afvigelser eller forstyrrelser i den sociale orden. Disse forstyrrelser ses i form af en adfærd, der bryder med de herskende normer i samfundet, hvilket kan ses i forhold til elever med særlige behov (Ejrnæs og Monrad 2013: 56). Informanterne mener, at en vanskelig opgave i forbindelse med inklusionsprocessen er, at tilpasse undervisningen til alle eleverne i klassen. Dette er især vanskeligt, fordi en almen folkeskolelærer ikke har erfaring med at undervise elever fra et specialtilbud. Ellen nævner i den forbindelse, at hun ikke har faglige kompetencer til at håndtere eksempelvis ordblindhed, idet specialpædagogik ikke var en obligatorisk del af lærerseminariet, da hun tog sin uddannelse. Specialpædagogik var derimod et valgfag, som hun ikke beskæftigede sig med. Dette er senere hen blevet gjort obligatorisk på uddannelsen, hvorfor denne viden altså ikke er gældende for alle lærer, som i dag underviser i den danske folkeskole. Derfor udtrykker især Ellen, at hun mangler pædagogisk støtte i hendes timer, som ellers var blevet lovet ved skolereformens tiltag i 2014. På baggrund af ovenstående vil det belyses, hvordan faglige udfordringer kan anskues som afvigelser fra den faglige standard og dermed skabe forstyrrelser i den sociale orden i klassen. Derudover vil sociale problemer i dette projekt blive set i forhold til perspektiver fra stempingsteorien, da det vil belyses, hvorfor elever med særlige behov kan anses som værende afvigende i nogle kontekster, men ikke i andre (Ejrnæs & Monrad 2013: 64). Lærerne fortæller, at

nogle af disse elever har gode muligheder for at være en del af klassens fællesskab i frikvartererne, hvor de i timerne har vanskeligere ved at blive inddraget i og bidrage til undervisningen. Inklusion af elever med særlige behov kan derfor ansues som et socialt problem, idet eleverne i nogle tilfælde afviger fra normerne i en almen klasse, hvorved der opstår forstyrrelser i den sociale orden. I forlængelse heraf findes det relevant at have en forståelse for sociale normer og hvordan disse opretholdes. Ifølge Erving Goffman defineres normer, som hvad der er typisk at sige eller gøre i en bestemt situation. Derudover handler normer om, hvilke handlinger der anses som værende rigtige og forkerte i forskellige kontekster. Måden hvorpå de sociale normer opretholdes sker via interaktion mellem mennesker, og disse forsvinder altså ved manglende interaktion eller ved overtrædelse af de sociale normer. Overtræder et individ de sociale normer kan dette, i Goffmans optik, medfører forskellige reaktioner eller afvisninger hos modparten (Bo 2008: 98f). På baggrund af informanternes udtalelser bryder elever med særlige behov normerne i den almene klasse ved at have faglige udfordringer, og ved at være mere udadreagerende end deres klassekammerater. Det betyder, at lærerne på nogle områder er nødsaget til at reagere anderledes over for disse elever, hvorfor deres opmærksomhed er særligt rettet mod den pågældende elev. Det medføre, at der bliver skabt en forskelsbehandling blandt eleverne i klassen, hvor elever med særlige behov har særlige betingelser.

7.3 Stigmatisering af elever med særlige behov

For at få en nærmere forståelse for, hvilke generative mekanismer der er medvirkende til, at inklusion af elever med særlige behov kan ansues som et socialt problem, findes det ligeledes relevant at inddrage Goffmans forståelse af *stigmatisering*. Goffman mener, at samfundet inddeler individer i kategorier, hvor deres egenskaber opfattes som enten afvigende eller naturlige. Samfundet har derfor defineret, hvilke forventninger og stereotype forestillinger, der er til individer i bestemte kategorier (Goffman 1975: 13-17). Ud fra disse kategorier er det muligt at forudsige, hvilke egenskaber individet bør besidde og i tilfælde af, at et individet ikke lever op denne kategorisering, vil individet afvige fra samfundet og dette betegner Goffman som stigmatisering (Goffman 1975: 13-17). I Goffmans optik kan der argumenteres for, at elever med særlige behov er i større risiko for at blive stigmatiseret end deres respektive klassekammerater. Dette skyldes, at elever med særlige behov kan have vanskeligt ved at leve op til de forventninger, der til elever i den

danske folkeskole. Et krav, der ifølge skolereformen står klart er, at uroen i landets klasser skal mindskes (undervisningsministeriet (a)). Forventningerne til en elev i en almen klasse er derfor, at de skal kunne forholde sig i ro, når læreren underviser. Det kan dog være vanskeligt for elever med særlige behov, at forholde sig roligt i timerne, idet lærerne beskriver dem som netop værende urolige og udadreagerende. Disse elever har ofte brug for fysisk bevægelse, hvor de enten går på toilettet midt i undervisningen eller sidde på en vippestol i timerne. Eleverne kan samtidig have svært ved at kontrollere deres temperament, som eksempelvis eleven i Karens klasse, der kunne finde på at smide med stolene og vælte det hele, når der var fælles gennemgang i klassen. En elev med særlige behov afviger altså fra forventninger, der er til elever i en almen klasse, hvorfor disse elever i Goffmans optik er i større risiko for at blive stigmatiseret. I et specialiseret skoleforløb er forventningerne derimod, at eleverne har forskellige og anderledes egenskaber. I en specialklasse har eleverne derfor i højere grad mulighed for at overholde de forventninger, der bliver stillet til dem. Lise, som underviser i en specialklasse fortæller, at hun giver børnene lov til at ligge på gulvet eller gå rundt i timerne, hvis de stadig følger med i undervisningen. Dette tilgodeser de udfordringer, som elever med særlige behov har, hvorfor risikoen for stigmatisering i et specialtilbud kan være mindre.

Goffman påpeger endvidere, at omtale kan være med til at opretholde stigmatisering. Med det menes der, at hvis der er negativ omtale om et bestemt fænomen i samfundet, vil denne negative opfattelse blive indgroet i menneskers bevidsthed (Goffman 1975: 23). Dette gør sig ligeledes gældende med omtalen af elever med særlige behov. Lærerne fortæller, at børn er tilbøjelige til at påtage sig forældrenes holdninger og perspektiver på forskellige givne emner. Set ud fra et klasseperspektiv er det derfor væsentligt, at forældrene snakker pænt om de respektive elever i deres barns klasse. I tilfælde af, at forældrene har en negativ holdning til eksempelvis elever med særlig behov eller snakker dårligt om dem, vil børnene påtage sig samme negative holdning, og det kan være med til at vanskeliggøre inklusionsprocessen. Ellen mener især, at forældre har stor indvirkning på deres børn, hvorfor forældres holdning til klassens elever har stor betydning for klassens sammenhold. Ellen fortæller om et konkret episode, hvor en elev kom hen til hende og sagde: "hendes hår er ulækkert og det er nok fordi, hun altid har lus. Og det siger min mor også" (Ellen). Det fremgår ikke om eleven, der tilsyneladende altid har lus, er en elev fra et specialtilbud,

men episoden understreger, at eleven har hørt negative beretninger om den pågældende pige, hvorfor det netop er den opfattelse eleven træder ind på skolen med. Episoden er altså en situation, hvor omtale har været med til at opretholde stigmatisering af den pågældende elev. Lise fortæller i forlængelse af Ellens udtalelser, at forældrene ikke er sat nok ind i tanken bag inklusion og hvad inklusion egentlig indebære. Denne manglende viden medfører, at nogle forældre har en negativ opfattelse af inklusion, hvilket kan vanskeliggøre inklusionsprocessen. Dette skyldes, at hvis forældrene har en negativ opfattelse af, at der går en elev med særlige behov i deres barns klasse, bliver den pågældende elev meget hurtigt italesat rundt om spisebordet, som et problem. Det betyder, at barnet i nogle tilfælde får samme opfattelse omkring inklusion, hvorfor eleven med særlige behov risikere at blive isoleret (Lise). Eleven med særlige behov får derfor tildelt negative egenskaber, som den pågældende elev bliver behandlet ud fra i klassen. Disse pålagte negative egenskaber betyder, at eleven kan blive isoleret fra klassens fællesskab, hvorfor der kan være tale om, at eleven bliver ekskluderet frem for at blive inkluderet i den almene folkeskole. Netop denne eksklusion, som fremhæves på grund af stigmatisering gør, at inklusion kan anses som et socialt problem.

7.4 Afvigende adfærd og misforstående forventede normer

Ud fra Goffmans forståelse af stigmatisering, har omverden en forventning om, hvilke egenskaber individet besidder og handler ud fra. Det betyder, at lærerne ligeledes har en forventning om, hvordan elever med særlige behov er, og hvordan de reagerer i forskellige situationer og kontekster. For at forstå, hvordan disse forventninger påvirker elever med særlige behov findes det relevant, at inddrage Flemming Balvig og Lars Holmbergs teoretiske perspektiver. De beskæftiger sig med, hvordan normer kan være styrende for menneskers handlinger og adfærd, og individets adfærd påvirkes af de forventninger, de tror, der bliver stillet til dem. Disse forventninger forsøger individet at efterleve, men Balvig og Holmberg mener, at der kan opstå misforståelser i forhold til, hvilke forventninger, der rent faktisk eksisterer (Balvig & Holmberg 2014: 15-19). Forventningerne til elever med særlige behov blev belyst under interviewet med Karen, hvor hun fortæller om en pige, der kom fra et specialtilbud og skulle gå i hendes tidligere 4. Klasse. Karen fortæller, at pigen i dag går i 7. klasse, hvorfor Karen altså ikke underviser hende længere. Hun har dog stadig kontakt med pigen, og snakker ofte med hende, når det passer ind i både Karen og elevens skoledag. På baggrund af den kontakt Karen har med hende, og på baggrund af den kontakt, hun har til klassens øvrige

elever, har Karen ikke opfattelsen af, at ingen overhovedet tænker over, at pigen startede hendes skolegang i et specialtilbud. Eleven har derfor "gået fra at være et specialklassebarn til at være til at være en helt almindelig 7. Klasse (Karen), hvilket i Balvig og Holmbergs optik, kan forklares ud fra, at forventningerne til pigen stemmer overens med de forventninger, som lærerne har til hende. I den situation er forventningerne til pigen, at hun er helt almindelig elev i klassen, hvorfor pigen altså har samme opfattelse af sig selv og reagere derefter. Det er dog ikke altid, at forventningerne mellem eleverne og lærere stemmer overens. I nogle kan der forekomme misforståelser i forhold til, hvilke forventninger lærerne har til de pågældende elever, og hvilke forventninger, eleverne har til sig selv. Lærerne pointerer, at de anser undervisningsdifferentiering, som en væsentlig del af deres arbejde i forbindelse med inklusionsprocessen. De forsøger derfor at tilrettelægge deres undervisning efter elever med særlige behov, hvorfor de har særlig opmærksomhed rettet mod de pågældende elever. Dette skyldes, at lærerne har en forventning om, hvordan elever med særlige behov skal have tilrettelagt deres undervisning, og hvordan eleverne reagere i forskellige situationer. De forventninger lærerne har til eleverne stemmer dog ikke nødvendigvis altid overens med de forventninger, eleverne har til sig selv. Dette kommer særligt til udtryk i Karen og Ellens klasser, hvor to inkluderede elevers adfærd er blevet bedre over tid. På trods af, at eleverne har ændret deres adfærd til det positive, pointerer lærerne stadig, at de har særlig opmærksomhed rettet mod de pågældende elever. I den forbindelse udtrykker lærerne, at eleverne har særlige behov, som der skal tages hensyn til. Modsat har eleverne muligvis opfattelsen af, at deres adfærd har ændret sig radikalt, hvorfor forventninger ikke stemmer overens. Med udgangspunkt i Balvig og Holmbergs teoretiske antagelser kan inklusion altså forekomme problematisk, idet lærerne kan have vanskeligt ved, at følge med i elevernes udvikling. På den måde fastholder lærerne et bestemt billede af eleverne, hvorfor det kan være vanskeligt for eleverne, at handle anderledes end lærerne forventer. Der kan altså argumenteres for, at eleverne kan have vanskeligt ved at ændre adfærd, netop fordi, lærerne kan have vanskeligt ved at ændre deres opfattelse af eleverne.

Balvig og Holmberg pointerer endvidere, at individer har en frygt for, at blive socialt isoleret og dermed bevidst undgår, at udtrykke personlige holdninger og meninger, der kan være modstridende med flertallet (Balvig & Holmberg 2014: 15-19). Lærerne oplever ikke, at elever med særlige behov

har problemer med at udtrykke sig i frikvartererne, da de øvrige elever er gode til at inddrage dem i fælles leg. I undervisningen har elever med særlige behov dog vanskeligt ved at finde deres plads, hvorfor lærerne oplever, at de ikke bidrager til undervisningen på samme vilkår, som klassens øvrige elever. Dette kan være et udtryk for, at eleverne ikke har faglige kompetencer til at deltage i undervisningen, men i Balvig og Holmbergs optik kan det ligeledes være et udtryk for, at elever med særlige behov er bange for at sige noget forkert, i frygt for at blive socialt isoleret i undervisningen. Dette kan ses i tråd med eleven, der skulle inkluderes i Ellens tidligere klasse. Ellen beskriver inklusionen af den pågældende elev som værende en vanskelig process, og hun oplevede, at eleven havde svært ved at være en del klassen. I timerne lagde hun især mærke til, at han "blev usynlig" og "pakkede sammen", netop fordi han ikke havde mulighed for at handle og interagere på samme vilkår, som klassens øvrige elever. Dette skyldes, at eleven ikke var vant til at begå sig i klassen, og han kendte ikke hans nye klassekammerater. Det resulterede i, at kun var de øvrige elever, som turde ytre sig i timerne, hvilket stemmer overens med Ellens opfattelse af en tavs elev. I dette tilfælde kan inklusion af elever med særlige behov ansues som et socialt problem, da eleverne ikke har lige vilkår for at være aktiv i timerne, hvorfor det kan være vanskeligt at skabe et fællesskab, hvor alle trives, hvilket netop er hensigten med inklusion.

7.5 Normsvigt ved inklusion i den almene folkeskole

At en elev med særlige behov kan fremstå usynlig i klassen kan ligeledes være et udtryk for, at elever med særlige behov har vanskeligt ved at efterleve de herskende normer, som eksistere i en almenklasse. Derfor det findes relevant, at inddrage Edwin Sutherlands disorganisationsteori. Disorganisationsteorien udspringer fra Chicagoskolen, idet industrialiseringen og urbaniseringen skabte disorganisationer i byområder i USA i 1920'erne. Dette skyldes, at mennesker flyttede hurtigt til og fra byer, hvilket resulterede i forskellige former for normforstyrrelser (Ejrnæs og Monrad 2013: 56). Teorien påpeger derfor, at normerne i samfundet er med til at opretholde en ligevægt og hvis normer ikke efterleves, skabes der en uligevægt, idet normerne er med til at regulere menneskers adfærd. Uligevægt i et samfundsperspektiv er dermed forårsaget af normsvigt, hvilket kan resultere i sociale problemer. Disse normsvigt kan overordnet set inddeles i tre typer. Den første er *normløshed*, som betyder, at der ses et fravær af normer . Den anden er *kulturkonflikten*, som henviser til om normer, der er i konflikt med hinanden. Den tredje er *normsammenbrud*, hvor de

eksisterende normer ikke efterleves (Ejrnæs og Monrad 2013: 57). På baggrund af informanternes udtalelser findes det relevant at rette blikket mod normsammenbrud. Lærerne italesætter, at klassens øvrige elever spiller en central rolle i, at inkludere elever med særlige behov, hvorfor eleverne skal være med til at klargøre, hvilke normer der gør sig gældende i den pågældende klasse. I tilfælde af, at elever med særlige behov ikke tilpasser sig normerne i en almen klasse kan der opstå normsammenbrud, idet eleven ikke efterlever de gældende normer. Dette kan ses i tråd med episoden, hvor eleverne spillede fodbold, som blev belyst i analysedel 1. Eleverne fra den almene klasse havde en forståelse for, hvordan der ageres på en fodboldbane, hvilket eleven med særlige behov ikke kunne efterleve. Dette betød, at normerne blev sat ude af kraft, og i situationen var det vanskeligt for eleverne at opnå en fælles forståelse for, hvordan man spiller fodbold. Eleverne blev nemlig enige om, at eleven med særlige behov ikke kunne være med til at spille fodbold med resten af ugen, idet han skubbede for voldsomt. Eleven med særlige behov skulle derfor tilpasse sig normerne, og dermed give afkald på de normer, som han var vant til at efterleve, hvorved der forekommer normsvigt.

Lærerne har ligeledes et ansvar for at klargøre de gældende normer i undervisningen, når en elev med særlige behov skal inkluderes i klassen. Det betyder, at lærerne skal forklare disse elever, hvordan de skal forholde sig i deres respektive klasser, når der eksempelvis bliver gennemgået en tekst eller når specifikke arbejdsopgaver forklares. Dette indebærer ofte, at eleverne skal forholde sig i ro, da forudsætningen for, at flest elever rent faktisk hører hvad der bliver sagt er, at der ikke er forstyrrende elementer omkring dem. Dette kan elever med særlige behov have vanskeligt ved at efterleve, idet lærerne netop italesætter, hvordan elever med særlige behov kan have vanskeligt ved at sidde stille i undervisningen. Eleverne har ofte brug for at være fysisk aktive, hvorfor de kan enten forlader klasselokalet eller sidder uroligt. Det betyder, at elever med særlige behov kan have vanskeligt ved at efterleve de normer, som lærerne sætter op for god undervisning, og i Sutherlands optik kan der derfor ligeledes forekomme normsammenbrud i undervisningen ved inklusion af elever med særlige behov. Normsammenbrud kan altså anses som generativ mekanisme, hvorved inklusion kan anskues som et socialt problem. Dette skyldes, at elever med særlige behov kan have vanskeligt ved at efterleve de eksisterende normer i en almen klasse, hvorfor der forekommer normsvigt. Med udgangspunkt i Sutherlands teoretiske perspektiver kan der argumenteres for, at

elever med særlige behov har bedre forudsætninger for at efterleve normerne i et specialtilbud, idet Lise italesætter, at undervisningen i en specialklasse i højere grad tilrettelægges den enkelte elev. Dette skyldes, at et specialtilbud netop er tiltænkt disse elever, hvorfor normerne i klassen altså er tilsvarende elevernes behov. I Lises klasse har eleverne eksempelvis mulighed for at ligge på en sække stol eller gå rundt i timerne, hvis de stadig har fokus på det, som Lise siger. I et alment skoletilbud stræbers der dog også efter, at tilrettelægge undervisningen elevernes behov, da den danske folkeskole skal være for alle (jf. 1.0). Det betyder, at undervisningen ved skal kunne rumme alle elever, men netop at skulle tilrettelægge undervisningen et større skel af elever, anser informanterne som et problematisk aspekt ved inklusion. Lærerne har generelt stor fokus på undervisningsdifferentiering, men de oplever ikke, at de har mulighed for at drive undervisning på samme måde, som en lærer i et specialtilbud, da de har flere elever, som skal tilgodeses. Lærerne har derfor ikke samme muligheder for, at give eleverne lov til at kunne agere i klassen ud fra deres forskellige præmisser, hvorfor der overordnet set er større risiko for, at der forekommer normsvigt i en almen klasse ved inklusion.

7.6 Inklusionens funktioner og dysfunktioner

At der forekommer normsvigt ved inklusion er dog ikke altid tilfælde og informanterne har da også en positiv indstilling over for inklusionen. Informanterne er endvidere yderst nuanceret i deres forståelse af inklusion, hvorfor findes det relevant at inddrage Robert K. Mertons dysfunktions-teori. Teorien påpeger, hvordan samfundets systemer, herunder institutioner og organisationer, både kan have funktioner og dysfunktioner. Det betyder, at nogle systemer i samfundet kan være funktionelle for nogen, mens de kan være dysfunktionelle for andre og dermed skabe sociale problemer (Ejrnæs og Monrad 2013: 57). Dette gør sig ligeledes gældende for inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole, hvilket informanterne mener kan have både positive og negative konsekvenser. Inklusionens funktion er, at udfordre alle elever, så de kan blive så dygtige, de kan. Dette stemmer ligeledes overens med Karens holdning til inklusion, idet hun giver udtryk for, at inklusion kan have positive effekter på børns læring. Hun mener, at fordelene ved inklusion kan være, at nogle børn, der bliver udskilt til et specialtilbud, ikke skulle være det. Disse børn vil godt kunne klare sig i en almen klasse, og dette bliver først klargjort ved inklusion. Ellen fokuserer derimod i højere grad på det sociale samspil og interaktion mellem eleverne som måder, hvorpå eleverne kan

blive inkluderet i et fællesskab. På den måde kan inklusion have den funktion, at skabe bedre trivsel blandt eleverne. Hun mener i den forbindelse, at eleverne gensidigt kan spejle sig i hinanden, hvor "de møder nogen, som er anderledes end dem selv, hvor de opdager, at de sagtens kan være med i fællesskabet, selvom alle er forskellige" (Ellen). Hun mener altså, at inklusion kan have en positiv effekt for både elever med særlige behov og for klassens øvrige elever. Det er netop derfor, at de pågældende lærere generelt er positive over for inklusionsreformen. Dette skyldes, at de mener tanken bag fællesskab og øget læring er tiltalende. Dog påpeger de visse dysfunktioner ved inklusion, som modsiger denne holdning. I den forbindelse nævner Lise vanskeligheden ved, at inkludere fagligt svage elever. Eleverne passer på sin vis ind i rammen for, at kunne være i en almen klasse, men fagligt har de svært ved at følge med i undervisning. Det giver lærerne ekstra forberedelsesarbejde, da dette som tidligere nævnt, kræver undervisningsdifferentiering. "Det er simpelthen helt lavpraktisk; byrden er større" (Lise). Det kan derfor være vanskeligt for en almen folkeskolelærer, at efterleve en øget læring og trivsel, da den pågældende læringsform og fællesskabet i klassen ikke nødvendigvis er den bedste, for den enkelte elev. Dette kommer særligt til udtryk, hvor Ellen beskriver en tidligere elev, som blev usynlig i timerne efter han blev inkluderet i en almen klasse. Han havde ikke de faglige forudsætninger for at være en del af en almen klasse, hvilket skyldes, at Ellen ikke havde ressourcer til at håndtere hans særlige behov. Dette problematisere Karen ligeledes, da hun italesætter problematikkerne ved inklusion. Karen mener, at problematikkerne ved inklusion kan være at elever, der burde gå i en specialklasse ikke får en skolegang, som de synes om. Dette skyldes, at deres læringspotentiale ikke bliver tilgodeset, hvorfor eleverne altid vil føle sig udenfor, ved siden af og forkerte. Fokusset på en øget Inklusion går derfor udover de elever, som ikke har mulighed for at være i et specialiseret skoleforløb og samtidig ikke trives i en almen klasse (Karen). På baggrund af, at elever med særlige bliver inkluderet i en almen klasse, hvor de måske i virkeligheden havde bedre betingelser i et specialiseret skoletilbud betyder, at lærerne er nødsaget til at have øget fokus på disse elever i deres respektive klasser. Lærerne er i disse situationer nødsaget til, at udvise forskelsbehandling ved, at give elever med særlige behov, særlige betingelser i undervisningen. Denne forskelsbehandling kan anses som en dysfunktion ved inklusion, hvilket bevirker at inklusion kan anskues som et socialt problem.

Ovenstående beretninger modsiger dog en af skolens funktioner, som er at drive skole. Det betyder, at lærerne skal lære eleverne at stave, regne og skrive, hvilket ligeledes stemmer overens med folkeskolens begrebsafklaring. Denne henviser til, at "i folkeskolen skal eleverne blive fagligt dygtige og oplyste, og skolen skal forberede dem til deres fremtid som demokratiske medborgere" (jf. 2.1.2). Det betyder, at lærerne skal have mulighed for at gøre eleverne fagligt dygtige ved drive den undervisning, der tilgodeser elevernes læringspotentiale. Det kan dog være vanskeligt for lærerne at imødekomme elevernes behov, hvorfor nogle elever risikere at blive fagligt og socialt overset ved inklusion. Eleven i Ellens klasse, som blev usynlig i timerne efter han kom ind i en almen klasse, er et meget tydeligt eksempel på, at skolen ikke formår at udfylde deres egen funktion ved inklusion af elever med særlige behov. Som tidligere nævnt udtrykker Ellen, at hun mangler pædagogisk støtte i hendes timer til at håndtere de udfordringer, som elever med særlige behov har. Dette skyldes, at Ellen er blevet tildelt en socialt opgave, som består i at inkludere elever med særlige behov i hendes klasse. Denne opgave står i vejen for, at hun kan komme igennem pensum, som er en væsentlig del i at drive skole. Det interessante i dette er, at Ellen i første omgang får eleverne til at fremstå som problemet og som en hindring for, at hendes klasse kommer igennem den tilrettelagte undervisning. Dog fremstår det alligevel klart, at hun tiltænker skolesystemet, som et problem. Efter skolereformens tiltag i 2014 er organiseringen af skolen blevet anderledes. Den skal kunne rumme et større skel af elever, men systemet er ikke rustet til håndtere den sociale opgave, der ligger i at inkludere elever med særlige behov. Overordnet set kan den danske folkeskole derfor anses som dysfunktionel, idet skolen ikke er genereret til at kunne håndtere inklusion, hvorfor dette ligeledes kan anskues som et socialt problem.

7.7 Delkonklusion

Ud fra en afviger- og stempingsteoretisk forståelse af sociale problemer kan det konkluderes, at der forekommer forskellige generative mekanismer, der kan være medvirkende til, at inklusion kan anskues som et socialt problem. På baggrund af informanternes udtalelser forekommer der to generative mekanismer, som er i risiko for at være forbundet med en afvigende adfærd. Den første mekanisme bygger på omgivelsernes forventninger til elever med særlige behov, hvor disse er modstridende med elevens forventninger til dem selv. Modstridende forventninger gør, at eleven kan have vanskeligt ved at ændre adfærd, hvorved inklusion kan anskues som et socialt problem.

Den anden generative mekanisme er stigmatisering, som i nogle tilfælde kan lede til eksklusion frem for inklusion. Denne eksklusion af elever med særlige behov gør, at inklusion netop kan anskues som et socialt problem. Derudover kan der forekomme normer i en almen klasse, som elever med særlige behov har vanskeligt ved at efterleve. Dette medføre normsvigt, hvilket ligeledes kan anses som en generativ mekanisme, der kan være medvirkende til, at inklusion af elever med særlige behov kan anskues som et socialt problem. Til sidst italesætter informanter positive og negative elementer ved inklusion. Disse positive og negative beretninger kan karakteriseres som funktioner og dysfunktioner ved inklusion, hvor dysfunktionerne ved inklusion kan anses som en generativ mekanisme, der kan være medvirkende til, at skolens måde at håndtere inklusion på kan anskues som et socialt problem.

8.0 Analysedel 3

I analysedel 2 blev det fundet, at der forekommer forskellige generative mekanismer, der kan være medvirkende til, at inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole kan anskues som et socialt problem. Inden for det sociale arbejde er det muligt, at beskæftige sig med sociale problemer ud fra forskellige perspektiver, hvilket vil være udgangspunktet for denne analyse. Analysedel 3 vil således besvare problemformuleringens sidste underspørgsmål: "Hvordan kan det sociale arbejde beskæftige sig med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole?". Analysen vil tage udgangspunkt i et symbolsk interaktionistisk perspektiv, hvor læringsteorien vil suppleres med et løsningsorienteret perspektiv på inklusion. Disse perspektiver vil derfor først blive beskrevet, hvorefter analysen vil indeholde en sammenkobling af de to perspektiver. Derved beskrives de teoretiske perspektiver først, hvorefter de vil belyse, hvordan det sociale arbejde kan beskæftige sig med inklusion af elever med særlige behov.

8.1 Et interaktionistisk perspektiv

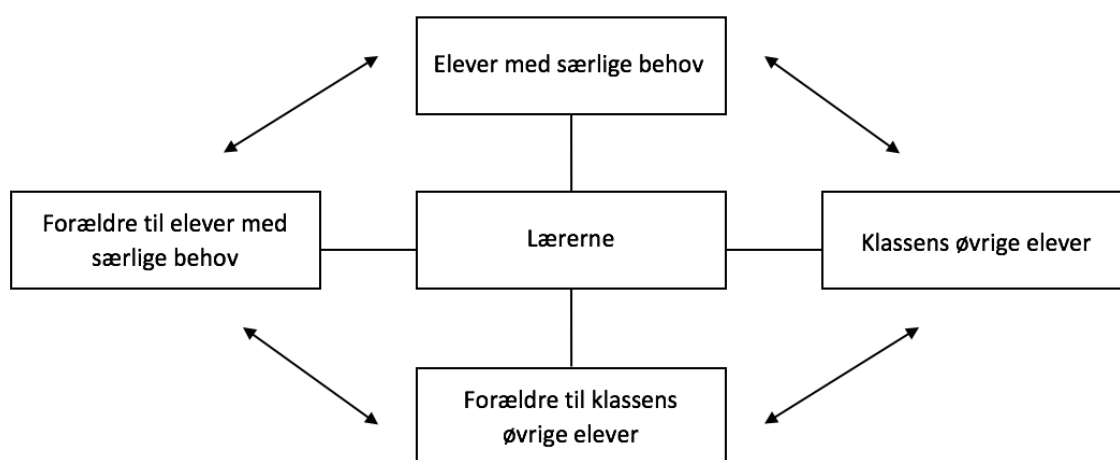
Gunn Strand Hutchinson og Siv Olstedal beskriver i bogen "*Modeller i socialt arbejde*", at symbolsk interaktionisme bygger på samspillet og samhandlingen mellem mennesker, hvor der er særligt fokus på symboler og sproget (Hutchinson & Olstedal 2006: 89). Symbolsk interaktionisme tager derfor udgangspunkt i fem overordnede antagelser, der optræder i hverdagslivet. For det *første* handler et individ ud fra dets opfattelse af en bestemt situation. For det *andet* karakteriseres al samhandling som social, da den forekommer mellem mennesker, og for det *tredje* interagerer mennesker ved hjælp af symboler, altså ord eller udtryk, som har kollektive betydninger. For det *fjerde* er der fokus på menneskers aktiviteter og handlinger, der anses som værende foranderlige, idet disse ikke er statiske egenskaber. For det *femte* er symbolsk interaktionisme interesseret i handlinger og aktiviteter, der optræder i nuet (Levin og Trost 2005: 107f). Ud fra denne forståelse af symbolsk interaktionisme, er der flere teoretikere, som beskæftiger sig med netop dette perspektiv. Denne analyse vil dog tage udgangspunkt i George Herbert Meads socialiseringsteori samt Lawrence Shulmans interaktionsmodel, da disse findes relevante at inddrage i det sociale arbejde med inklusion af elever med særlige behov.

I Meads optik er selvet socialt skabt, idet selvet skabes i interaktion med andre mennesker. I forlængelse heraf består selvet af henholdsvis Mig'et og Jeg'et, hvilket kan karakteriseres som en

foranderlig process. Dette skyldes, at opbygningen af Mig'et sker fra individets fødsel og vare hele livet igennem. Mig'et består endvidere af individets erfaringer, dets internaliserede normer og samvittighed, hvorfor Mig'et skal anses som værende reflekterende og objektivt. Modsat karakteriseres Jeg'et som subjektivt, idet dette er spontant og impulsivt. Jeg'et er derfor styret af Mig'et, hvorfor der opstår en dynamik mellem disse, hvilket med er med til at socialisere individet (Levin & Trost 2005: 110). Socialiseringen er afhængig af signifikante andre, idet et individ indtager og tildeles efterligner signifikante andres perspektiver på vedkommende. Et individs signifikante andre kan dog varierer livet igennem. I den tidlige barndom er det ofte forældre eller andre omsorgspersoner, hvorimod det senere i livet kan være elevens klassekammerater eller lærer. Med tiden udvikler et individ endvidere den generaliserede anden, der omfatter samfundets normer og forventninger, hvilket individet handler ud fra (Hutchingson & Oltedal 2006: 98f; Levin & Trost 2005: 117ff). I Meads optik har elevens lærer og klassekammerater stor betydning for en elev med særlige behov, idet de kan være med til at påvirke individet i forskellige retninger. Dette stemmer overens med informanternes udtalelser, idet begge parter har indflydelse på en vellykket inklusion. Netop dette perspektiv vil således være relevant at inddrage i besvarelsen af problemformuleringens underspørgsmål.

Shulman beskæftiger sig ligeledes med symbolske interaktionisme inden for det sociale arbejde. Modsat Mead er hans teori praktisk orienteret og indebære, at en socialarbejder skal involvere sig følelsesmæssigt i relationen til en klient. Denne følelsesmæssige involvering forbedre relationen mellem parterne, hvilket giver gode betingelser for, at der kan udføres bedre socialt arbejde. Shulman påpeger dog vigtigheden af, at der ikke kun skal være fokus på interaktionen mellem klient og kontekst. Der skal ligeledes være fokus på relationen mellem klient og socialarbejder samt kontekst og socialarbejder (Hutchinson & Oltedal 2006: 114f). I henhold til dette projekt vil det altså være relevant at inddrage Shulmans interaktionsmodel i praksis, når elever med særlige behov skal inkluderes i en almen folkeskoleklasse. I nedenstående *figur 2* ses de interaktioner, som vil være relevant at have fokus på for at mindske risikoen for, at inklusion bliver et socialt problem. Med udgangspunkt i Shulmans interaktionsmodel er socialarbejderen erstattet med læreren, idet lærerne kan ses som et bindeled mellem elever med særlige behov og klassens øvrige elever. Derudover er konteksten erstattet en klassens øvrige elever, hvilket skyldes, at elever med særlige

behov inddrages i den kontekst, som er i en almen folkeskoleklasse. I forlængelse heraf findes det ligeledes at inddrage forældrene i interaktionsmodellen, idet informanterne italesætter vigtigheden af forældresamarbejde. De mener, det er vigtigt, at alle børn bliver italesat godt i hjemmet, hvorfor interaktionen mellem forældrene og eleverne er væsentlig. Derudover er interaktionen mellem lærerne og forældre relevant at inddrage, idet lærerne italesætter forældresamarbejde, som en vigtig faktor for en vellykket inklusion. Shulmans interaktionsmodel set i forhold til inklusion af elever med særlige behov ser derfor således ud:



8.2 Et læringsteoretisk perspektiv

Ud fra ovenstående teoretiske tilgange kan det udledes, at interaktionismen ikke er et løsningsorienteret perspektiv, hvorfor det ligeledes findes relevant at inddrage et læringsteorien. Det læringsteoretisk perspektiv er en videreudvikling af det psykodynamiske perspektiv, hvilket kan forklares ud fra, at læringsteorien er problemløsende. Det problemløsende aspekt består i, at ændre en eventuel problematisk adfærd hos individet, hvilket gøres gennem læring (Hutchingson & Olte dal 2006: 140). Der er altså fokus på læring, hvorfor de to centrale begreber inden for dette perspektiv er *læring* og *adfærd*. Adfærd defineres som individets tanker og følelser, der i nogle tilfælde kan observeres, hvor de i andre tilfælde ikke kommer til udtryk gennem adfærden. Læring defineres derimod som måden, hvorpå et individ lærer at opføre sig, hvordan individet er sammen med andre samt hvilke tanker og følelser, der hører til en bestemt situation (Hutchinson og Olte dal 2006: 43). I forlængelse heraf skelner læringsteorien mellem to måder at lærer på. Disse måder er den

associative tilgang, hvor “man betoner relationer mellem stimuli og respons i sin forståelse af læring” og den kognitive tilgang, hvor “der sættes fokus på hvordan forventninger, kognitive kort, indsigt og hvordan observationer indvirker på læreprocessen” (Hutchinson og Oltedal 2006: 44). Med den associative tilgang er der altså fokus på hvordan omgivelserne påvirker individets adfærd, hvorimod den kognitive tilgang har fokus på individets tankemønstre, som afgørende for dets adfærd. Den associative tilgang har rødder i behaviorismen, hvor John B. Watson påpeger, at mennesket er et produkt af læring (Hutchinson og Oltedal 2006: 145). Herunder ses der to former for læring; *klassisk betingning* og *operant betingning*. Den klassiske betingning har fokus på individets sammenhæng mellem stimuli og respons. Dette skyldes, at alle mennesker har et medfødt *handleberedskab*, hvor bestemte påvirkninger giver bestemte reaktioner eller adfærd. Disse er tilknyttet biologiske processer, som i Watsons optik kaldes betinget respons. Handleberedskabet udvikles i takt med, at individet danner nye erfaringer, hvor der kan være flere forskellige respons på samme stimuli. Dette kalder Watson indlært betinget respons (Hutchinson og Oltedal 2006: 144f). I forlængelse heraf definere Frederic Skinner operant betingning, som værende når et individet har en adfærd, vedkommende får en respons på. Denne respons har betydning for individets efterfølgende adfærd, hvorfor individet forsøger at påvirke omgivelserne, således han eller hun opnår den ønskede respons. Er det et ønske om, at forstærke individets positive adfærd, er der to måder at gøre det på. Den ene måde er, at rose individet for positiv adfærd, hvilket medfører, at individet i højere grad ønsker at udvise en positiv adfærd over for andre. Den anden måde er, at fjerne elementer, som individet oplever som værende negative, hvorved individet altså ikke udviser negativ adfærd (Hutchinson og Oltedal 2006: 146f).

Den kognitive tilgang adskiller sig fra den associative tilgang ved, at sætte fokus på individets tankemønstre. Dette skyldes, at det ikke kun omgivelserne, som har betydning for individets adfærd. Tanker har ligeledes betydning for individets adfærd, hvorfor individets kognitive tankegang skal ændres, hvis man ønsker at ændre adfærden (Hutchinson og Oltedal 2006: 148). Edward C Tolman pointerer, at læring finder sted ved, at individet danner et kognitivt kort, hvor han eller hun gemmer erfaringer og tidligere indlært adfærd. Hvis et individ har lært at agere på en bestemt måde, i bestemte situationer, og der sker ændringer i den givne situation, vil individet trække på tidligere tillærte erfaringer for at håndtere den konkrete situation (Hutchinson og Oltedal

2006: 149). Martin E. P. Seligman og Steven F. Maier har derudover opfattelsen af, at individer har en indlært hjælpeløshed. De mener, ligesom Tolman, at individets tankemønstre har betydning for den givne adfærd, hvor tillagte negative egenskaber giver en følelse af hjælpeløshed. Denne hjælpeløshed vil give individet opfattelsen af, at individets adfærd har en negativ effekt på omgivelserne. I den forbindelse vil negative effekter stadig følge individet, selvom omstændighederne ændres, netop fordi hjælpeløsheden er indlært (Hutchinson og Oltedal 2006: 150).

8.3 Interaktionismen i samspil med læringsteorien

Med udgangspunkt i informanternes definitioner af elever med særlige behov, har disse i nogle tilfælde udfordringer med urolig og udadreagerende adfærd. Ifølge Meads socialiseringsteori kan der argumenteres for, at elever med særlige behov i mindre grad er styret af internaliserede normer, forventninger og tidligere erfaringer, altså af selvets Mig. Eleverne er derimod primært styret af selvets Jeg'et, hvorfor de i nogle tilfælde vil være domineret af hyperaktivitet og impulsivitet, som de kan have vanskeligt ved at kontrollere. Lise forklarer således:

“(...) hvis du er i en almenklasse med 25 elever er der forventninger om, at man på en eller anden måde kan styre sig selv inde for rimelighedernes grænser. Det er der nogen af dem, der for eksempel ikke har. Der har de brug for ydre styring og det kan der i sagens natur ikke være i en klasse med 25 elever. Der vil engang imellem være, hvor der skal være indre styring, og det er et problem for dem” (Lise)

Skolebørn med særlige behov er altså i højere grad styret af spontanitet, og denne spontanitet kan karakteriseres som internaliserede normer om urolig og udadreagerende adfærd. Inden for det sociale arbejde vil der derfor være relevant at have fokus på, hvorvidt elever med særlige behov er styret af deres tidligere erfaringer og hvis dette tilfælde, bør det sociale arbejde sætte ind. Ydermere anses et individs signifikante andre som værende vigtig for individets socialisering, og i forhold til elever med særlige behov sker der forandringer i elevens signifikante andre ved inklusion til en almen klasse. Elevernes signifikante andre i et specialtilbud er elevens klassekammerater og de lærere, som er tilknyttet klassen. Ved inklusion ændre disse sig til at være elevens nye

klassekammerater og lærerne i den pågældende klasse. På baggrund af informanternes udtalelser kan det antages, at elevernes tidligere klassekammeraters perspektiver på værdier, holdninger og adfærd adskiller sig fra deres nye klassekammeraters. Det kan derfor være vanskeligt for elever med særlige behov, at indtage de signifikante andres perspektiver og derved opretholde en socialiseringsproces. Dette skyldes, at lærerne italesætter elever med særlige behov, som værende anderledes, idet de er domineret af selvets Jeg, hvorimod klassens almene elever i højere grad er styret af selvets Mig. Elever med særlige behov har derfor lettere ved at indtage og efterligne klassekammeraters perspektiver i et specialtilbud, idet disse elever formentlig har samme eller lignende udfordringer. Det sociale arbejde består derfor i, at lære elever med særlige behov at ændre adfærd, så denne i højere grad er i overensstemmelse med den almene classes øvrige elever.

Med udgangspunkt i et læringsteoretisk perspektiv er der et ønske om, at ændre individets problematiske adfærd ved hjælp af læring. Det kan dog diskuteres, hvilken adfærd der er problematisk i forhold til inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole. Ud fra informanternes udsagn kan nemlig sættes spørgsmålstejn ved, hvorvidt det er de inkluderede elevs adfærd, som er problematisk, eller om det er klassens øvrige elevs reaktioner på denne adfærd, der kan anses som værende problematisk. Med henblik på folkeskolereformen skal inklusion blandt andet sikre, at alle elever trives på trods af forskelligheder (Undervisningsministeret (a)) og lærerne udtaler da også, at de øvrige elever er gode til at inddrage elever med særlige behov i leg i frikvartererne. Episoden på fodboldbanen, som blev beskrevet i analysedel 2, viser dog på sin vis noget andet. Drengene sagde til den pågældende elev, at han ikke kunne være med til at spille fodbold, fordi hans adfærd var for voldsom. Dette strider altså imod tanken om mangfoldighed i folkeskolen, som netop er et væsentligt aspekt i inklusionsreformen. I den konkrete situation, vil det ud fra et læringsteoretisk perspektiv, være de øvrige elevs reaktioner på den pågældende elevs adfærd, som kan anses som problematisk, idet eleverne i situation ikke formåede at "rumme" forskellighed. Det sociale arbejde består derfor i, at lærer de øvrige elever at rumme en anderledes adfærd, hvorved den konkrete situation kunne have været håndteret på en anden måde. Eleverne kunne eksempelvis have fundet en løsning, hvor eleven med særlige behov kunne være med til at spille fodbold på trods af hans adfærd, således eleven med særlige behov ikke blev ekskluderet fra fodboldbanen i en uge.

Det skal dog nævnes, at lærerne mener, at de øvrige elever ofte er gode til at håndtere elever med særlige behov, hvorfor de i nogle situationer altså har lært, at rumme forskelligheder. Der kan derfor argumenteres for, at elever med særlige behov ligeledes skal ændre deres problematiske adfærd for at opnå en vellykket inklusion. Ifølge projektets begrebsafklaring af inklusion pointeres det, at inklusion en betingelse for individers deltagelse i samfundet (jf. 2.1.2), og lærerne mener ligeledes, at inklusion handler om, at eleverne skal bidrage aktivt til fællesskabets sammenhængskraft. Inklusion kan derfor ses som individets eget ansvar, eftersom eleven med særlige behov aktiv skal deltage, for at kunne blive inkluderet i et fællesskab. Set ud fra et læringsteoretisk perspektiv vil det således være eleven med særlige behov, som skal ændre adfærd, for at kunne være en del af klassen fællesskab. Med henblik på situationen på fodboldbanen, vil eleven med særlige behov skulle lærer at stoppe med at skubbe, før han ville kunne blive inddraget i fællesskabet på fodboldbanen. Dette behøver nødvendigvis ikke resultere i en udelukkelse fra fodboldbanen, men lærerne eller de øvrige elever kunne ligeledes lærer den pågældende elev, hvordan de spiller fodbold uden at skubbe. Der ses altså modstridende formål ved inklusion, idet der kan udledes forskellige perspektiver på, hvilken adfærd, der skal ændres, for at opnå en vellykket inklusion i en almen folkeskoleklasse. Der kan dog argumenteres for, at både klassens øvrige elever og elever med særlige behov skal ændre deres adfærd, for at opnå de bedste betingelser for en vellykket inklusion. Det sociale arbejde skal derfor både have fokus på inklusion ud fra et kognitivt læringsteoretisk perspektiv samt en associativ læringsteoretisk tilgang.

Det dog diskuteres, hvorvidt det forekommer vanskeligt for elever med særlige behov, at ændre adfærd ud fra et kognitivt læringsteoretisk perspektiv. For at forklare dette teoretisk kan Watsons begreber om betinget respons inddrages, idet betinget respons er knyttet til biologiske processer. Lise fortæller, at nogle elever med særlige behov har en diagnose. Denne diagnose kan være ADHD, som er karakteriserede ved, at være en neuropsykiatrisk lidelse (ADHD-foreningen). Diagnosen kan dermed være knyttet til biologiske processer, hvorfor adfærden altså ikke er tillært. Det betyder, at hvis eleverne har problemer med at opretholde opmærksomheden i timerne og fastholde koncentrationen i undervisning er dette ikke tillært. Eleverne kan derfor have vanskeligt ved at respondere ud fra den betinget respons, hvorfor eleverne endvidere kan have udfordringer ved at

indlære nye respons. Set fra et læringsteoretisk perspektiv, vil det dog alligevel være væsentlig at lære elever med særlige behov, at der kan være flere respons på samme stimuli. Dette kan netop bidrage til, at elever med særlige behov bliver inkluderet i klassens fællesskab, og i den forbindelse kan der endnu engang trækkes tråde til episoden på fodboldbanen. Ved at drengen lærer, at der kan være flere respons på samme stimuli, vil han eksempelvis ikke kun respondere ved at skubbe, men han vil ligeledes have flere måder eller metoder, hvorpå han vil kunne håndtere en vanskelig situation og stadig kunne være med til at spille fodbold.

For yderligere at forstå elever med særlige behovs adfærd, findes det relevant at inddrage Maier og Seligmans teoretiske antagelser. De mener, at individets tankemønster har betydning for dets adfærd, hvorfor elever med særlige behovs adfærd er karakteriseret ud fra elevens tanker. Lærerne italesætter, at de har særlig opmærksomhed rettet mod elever med særlige behov, hvilket kommer til udtryk ved lærernes fokus på undervisningsdifferentiering. Denne undervisningsdifferentiering betyder, at eleverne bliver mødt med en forskelsbehandling når de træder ind i klassen, idet de har andre betingelser end klassens øvrige elever. Lærerne er derfor med til at fastholde eleverne i en særlig adfærd, netop fordi de har særlig opmærksomhed rettet mod disse elever. I Maier og Seligmans optik vil de inkluderede elevs tanker derfor være præget af en følelse af hjælpeløshed, selvom de er kommet ind i en almen klasse, hvor deres trivsel i princippet skulle øges. Hjælpeløsheden bunder i, at lærerne i nogle tilfælde giver eleverne opgaver, som er anderledes fra klassens øvrige elever. Det betyder, at eleverne har svært at være en helt almindelig folkeskoleelev, og se sig selv som en helt almindelig folkeskoleelev, idet lærernes handlinger minder dem om, at de har særlige behov, som der skal tages hensyn til. For at ændre denne adfærd vil det derfor være fordelagtigt, at have fokus på lærernes syn på og behandling af elever med særlige behov. Dette skyldes, at omgivelserne netop er grund til, at et individ har en følelse af hjælpeløshed. For at belyse, hvilke muligheder der er for at ændre individets følelse af hjælpeløshed, findes det relevant at inddrage Skinners teoretiske blik. Han har videreudviklet Maier og Seligmans teoretiske forståelser, hvor han blandt andet omtaler, at følelsen af hjælpeløshed ændres ved at fokusere på elevens positive egenskaber (Healy 2005b: 204ff). Inden for det sociale arbejde vil det derfor være relevant at have fokus på, hvordan lærerne syn på og behandling af elever med særlige behov kan ændres, således der er fokus på individets styrker i undervisningen. Et tidspunkt, hvor elevernes styrker

særligt blev fremhævet var, da Karen fortalte om Projekt EDIT24. Projektet handlede om, at eleverne skulle udarbejde en stopmotion film på deres mobiltelefoner, og projektet indebar derfor mange forskellige arbejdsopgaver. Eleverne havde i den forbindelse mulighed for at løse de opgaver, hvor de følte sig særligt stærke, hvorfor lærerne altså havde mulighed for, at lave undervisningsdifferentiering på en fordelagtig måde. Projektet gjorde nemlig, at undervisningsdifferentieringen ikke bliver tydeliggjort, hvor lettere læsebøger eller anderledes opgaver er mere opsigtsvækkende. Der kan derfor argumenteres for, at elevernes følelse af hjælpeløshed mindskes, fordi der fokuseres på deres positive egenskaber, uden at der bliver udvist en tydelig forskelsbehandling, hvorfor risikoen for at inklusion bliver et socialt problem mindskes.

I forlængelse af ovenstående kan styrkeperspektivet inddrages, da det netop blev fundet, at fremhævelse af elevens positive egenskaber er med til mindske følelsen af hjælpeløshed. Styrkeperspektivet påpeger, at det er vigtigt at være lyttende og fokusere på barnets evner og potentialer, hvorfor hensigten er, at anerkende det inkluderede barns styrker. Det er derfor væsentligt, at lærerne eksempelvis respondere på de problemer, som eleven står over for, da dette kan give barnet følelsen af, at vedkommendes styrker bliver anerkendt (Healy 2005: 204ff). Styrkeperspektivet blev særlig tydeligt under interviewet med Karen, hvor hun beskriver hendes relation til pigen med læsevanskeligheder. Karen har lige siden hun overtog klassen gjort meget ud af, at have en god relation til pigen, da dette har stor betydning for elevens arbejdsindsats i timerne. Det arbejde Karen har gjort, har pigen responderet positivt på, hvilket kommer til udtryk ved, at pigen er særlig mærksom på, hvordan Karen behandler hende og taler til hende. Pigen reagerede derfor også på, at Karen en dag var nødt til at skælde hende ud, fordi hun havde gjort noget forkert. I situationen blev pigen forbavset over, at Karen overhovedet skældte hende ud, for det havde hun ikke oplevede før. Grunden til, at Karen ikke tidligere har skældt hende ud er, at Karen er opmærksom på, at det ikke hjælper noget at råbe af hende. Karen er derfor god til at forstå den pågældende pige, hvilket kan være et udtryk for, at Karen er god til at fokusere på pigens positive egenskaber frem for hendes udfordringer. Styrkeperspektivet kan derfor være medvirkende til, at inklusion kan anses som en vellykket initiativ, hvorfor inklusion altså ikke kan anskues som et socialt problem. Lærerne udtaler dog, at det i en klasse med 24 elever kan være vanskeligt at få tid til alle sammen. Dette skyldes, at der i en klasse med mange elever også er mange elever, som skal have

hjælp. Elever med særlige behov risikere derfor i nogle tilfælde at blive overset, hvorfor det være svært for lærerne at have kendskab til elevernes styrker. I tilfælde af, at eleverne bliver overset og lærerne dermed har svære betingelser for, at have kendskab til elevernes styrker kan der argumenteres for, at lærerne højere grad fokusere på elevernes særlige behov, idet et menneske som tidligere nævnt, netop tilbøjelig til netop at lægge mærke til det afvigende.

Elevernes særlige behov bunder i, at de kan være urolige og har en udadreagerende adfærd. Denne udadreagerende adfærd kan ses i tråd med Tolmans læringsteori om det kognitive kort. Dette skyldes, at elever fra et specialtilbud allerede har tillært sig en adfærd, som er social acceptable blandt klassekammeraterne og de pågældende lærer i specialtilbuddet. Denne adfærd følger med eleven ind i en almen klasse, selvom omstændighederne for de sociale spilleregler er anderledes. Ifølge Tolman indebære en vellykket inklusion, at den inkluderede elev lærer at ændre sit tankemønster og sit kognitive kort, så adfærden er tilsvarende klassekammeraternes. Ifølge Tolman er det derfor ikke lærerne, men i høj grad de inkluderede elever, der har ansvaret for en vellykket inklusion. For at kunne ændre denne adfærd mener Wolfgang Köhler, at eleven har brug for redskaber til at kunne håndtere forskellige situationer. Disse redskaber skal eleven gøres fortrolig med, hvorefter eleven vil være bedre rustet til at håndtere eventuelle problemstillinger. En naturlig reaktion fra eleven vil i første omgang være, at han eller hun trak sig tilbage. Efter noget tid vil eleven dog føle sig fortrolig med disse redskaber, hvorved vedkommende vil kunne huske dem til lignende situationer senere i livet (Hutchinson & Oltedal 2006: 149). Et redskab, der eksempelvis kunne have hjulpet pigen i Karens klasse, så hun ikke smed med tingene og væltede det hele i timerne kunne være, hvis hun havde lært at "tælle til ti" eller trække sig tilbage, når en situation blev for uoverskuelig. Der kan argumenteres for, eleverne i et specialtilbud praktisere disse redskaber mere, da Lise fortæller, at eleverne i hendes klasse har mulighed for aktiv bevægelse eller særlige siddestillinger, som netop gør, at eleverne har mulighed for selv at kunne håndtere en urolig og udadreagerende adfærd. Ved at gå i et specialtilbud har eleverne mulighed for at blive fortrolig med disse redskaber, hvor eleverne tilmed langsomt kan blive fortrolig med flere redskaber til at håndtere deres udfordringer. Ved inklusion skal elever med særlige behov derfor tildeles og tillæres redskaber, som de kan blive fortrolig med, for derved at opnå en vellykket inklusion. Det er dog ikke kun en ændringer af en problematisk adfærd, der skal være fokus på for at opnå en vellykket

inklusion. Interaktionen mellem de involverede parter kan ligeledes bidrage til en vellykket inklusion, hvorfor det findes relevant at inddrage Shulmans interaktionsmodel. I henhold til Shulmans interaktionsmodel påpeges vigtigheden af interaktionen mellem den inkluderede elev og den almene folkeskolelærer. Derudover skal der være fokus på interaktionen mellem den inkluderede elev og lærerne, samt klassens øvrige elever og lærerne. Forældrene findes ligeledes relevant at inddrage i interaktionsmodellen, idet informanterne italesætter forældrenes omtalte af eleverne, som en vigtig faktor i forhold til klassens sammenhold. Udgangspunktet for modellen er, at lærerne er bindeled mellem alle interaktionerne, hvorfor lærerne altså har stor betydning for en vellykket inklusion. I Skinners optik vil det derfor være oplagt, hvis det netop er lærerne, som roser de inkluderede elever, da positiv omtale kan bidrage til en positiv interaktion mellem eleverne og lærerne. Derudover kan lærernes indstilling have en positiv indvirkning på klassens øvrige elever, da lærernes rosede ord kan have en smittende effekt. Dette kan mindske den mentale afstand mellem eleverne, hvorved der er gode betingelser for et harmonisk klassemiljø med positive interaktioner. Forældrene kan ligeledes bidrage til et harmonisk klassemiljø ved at have en positiv indstilling over for inklusion og elever med særlige behov. I den forbindelse er det væsentligt, at forældrene ikke snakker negativt om klassens elever, og især ikke hvis deres børn er i nærheden. På baggrund af interaktionens betydning påpeger Mead endvidere, at selvet er socialt skabt, da dette skabes i interaktion med andre. Det kan dermed antages, at positive interaktioner i en klasse er med til at skabe et positivt selv. Det er derfor relevant at have fokus på, hvorvidt der forekommer positive eller negative interaktioner i en klasse, hvor elever med særlige behov skal inkluderes, da denne interaktion netop kan have betydning for det enkelte individs selv. Det sociale arbejde skal derfor have fokus på at fremme positive interaktioner, idet informanterne netop påpeger, at positive interaktioner kan være medvirkende til at mindske risikoen for, at inklusion kan blive et socialt problem.

8.4 Delkonklusion

Det sociale arbejde kan beskæftige sig med inklusion af elever med særlige behov ud fra et interaktionistisk - og læringsteoretisk perspektiv. På baggrund af informanternes udsagn vil det være relevant at have fokus på, hvorvidt elever med særlige behov er styret af tidligere erfaringer. Hvis eleverne er styret af tidligere erfaringer bør det sociale arbejde sætte ind, da dette kan påvirke

elevernes socialisering i den almene folkeskole. I den forbindelse er klassens øvrige elever væsentlige for socialiseringen, idet eleven med særlige behov muligvis vil indtage deres holdninger og værdier. Det betyder, at eleven med særlige behov skal lærer, at der er flere måder at håndtere en situation på, hvilket kan medføre, at eleven med særlige behov bliver inkluderet i klassens fællesskab, da deres adfærd derfor ikke vil adskille sig markant fra hinanden. For at ændre eleverens problematiske adfærd vil det ligeledes være relevant, at have fokus på lærerne syn på og behandling af elever med særlige behov. Dette skyldes, at omgivelserne kan være grund til, at elever med særlige behov fastholdes i en bestemt adfærd. Det sociale arbejde kan derfor bestå i, at være lyttende og rosende over eleven med særlige behov, hvor der endvidere fokuseres på elevens positive egenskaber. For at begå sig i en almen klasse er det ligeledes væsentligt for eleven med særlige behov, at have nogle redskaber, som han eller hun kan blive fortrolig med i situationer, som virker uoverskuelige. Disse redskaber kan være at "tælle til ti" eller trække sig fra situationer, hvor der kan opstå konflikter. Det betyder, at det sociale arbejde skal have fokus på, at ændre den problematiske adfærd hos både elever med særlige behov, hos klassens øvrige elever og hos lærerne for at opnå en vellykket inklusion. Derudover skal det sociale arbejde have fokus på, at fremme positive interaktioner mellem lærerne, eleverne og forældrene, idet alle parter har indflydelse på en vellykket inklusion.

9.0 Konklusion

På baggrund af projektets ovenstående analyser vil følgende problemformulering besvares:

Hvilke implikationer kan der identificeres i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov i den almene folkeskole?

Inklusion er, når et individ er en del af et fællesskab og tilmed aktivt bidrager til fællesskabet sammenhængskraft. At være en del af et fællesskab er således en ret, og det gælder også for elever med særlige behov. Projektets informanter mener da også, at børn generelt er gode til at inddrage hinanden i leg, hvorfor inklusion kan medføre et fællesskab, hvor eleverne gensidigt kan spejle sig i hinanden. I forlængelse heraf mener lærerne, at inklusion kan medføre en øget læring, men det kan konkluderes, at lærerne anser det faglige aspekt ved inklusionen, som en stor udfordring. Dette skyldes, at det kræver flere ressourcer, at tilpasse undervisningen til et større skel af elever, idet inklusion forudsætter undervisningsdifferentiering. Elever med særlige behov har nemlig ofte sociale og faglige udfordringer, som der på sin vis skal tages hensyn til. Lærerne mener derfor, at inklusionsreformen har medført, at der bliver inkluderet elever med særlige behov i den almene folkeskole, som ikke er klar til det, og det kan have konsekvenser. Der kan således forekomme forskellige generative mekanismer, der kan være medvirkende til, at inklusion kan anskues som et socialt problem. Elever med særlige behov er eksempelvis i større risiko for at blive stigmatiseret i alment skoletilbud, idet han eller hun kan have vanskeligt ved at leve op til de forventninger, der bliver stillet til elever i en almen folkeskole. Derudover kan der stilles forventninger til elever med særlige behov, som nødvendigvis ikke stemmer overens med de forventninger, som eleven har til sig selv. Disse modstridende forventninger gør, at eleven har svært ved at ændre adfærd, hvorved eleven med særlige behov altså kan have svært ved at leve op til de normer, der gør sig gældende i en almen klasse. Lærerne udtaler derfor, at de mangler pædagogisk støtte til at håndtere disse udfordringer, hvorved elever med særlige behov umiddelbart kan anses som et problematisk aspekt i, at lærerne kan drive god undervisning. Det kan dog konkluderes, at det er forandringsprocessen i skolens måde at inddele eleverne på, der er problematisk. Dette skyldes, at lærerne ikke er rustet til at håndtere den sociale opgave, der ligger i, at inkludere elever med særlige behov i den almene undervisning. Det betyder, at den danske folkeskole kan anses som dysfunktionel, hvorfor det er skolens måde at håndtere inklusion på, der kan anskues som et socialt problem. Inden for det sociale arbejde vil det dog være væsentligt at fokusere på, hvordan de involverede parter kan øge

muligheden for en vellykket inklusion, således inklusion kan få en positiv betydning. Ud fra lærernes beretninger kan det konkluderes, at en vellykket inklusion afhænger af, hvorvidt eleven med særlige behov formår at ændre dets problematiske adfærd. I forlængelse heraf er det ligeledes væsentligt at vurdere, hvorvidt lærerne og de øvrige elevernes syn på og behandling af elever med særlige behov har en positiv effekt. Derudover afhænger en vellykket inklusion af en positiv interaktion blandt inklusionens involverede parter, hvor forældrenes italesættelser af elever med særlige behov spiller en væsentlig rolle i opnåelsen af en vellykket inklusion. Overordnet set kan der altså konkluderes, at der forekommer forskellige implikationer i arbejdet med inklusion af elever med særlige behov, hvorfor inklusion altså ikke nødvendigvis er for alles bedste.

10.0 Litteraturliste

10.1 Bøger

Andersen, Heine & Lene Koch (2015). "Hermeneutik og fænomenologi" i Michael Hviid Jacobsen; Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard. *Videnskabsteori - i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, Camilla & Camilla Lind Melskens (2013). *Alle sammen - social inklusion af børn med ADHD i skolens fællesskab*. Frederikshavn: Dafolos

Balvig, Flemming & Lars Holmberg (2014): "Normer og sociale misforståelser" I Flemming Balvig og Lars Holmberg: *Flamingoeffekten*. København: Jurist - og Økonomforbundets Forlag.

Birkler, Jacob (2013). *Videnskabsteori*. København: Munksgaard.

Christensen, Nis (2012). *Plads til alle - specialpædagogik i normalundervisningen*. Skødstrup: Forlaget Pind og Bjerre

Dahlager, Lisa & Hanne Fredslund (2012). "Hermeneutisk analyse" i Signild Vallgård & Lene Koch (red.): *Forskningsmetoder i folkesundhedsvidenskab*. København: Munksgaard Danmark.

De Vaus, David (2001). *Research Design in Social Research*. London: SAGE.

Ejrnæs, Morten & Merete Monrad (2013): "Teorier om sociale problemer" i Jens Guldager & Marianne Skytte (red.). *Socialt Arbejde - teorier og perspektiver*. København: Akademisk Forlag

Fuglsang, Lars & Poul Bitsch Olsen (2004). "Introduktion" i Lars Fuglsang & Poul Bitsch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde: Universitetsforlag.

Gadamer, Hans-Georg 2007 [1990]. *Sandhed og metode - grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Oversat af Arne Jørgensen. København: Hans Reitzels Forlag.

Goffman, Erving (1975): "Stigma og social identitet" i Erving Goffman. *Stigma*. Oversat af Brian Gooseman. København: Nordisk Forlag

Guldager, Jens (2010): "Kausalitet - forskellige måder at forklare på" i Morten Ejrnæs & Jens Guldager. *Helhedssyn og forklaring*. København: Akademisk Forlag.

Hardenberg, Pia (2015): "Inklusion i folkeskolen - til gavn for hvem?". Forlaget Mellempgaard

Healy, Karen (2005): "Styrkeperspektivet" i Karen Healy. *Socialt arbejde i teori og kontekst*. København: Akademisk Forlag

Hutchinson, Gunn Strand og Siv Olstedal (2006): "Læringsteoretiske modeller i socialt arbejde" i Gunn Strand Hutchinson & Siv Olstedal: *I modeller i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, Charlotte Bredahl; Helle Max Martin; Signe Lindgaard Andersen; Rikke Nøhr Christensen & Steen Bengtsson (2010): *Stigma og psykiske lidelser - som det opleves og opfattes af mennesker med psykiske lidelser og borgere i Danmark*. København: DSI - Dansk Sundhedsinstitut; SFI - Det Nationale forskningscenter for Velfærd

Jacobsen, Michael Hviid; Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard (2015). *Videnskabsteori - i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, Søren & Hanne Kathrine Krogstrup (1999). *Deltagende Observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, Søren (2012a). "Etik og feltarbejde - udfordringer og dilemmaer i sociologisk praksis" i Rasmus Antoft; Michael Hviid Jacobsen; Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.). *Håndværk og horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kristiansen, Søren (2012b). "Det 'teknologiske skift' i kvalitativ forskning?" i Rasmus Antoft; Michael Hviid Jacobsen; Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.). *Håndværk og horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Kristensen, Karen-Lis (2013): "Nysgerrighed udvider fællesskaber - overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi". *Psyke & Logos*, 34".

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Jørgen Elm (2011): "Inklusion" i Steen Nepper Larsen & Inge Kryger Pedersen (red.). *Sociologisk Leksikon*. København: Hans Reitzels Forlag.

Levin, Irene & Jan Trost (2005): "Symbolsk Interaktionisme - Hverdagslivets samhandling" i Michael Hviid Jacobsen & Søren Kristiansen (red.). *Hverdagslivet - sociologier om det upåagtede*. København: Hans Reitzels Forlag

Olesen, Søren Peter (2017). "Problemformulering" i Merete Monrad & Søren Peter Olesen (red.). *Metoder og faser i forskning i socialt arbejde*.

Ploug, Niels (2008); "Den inkluderende skole i et sociologisk perspektiv" i Rasmus Alenkær (red.). *Den inkluderende skole - en grundbog*. København: Frydenlund.

Rienecker, Lotte (2010): *Problemformulering på de samfundsvidenskabelige uddannelser*. Frederiksberg, Forlaget Samfundslitteratur

Riis, Ole (2005): *Samfundsvidenskab i praksis*. København, Hans Reitzels Forlag

Rubington, Earl & Martin S. Wienberg (2011): "Social Disorganization" i Earl Rubington & Martin S. Wienberg (red.). *The Study of Social Problems*. New York: Oxford University Press.

SFI (2015): *Inkluderende skolemiljøer - elevernes roller*. København: SFI - Det nationale Forskningscenter for Velfærd.

Struve, Kaj (2016): *Folkeskolen og specialpædagogikkens udvikling fra 1814-2016 - værdier i almen - og socialpædagogik*. Herning: Specialpædagogisk forlag.

Skytte, Marianne (2013). "Socialt arbejde" i Jens Guldager & Marianne Skytte (red.). *Socialt Arbejde - teorier og perspektiver*. København: Akademisk Forlag.

Sonne-Ragans, Vanessa (2012). *Anvendt videnskabsteori - reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. København: Samfundslitteratur.

10.2 Tidsskrifter

Alenkær, Rasmus (2017). Viden og handling i inklusionens tidsalder. *Socialpædagogik: tidsskrift for specialpædagogik og inklusion*

Hansen, Hanne Hedegaard (2014). Inklusion – Eksklusion. *Tidsskrifte for læreruddannelse og skole*

10.3 Internetsider

ADHD-foreningen. *Hvad er ADD*. Hentet d. 05.05.18

<http://adhd.dk/om.adhd/hvad-er-add/>

Børn&Unge forskning. *Børns trivsel*. Hentet d. 10.03.18

[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9BVD64/\\$file/BogU_forskning_20_2013_web.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-9BVD64/$file/BogU_forskning_20_2013_web.pdf)

Danmarkslærerforening: *"Fællesskabets skole"*. Hentet den 01.04.18

<http://www.dlf.org/media/514560/inklusionifaellesskabnet.pdf>

Folkeskolen: *Hvad er den danske folkeskolen?*. Hentet d. 23.04.18

<https://www.folkeskolen.dk/538341/nu-er-folkeskolereformen-lov>

Undervisningsministeriet (a). *Den nye skolereform – en kort guide til reformen*. Hentet d. 20.05.18

<https://skolereformgreve2014.files.wordpress.com/2014/06/miniguide-reform.pdf>

<https://skolereformgreve2014.files.wordpress.com/2014/06/miniguide-reform.pdf>

Undervisningsministeriet (b). *Specialundervisning og inklusion, 2014/2015*. Hentet d. 14.03.18:

<http://elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-specialundervisning?allowCookies=on>

Undervisningsministeriet (c). *Om nationale mål*. Hentet d. 14.03.18:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-%20regler/nationale-maal/om-nationale-maal>

Undervisningsministeriet (d). *Spørgsmål og svar om folkeskolen*. Hentet d. 14.03.18:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-%20regler/vejledning-om-love-og-regler/spoergsmaal-og-svar>

Undervisningsministeriet (e). *Tanken bag inklusionsreformen*. Hentet den 13.03.18

<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Retsinformation. Hentet d. 18.03.18

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>

Retsinformation §16b. Hentet d. 14.03.18:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008#id73c451e7-10bb-40dc-%208fac-311fbc943490>