

Lærerarbejdet i dag

**- En undersøgelse af hvordan lærere håndterer
inklusionsudfordringer i den danske folkeskole**

Speciale

Studerende:

Helene Enevoldsen, 20162082

Vejleder:

Kathrine Vitus

Anslag inkl. mellemrum: 165.466

Aflevering: 1. juni 2018

Aalborg Universitet, København
Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde
Institut for Sociologi & Socialt Arbejde

Abstract

The Danish state school is an ongoing starting point for debates in the Danish society. Particularly in recent years the increased focus on inclusion has become apparent in the Danish state school and has entailed a lot of attention. In April 2012, law L103 was signed. A law with the purpose of including several more pupils with special needs in the state school. The purpose of this thesis is to investigate the consequences of the increased focus on inclusion in the Danish state school. Furthermore, to explore how this affect the work performed by the teachers and the tasks they must solve.

This study is based on an empirical collection of data, which includes six semi-structured interviews with six teachers, one of them today working as a pedagogue, though educated as a teacher. The scientific theoretical approach in this thesis is a philosophic hermeneutic one. This entails an understanding of science as part of a specific context and time, additionally that the scientist himself always must be seen as part of the study. However, in this approach it is possible to use the bias of the scientist in a constructive way by transparency about the methods and findings, as well as the pre-understandings which inspired the study. The main theoretical approaches are the concept of social work and the concept of inclusion. In the second chapter these two concepts are unfolded, to give the reader an understanding of how they are to be understood in this thesis. The concepts are then applied in the two following analytical chapters, where the empirical findings are analyzed and discussed. The focus of the third chapter is on the teachers own experiences with and characterizations of their work. First on a more general level, then in connection to their work in relation to vulnerable pupils. Finally, the work the teachers do is illuminated by using concepts of social work, to examine at what extent the work performed by teachers can be characterized as social work. In the fourth chapter the concept of inclusion is applied, to examine how the teachers experience their everyday practice and the challenges they face in their work including vulnerable pupils.

The thesis concludes that Danish teachers today are faced with issues when they are to include more vulnerable pupils in the Danish state school. The teachers do not have the qualifications and competencies which are required when solving this task. I therefore suggest that it could be helpful to find inspiration in social work by drawing on knowledge, qualifications and competencies connected to this field.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	5
<i>Problemfelt og motivation</i>	5
<i>Problemformulering</i>	7
<i>State of the art</i>	8
<i>Begrebsafklaring</i>	9
<i>Læsevejledning</i>	10
<i>Specialets opbygning</i>	11
KAPITEL 1	13
VIDENSKABSTEORETISK ORIENTERING.....	13
<i>Videnskabsteoriens bidrag</i>	13
<i>En filosofisk hermeneutisk undersøgelse</i>	14
METODISKE OVERVEJELSER OG DATAINDSAMLING.....	16
<i>Adgang til felten</i>	16
<i>Interview og interviewguide</i>	17
<i>Transskriptioner</i>	19
<i>Kodning af data</i>	20
<i>Validitet og reliabilitet i en filosofisk hermeneutisk tradition</i>	21
<i>Præsentation af informanterne</i>	21
<i>Delkonklusion</i>	23
KAPITEL 2	24
DET SOCIALE ARBEJDES FELT.....	24
<i>Sociale problemer</i>	25
<i>Socialarbejdere og deres kompetencer</i>	26
<i>Opsamling</i>	27
INKLUSIONSBEGREBET.....	27
<i>Delagtighed og deltagelse</i>	28
<i>Opsamling</i>	29
<i>Delkonklusion</i>	29
KAPITEL 3	30
<i>Lærerarbejdet i dag</i>	30
<i>At skabe mennesker der trives</i>	33
<i>Fremtidssikring af eleverne</i>	34
<i>At rumme udsatte elever i skolen</i>	36
<i>At inkludere udsatte elever i undervisningen</i>	40
<i>Kan lærerarbejdet lære af det sociale arbejde?</i>	42
<i>Delkonklusion</i>	46
KAPITEL 4	48
<i>At se eleverne som ressourcerfulde og uproblematiske</i>	48
<i>Inklusion af elever gennem en anerkendende tilgang</i>	51
<i>Når de udsatte elever udfordrer</i>	52
<i>Når rammerne vanskeliggør inklusionen</i>	54
<i>Ledelsens rolle i det daglige lærerarbejde</i>	56
<i>Udsatte elever i fællesskabet</i>	58
<i>Når den udsatte elev ikke kan understøttes</i>	61
<i>Delkonklusion</i>	63

KONKLUSION.....	65
PERSPEKTIVERING	67
LITTERATUR.....	68

INDLEDNING

Problemfelt og motivation

Den danske folkeskole nyder stor opmærksomhed i medierne og er genstand for stor diskussion i det danske samfund. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem artikeloverskrifter såsom ”*Lærere: Svært at lukke specialbørn ind i klasseværelset*” (DR 2013), ”*Inklusionen har fejlet, og vi skal tale helt anderledes om børn med særlige behov*” (Zetland 2016) og ”*Inklusion: Endnu et år i helvede*” (Folkeskolen 2018). Eller i litteraturen hvor folkeskolen også debatteres under titler såsom *Folkeskolen efter reformen*” (Holm et. al 2015) og ”*Inklusion i folkeskolen – til gavn for hvem*” (Hardenberg 2015). Aktuelt har folkeskolelærerne været genstand for opmærksomhed i medierne i forbindelse med overenskomstforhandlingerne i 2018 (DLF 2018). Den danske folkeskole er altså et om-diskuteret felt, der samtidig er genstand for store forandringer. Nogle af forandringerne gennem de seneste år har været det øgede fokus på inklusion i folkeskolen og indførelsen af en ny folkeskolereform. Førstnævnte er interesseområdet for dette speciale.

Det er ikke, fordi inklusion af flere børn i den almene undervisning som sådan er et nyt fænomen i folkeskolen. Allerede siden starten af 1900-tallet har der været diskussioner om, hvordan henholdsvis børn med særlige behov og børn, der ikke kunne tilpasses og fungere i skolesystemet, burde ekskluderes eller inkluderes i den almene skole (Petersen 2015:5). Noget, der blev yderligere stadfæstet i Salamancaerklæringen i 1994 (Molbæk & Tetler 2011; Hansen 2012; Tetler 2015a; Petersen 2015), en konference i Salamanca i Spanien, hvor repræsentanter fra lande verden over mødtes for at undersøge og diskutere uddannelse for alle. Herunder hvad det ville være nødvendigt at ændre i den grundlæggende tankegang om skoler, for at muliggøre brug af skoler for elever med særlige uddannelsesmæssige behov (UVM 2008). I Salamancaerklæringen understreges det, at de elever, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler. Skoler, som skal imødekomme deres behov gennem en pædagogik centreret omkring det enkelte barn (Tetler 2015a:84). I nyere tid blev der i 2011 indgået en aftale mellem Kommunernes Landsforening og den daværende regering om at øge andelen af elever der inkluderes i den almindelige undervisning (Dyssegaard & Larsen 2013:6). Noget der blev yderligere stadfæstet med lov L103, der blev vedtaget i april 2012, som vedrører inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning (Folketinget 2012). Det er således i dag bestemt via lov, at folkeskolen i endnu højere grad end tidligere skal rumme og inkludere så mange elever som muligt, hvoraf en del af disse elever tidligere har gået i forskellige speci-

altilbud. Et af de konkrete mål i aftalen i 2012 var, at andelen af elever, der inkluderes i den almindelige undervisning, skulle svare til 96 % af det samlede elevantal i 2015. Et andet mål var en fastholdelse af elevernes trivsel i takt med omstillingen til øget inklusion (UVM 2018). I et notat fra Undervisningsministeriet fremgår af de nyeste tal, at 95,2 % af eleverne i de kommunale skoler i skoleåret 2016/2017 modtager deres undervisning i den almindelige undervisning. I samme notat fremgår, at antallet af elever i segregerede tilbud er faldet siden skoleåret 2010/2011. Her lå antallet af elever i de segregerede tilbud på 34.057, mens det i skoleåret 2015/2016 var faldet til 27.398 (UVM 2017a). Der er således sket et markant fald i antallet af børn, der modtager undervisning i specialtilbud.

Det store spørgsmål er, hvilken betydning det øgede fokus på inklusion i folkeskolen har på det arbejde, der udføres der i dag. Særligt for lærerne, der til dagligt arbejder med at uddanne deres elever gennem ni års skolegang. Skolerne står i dag i en situation, hvor børn, der tidligere har gået i specialtilbud, skal inkluderes inden for den almindelige undervisnings rammer. Det vil sige, at børn, der har særlige problematikker, ikke længere i samme grad får støtte og vejledning af personale, der er uddannet til at varetage den form for problematikker. Men hvad betyder det egentlig for lærerne, når de skal inkludere flere elever med særlige behov? Hvad gør det ved lærerjobbet, at et arbejde, der førhen har været placeret uden for folkeskolen, nu skal være en integreret del af den? Medfører det nogle særlige udfordringer, når lærerne skal til at inkludere flere elever? Det er spørgsmål som disse, der har vakt min undren og fået mig til at overveje, i hvilken udstrækning det arbejde, lærerne i dag udfører, kan karakteriseres som socialt arbejde. Kunne man forestille sig, at det øgede fokus på inklusion gør, at det sociale arbejde på sin vis tvinges ind i folkeskolen, når børn med særlige behov skal håndteres her fremfor i specialtilbud? Hvilken virkelighed er det i det hele taget, lærerne møder i det daglige arbejde med at inkludere elever? Hvordan formår lærerne at imødekomme den enkelte elevs pædagogiske behov, som det også vægtes i folkeskoleloven at lærerne skal have fokus på:

§ 18. Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i skolens faglige og sociale fællesskaber.

(Retsinformation 2017)

Som det også fremgår af dette udsnit fra folkeskoleloven, er et vigtigt element, at lærerne tilrettelægger deres undervisning, så den enkelte elevs behov og forudsætninger imødekommes. Det er i den henseende vigtigt, at personalet er i stand til at tilrettelægge en undervisning, der muliggør dette, og som sikrer, at alle elever trives både fagligt og socialt. Men hvordan lykkes det egentlig i praksis? Har lærerne de redskaber og kompetencer, der kræves for at gennemføre dette? Alle disse spørgsmål har været årsag til mit ønske om at kaste et nærmere blik på folkeskolens praksis i dag. Herunder i hvilken udstrækning det arbejde, lærerne udfører, kan ses som en form for socialt arbejde.

Problemformulering

Med udgangspunkt i ovenstående problemfelt og motivation begyndte jeg mit studium ved empirisk at undersøge, hvordan folkeskolen er gearret til at håndtere børns sociale trivsel og læring. Jeg tog udgangspunkt i en udforskning af, hvordan lærerne oplever deres kompetencer, rammer og mandat for at kunne realisere deres elevers sociale trivsel og læring i det daglige arbejde. Jeg valgte at tage udgangspunkt i lærerne og en undersøgelse af deres oplevelser, da jeg var interesseret i at få indsigt i deres perspektiver på det daglige arbejde. I mit møde med informanterne og i den empiri, der blev skabt på baggrund af mine interviews, ændrede min problemformulering sig. Jeg valgte at tage udgangspunkt i de overordnede temaer og mønstre, jeg kunne identificere i min empiri. Derfor endte jeg ud med følgende problemformulering og forskningsspørgsmål:

Problemformulering:

Hvilke konsekvenser har det øgede fokus på inklusion i den danske folkeskole og for det arbejde lærerne udfører og de opgaver de skal løse?

Forskningsspørgsmål:

- *Kan begreber og teorier om socialt arbejde og inklusion hjælpe os til at forstå de krav der stilles til lærernes daglige arbejde?*

State of the art

Jeg beskæftiger mig i dette speciale med folkeskolen med henblik på en undersøgelse af, hvilke konsekvenser det øgede fokus på inklusion har på skolen og det arbejde, der udføres her. Specialet skrives derfor inden for det overordnede område inklusion i folkeskolen. Jeg har derfor undersøgt, hvilken forskningslitteratur der eksisterer inden for området. En søgning i infomedia-databasen på ”inklusion i folkeskolen” gav 75 resultater, en søgning på ”inklusion” gav 362 resultater, og en søgning på ”folkeskolen” gav 4665 resultater. Det er dermed et allerede udforsket emne.

Et par eksempler på, hvad der allerede er skrevet om inklusion er følgende artikler: Søren Langager har skrevet ”*Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark*” (Langager 2014). I artiklen fokuserer Langager på inklusive skolepolitikker i Danmark. Han skriver, hvordan færre elever med en forstyrrende adfærd visiteres videre til uddannelsesstilbud uden for det almene skoleområde. I forlængelse heraf, at der er kommet en markant stigning i antallet af børn og unge, der får kliniske diagnoser. Stigningen i diagnosticeringer har vendt op og ned på synet på børn og unge, og i artiklen viser Langager, hvordan diagnoser har fået stort fokus i danske skoler. Herunder hvordan det har ændret forståelserne af den bedste praksis, når det kommer til elever med indlæringsvanskeligheder (ibid.). Helene Ratner skriver om inklusion i et mere historisk perspektiv i artiklen ”*Modern Settlements in Special Needs education: Segregated Versus Inclusive Education*” (Ratner 2016). Hun beskriver, hvordan der i historien om specialundervisning har været en sontring mellem menneskelig natur og socialt miljø. Diskussionen er her, hvorvidt et barns særlige behov er forårsaget af barnets psyko-medicinske natur, eller om der i stedet er tale om kulturelle begreber om normalitet og afvigelse. I Danmark brugte man i 1930’erne intelligencetest på børn som en del af inklusionsagendaen. Inklusion i dag har fokus på, hvordan stigmatiseringen af børn med særlige behov kan modarbejdes ved at ændre på strukturen inden for skolerne. Dermed er fokus ikke på den enkelte elevs særlige behov eller afvigelser, men på hvordan skolen skal være forberedt på de mange forskellige elevers behov (ibid.). En sidste artikel jeg vil nævne, er Mette Molbæks artikel ”*Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas*” (Molbæk 2017). Heri har Molbæk fokus på, hvordan inklusion har høj prioritet verden over, og hvordan lærere i forlængelse heraf skal lære at håndtere en mangfoldighed af elever. Hun argumenterer for, at der mangler viden om, hvordan lærerne kan understøttes i på en meningsfuld måde at arbejde med inklusion. Herunder at inklusion

skal ses i sammenhæng med forskning om effektive undervisningsstrategier og klasseledelse for at kunne udvikle mere inkluderende skoler (ibid.).

Der findes således allerede en del artikler, der beskæftiger sig med inklusion i folkeskolen. Måden, jeg vil bidrage til feltet, er ved at undersøge, hvordan det øgede fokus på inklusion i skolen kan ses i relation til socialt arbejde. Min interesse er som bekendt at undersøge, hvilken betydning inklusion har for det arbejde, der udføres i skolen. Som nævnt er jeg interesseret i at undersøge, i hvilken udstrækning der kan ses en kobling mellem lærerjobbet og socialt arbejde. Dette er nemlig en vinkel, der kan belyse inklusion i skolen på en ny måde og muligvis være med til at give nogle nye nuancer.

Begrebsafklaring

I dette speciale vil der løbende blive afklaret og redegjort for forskellige begreber. Her vil jeg dog redegøre for fire begreber, som det er vigtigt at have kendskab til i læsningen.

Udsatte elever

Som tidligere nævnt er en måde at betegne elever, der skal inkluderes, som elever med særlige behov. Her vil jeg dog i stedet anvende begrebet udsatte elever. Udsatte elever forstås her som en sammensmeltning af Margit Harder og Maria Appel Nissens begreb udsatte børn, og Helle Nørrelykkes begreb børn i risikozonen. Harder og Nissen definerer udsatte børn som børn, der ikke klarer sig godt i skolen, og børn, der ikke trives individuelt eller i samspil med andre (Harder & Nissen 2015:246). Nørrelykke definerer børn i risikozonen som børn, der har en risiko for fejludvikling. Risikobørnene inddeles i tre kategorier: børn og unge med særlige behov, truede børn og unge samt børn og unge i problemer. Børn og unge med særlige behov har oplevet psykosociale belastninger, hvor de er ude af stand til at reagere hensigtsmæssigt på belastningerne. Truede børn og unge oplever marginalisering og udstødelse. Mens børn og unge i problemer udover at opleve marginalisering og udstødelse også oplever mere permanente personlighedsmæssige vanskeligheder (Nørrelykke 2016:362-363). Jeg forstår begrebet udsatte elever, ved at koble disse to begreber sammen. Begreberne rummer samlet en bred gruppe af børn, der er udsatte eller i risiko for fejludvikling, hvilket jeg ser som anvendeligt i undersøgelsen. Årsagen til dette er, at jeg har kunne bruge dette begreb til at afgrænse den elevgruppe, der kan identificeres i empirien, når der er tale om inklusionsbørn. I empirien har jeg ikke kendskab til alle elevernes individuelle problemstillinger og dermed, hvilken type af udsathed eller risiko der påvirker den enkelte elev. Derfor har jeg fundet en

mere bred forståelse af inklusionsbørnene anvendelig, da jeg vurderer, at de elever, der nævnes i de empiriske eksempler, kan forstås ud fra kategorien *udsatte elever*.

Trivsel

Trivselsbegrebet ser jeg i henhold til trivselsbegrebet fremsat af Undervisningsministeriets ekspertgruppe for trivselsmålinger. Her anskues trivsel som noget, der omfatter et menneskes velbefindende og herudover vedkommendes emotionelle, praktiske og kognitive kompetencer, der hjælper ham til at navigere igennem livet. Trivsel kan betragtes som et resultat af, at nogle grundlæggende vilkår er i orden, således at en person fx oplever gode sociale relationer og selvværd. Trivsel kan desuden ses som, at individet oplever vækst i form af læring og kreativitet samt gode muligheder for at tage initiativ. Endvidere, at individet formår at kontrollere sig selv hensigtsmæssigt. Overordnet set kan trivsel ud fra disse antagelser ses som et menneskes oplevelse af engagement, social forbundethed, positive emotioner, kropslig sundhed, mening og troen på, at individet kan lykkes, hvis det gør sig umage (UVM 2017b).

Dannelse

Dannelse forstår jeg ud fra en bred ordbogsdefinition. Dannelse henviser dermed til en proces, hvor et menneske opnår viden, færdigheder og holdninger. Endvidere henviser begrebet til resultatet af denne proces, som antages at have medført dannelsen af personligheden i den ønskede retning (Den Store Danske 2017). Dannelse skal altså her ses i relation til at danne elever i skolen, hvorigennem de via en proces dannes til at opnå en særlig form for viden, færdigheder og holdninger. Endvidere at denne proces er med til, at deres personlighed dannes i en ønskværdig retning.

AKT

AKT står for *adfærd, kontakt og trivsel*. AKT-problemstillinger er en integreret del af skolens almindelige arbejde, i den forstand at alle lærere har til opgave at tage forbehold for AKT-problematikker (Alenkær 2010:75-76).

Læsevejledning

Igennem specialet henvises der til folkeskolelærere, når der står lærer, læreren eller lærerne. Ligeledes refereres til den danske folkeskole, når der står skole, skolen eller skolerne.

Jeg har valgt at gøre citaterne mere læsevenlige. Det vil sige, at jeg har redigeret en smule i dem for at sikre dette, men der er ikke ændret i det overordnede indhold. Jeg har udvalgt de citater, hvor pointen fremstår tydeligst. Det er ikke ensbetydende med, at den ikke kan findes i andre informanternes udtalelser. Når der i citaterne er eksempler på episoder eller oplevelser med elever, forstås de i kategorien udsatte elever.

Jeg har af etiske årsager anonymiseret navnene på mine informanter ved at anvende pseudonymer. De respektive skoler, de arbejder på, er ligeledes anonymiseret og nævnes derfor ikke.

Specialets opbygning

I det første kapitel redegør jeg for den videnskabsteoretiske orientering, jeg har haft i tilgangen til undersøgelsen. Herefter tydeliggør jeg, hvordan data er blevet til, ved at reflektere over de metodiske valg og deres betydning for generering og bearbejdning af data. Afslutningsvis introduceres de seks informanter, hvis interviews danner det empiriske grundlag.

I det andet kapitel redegør jeg for de teoretiske forståelser af socialt arbejde og inklusion, som anvendes i analysen i henholdsvis kapitel tre og fire.

I det tredje kapitel er omdrejningspunktet, hvordan lærerne opfatter og karakteriserer lærerarbejdet. Indledningsvis skitseres lærerarbejdet på et mere overordnet plan for at vise, hvordan lærerne ønsker at gennemføre deres arbejde. Efterfølgende skærpes fokus, således at lærerarbejdet belyses i relation til udsatte elever, som skal inkluderes i den almene undervisning. Der er igennem kapitlet fokus på, hvordan lærerne ønsker at udføre deres arbejde, hvilket bl.a. kommer til udtryk igennem deres ønske om at danne deres elever og skabe mennesker, der trives. Afslutningsvis argumenterer jeg for, at lærerarbejdet kalder på viden og kompetencer, der kan findes i det sociale arbejde.

I det fjerde kapitel er fokus på lærernes praksisoplevelser og deres møde med udsatte elever. Jeg viser, hvordan lærerne på forskellig vis oplever det som udfordrende at gennemføre deres arbejde, særligt når det kommer til at inkludere udsatte elever. Herunder hvordan de strukturelle og organisatoriske rammer i sig selv kan opleves som udfordrende, og hvordan det kan være vanskeligt at sikre inklusion af eleverne i fællesskabet. Jeg viser desuden, hvordan der kan være forskel på den fysiske og den sociale inklusion af en elev, og at ikke alle udsatte elevers behov kan imødekommes.

Afslutningsvis laver jeg en kobling til kapitel tres pointe om, at lærerarbejdet i dag kunne have gavn af at lade sig inspirere af viden, kompetencer og kvalifikationer, der findes i det sociale arbejde.

KAPITEL 1

I dette kapitel redegør jeg for, hvordan videnskabsteorien kan være anvendelig i en undersøgelse, og hvordan den filosofiske hermeneutik har inspireret tilgangen i denne undersøgelse. Efterfølgende tydeliggør jeg de metodiske overvejelser, jeg har gjort i forbindelse med dataindsamling og databearbejdning. Afslutningsvis introduceres læseren for de seks informanter.

Videnskabsteoretisk orientering

Videnskabsteoriens bidrag

Videnskabsteori beskæftiger sig med, hvordan vi kan være sikre på, at den viden og indsigt, der skabes gennem videnskabeligt arbejde, er en viden, vi kan stole på. Fokus for videnskabsteorien er på, hvordan der gennem videnskab skabes viden, og hvilken form for viden der skabes. Videnskabsteorien beskæftiger sig med, hvilke antagelser man har om virkeligheden (ontologi), og hvilke antagelser man har om sine muligheder for at erkende virkeligheden gennem videnskaben (epistemologi) (Juul & Pedersen 2012: 9-10, 14). Videnskabsteorien er således måden, hvor jeg som forsker tilgår min undersøgelse, og tilgangen har konsekvenser får den type antagelser og viden, jeg kan erkende. Når jeg redegør for min videnskabsteoretiske orientering, er det for at give indsigt i tilgangen til undersøgelsen. Jeg har valgt en filosofisk hermeneutisk tilgang, hvilket gør, at jeg forstår virkeligheden som en del af en historisk kontekst. Min undersøgelse bliver dermed en form for øjebliksbillede, og giver indsigt i og viden om verden, som den fremstår i dag. En filosofisk hermeneutisk tilgang betyder også, at jeg har en antagelse om, at mine egne fordomme og forforståelser spiller en rolle i undersøgelsen, og at jeg ikke kan undslå mig disse. Jeg bruger dermed videnskabsteorien til at rette en bevidsthed mod disse fordomme og forforståelser og deres potentielle betydninger for mit projekt. Det, jeg vil nå frem til, er at opnå en indsigt i og viden om lærernes livsverden og herigennem at udfordre mine egne forforståelser. Dette med henblik på at lære nyt om konsekvenserne af det øgede inklusionsfokus på det arbejde, lærerne udfører, og de opgaver, de skal løse. Mit mål er ikke at ende ud med en endegyldig sandhed, men gennem mine fund at fremskrive mine informanternes livsverden og opnå nye indsigter og forståelser på baggrund heraf. Jeg går nu nærmere ind i, hvad en filosofisk hermeneutisk tilgang indebærer, og hvilke konsekvenser den har for mine metodiske valg og den efterfølgende analyse.

En filosofisk hermeneutisk undersøgelse

Helt centralt for den hermeneutiske videnskab er opgaven med at udvikle en fortolkende forståelse af den mening, der ligger gemt i menneskelige livsytringer, samt den historiske kontekst som ytringerne kommer i (Juul 2012:110). Mit ærinde har været at opnå indsigt i lærernes livsverden og få indsigt i deres oplevelser og erfaringer i det daglige arbejde. Jeg var interesseret i at udforske den mening, der var at finde i dette arbejde, og at udforske nogle af mine fordomme og forforståelser, der var årsagen til, at jeg ville foretage undersøgelsen. I en filosofisk hermeneutik spiller fordomme en væsentlig rolle, i den forstand at forskeren altid medbringer sine fordomme i forståelsesprocessen. Tanken er dog samtidig, at fordommene kan opfattes som produktive for forskerens erkendelse, i og med at de gør det muligt for forskeren at stille relevante spørgsmål (ibid.:122).

Jeg havde forud for undersøgelsen en masse forestillinger om, hvilken størrelse skolen er, og hvilket arbejde der udføres her. Jeg havde en idé om, at lærernes arbejde i dag ikke kun handler om at undervise, men at de også står over for forskellige udfordringer, der vanskeliggør gennemførelsen af dette. I en filosofisk hermeneutik kan forskerens fordomme som nævnt ses som produktive, og det at jeg gik ud for at undersøge, hvordan skolen er gearret til at håndtere børns sociale trivsel og læring, hang altså sammen med førnævnte fordom. I en filosofisk hermeneutisk tradition kan fordomme bruges aktivt, ved at man som forsker formulerer et problem, man vil undersøge, fordi man har nogle særlige fordomme eller perspektiver på sagen (ibid.:129). Som bekendt ændrede mit fokus sig efter mødet med informanterne, fordi jeg fandt, at de talte om inklusion og udfordringer med udsatte elever. Jeg har dermed forholdt mig aktivt til min egen rolle og til, at mine fordomme ikke kan sættes i parentes, da jeg altid vil være del af den verden, jeg undersøger (ibid.:121).

Min undersøgelse skal ses i den specifikke kontekst, den er en del af, og i en filosofisk hermeneutisk tilgang er et af kerneelementerne, at mennesket er indlejret i tidslige og rumlige sammenhænge, det ikke kan frigøre sig fra (ibid.:121). Dermed får fænomener deres mening i den sammenhæng, de indgår i (Berg-Sørensen 2012:223). Tanken er, at de historiske forudsætninger er bestemmende for, hvad jeg som menneske forstår og ikke forstår, og hvad jeg kan undre mig over. At jeg på sin vis er kastet ind i en verden, som jeg overtager i min bevidsthed (Juul 2012:122). Ud fra denne forståelse mener jeg altså, at det har en betydning, at jeg på forhånd har en viden om den verden, jeg undersøger. Nok er jeg ikke lærer, men jeg er en del af det samfund, som lærerne og skolen indgår i. Jeg har selv været elev på en skole og har på forhånd nogle idéer og forestillinger om, hvad skolen og læ-

terne er for en størrelse. Dermed er der grænser for, hvad jeg kan forstå, og hvordan jeg kan forstå det, da min egen position i livet og samfundet spiller en rolle. Jeg vil aldrig kunne fremkomme med en endegyldig sandhed, da undersøgelsen kunne have set anderledes ud, hvis den var foretaget af en anden person eller i en anden tid. Dette hænger fint sammen med en filosofisk hermeneutik, hvor tanken er, at det altid vil være muligt at opnå nye erkendelser. Noget, der beskrives i form af den hermeneutiske cirkel, der kan ses som en uendelig erkendelsesproces (ibid.:133). Sagt med andre ord, at der altid vil kunne findes nye erkendelser, når man på baggrund af de erkendelser, man har opnået, går tilbage og undersøger fænomenet på ny. Jeg ville fx på baggrund af indeværende undersøgelse kunne gå tilbage til mine informanter og fortælle, hvad jeg har fundet frem til, og på ny udfordre disse fund ved at spørge ind til deres overvejelser herom. Den hermeneutiske cirkel skal i den filosofiske hermeneutik ses som en veksling mellem forskerens fordomme og de nye erfaringer, der aktiveres, når forskeren møder den sociale virkelighed ved at bringe fordommene i spil (ibid.:125).

Et væsentligt aspekt i den filosofiske hermeneutik er fortolkning, og jeg har i dette speciale valgt at bearbejde data gennem fortolkning. Mit ærinde har været at få indsigt i informanternes livsverden ved at fortolke deres meninger. Fortolkning skal ses i den sammenhæng, det indgår i, og fortolkning er noget, der opstår i mødet mellem forskeren og genstanden (ibid.:126). Som nævnt er en væsentlig del af den filosofiske hermeneutik, at fordommene sættes i spil, og det samme gælder, når det kommer til fortolkningen. Fortolkeren må således hele tiden teste sine fordomme, når han opnår nye erfaringer. Derfor må forskeren være åben over for det, der viser sig, og villig til at lade sig belære af nye erfaringer (ibid.:125). Man kan sige, at der i mødet mellem forskeren og materialet sker en horisontsammensmeltning, i og med at der skabes en erkendelse i dette møde (ibid.:133). Udover de forforståelser jeg allerede har nævnt, havde jeg en fordom om, at lærerne er meget pressede, og at det derfor er vanskeligt for dem at favne mange forskellige elever i deres daglige arbejde. Jeg har udforsket denne fordom igennem mine interviews ved netop at spørge ind til informanternes oplevelser med elever med meget forskellige forudsætninger. Jeg har delvist fået bekræftet denne fordom, da der i min empiri viser sig en tendens til, at lærerne oplever, at de er pressede, og at det pga. rammemæssige såvel som inklusionsmæssige udfordringer kan være vanskeligt for dem at favne alle eleverne. Samtidig har jeg fået indsigt i, hvordan der kan være forskel på, hvordan udfordringerne opleves, alt efter hvor meget erfaring man har som lærer. Jeg havde endvidere en fordom om, at der kan ses en kobling mellem det sociale arbejde og lærerarbejdet. Jeg havde en idé om, at læ-

terne kan ses som en form for socialarbejdere. En fordom, jeg delvist fik bekræftet. Som jeg vil illustrere i kapitel tre og fire, har jeg nemlig igennem undersøgelsen fundet frem til, at lærerne ikke nødvendigvis skal ses som socialarbejdere, men at lærerarbejdet kalder på viden, kvalifikationer og kompetencer, der kan findes i det sociale arbejde.

En sidste overvejelse, jeg vil nævne angående fortolkning af data, er spørgsmålet om, hvorvidt det, der fortolkes, er den udtrykte mening eller den intenderede mening. Det er derfor vigtigt at tage stilling til, om interviewene analyseres på et manifest niveau eller et latent niveau, hvor formålet er at få fat i latente betydninger, som interviewpersonen ikke selv er sig bevidst (Kvale & Brinkmann 2015:277). I de analytiske kapitler er min fortolkning på begge niveauer, i den forstand at jeg nogle steder tolker mine informanternes udtalelser meget bogstaveligt, mens jeg andre steder i højere grad tolker en betydning ud fra citatet, som ikke nødvendigvis har været informantens intenderede hensigt.

Årsagen til at, empirien fylder meget i specialet, er, at det er gennem en fortolkning af informanternes livsytringer, at jeg kan opnå ny viden og indsigt i emnet. Om end det er nødvendigt med et teoretisk beredskab for at kunne analysere og diskutere disse ytringer, ser jeg en værdi i at have meget fokus på empirien, da forståelsen for den livsverden, jeg undersøger, skabes her.

Metodiske overvejelser og dataindsamling

Adgang til felten

Mit udgangspunkt var, at jeg ville indsamle al min empiri på en enkelt skole, hvor jeg ville lave et eller to fokusgruppeinterviews med en gruppe af lærere. Derudover ville jeg lave to til tre individuelle interviews med personer med andre funktioner såsom AKT-vejledere, inklusionsvejledere, ledere eller lignende. At få adgang til relevant data er et betydningsfuldt element i feltforskningen, og det er nødvendigt, at forskeren i sin indledende kontakt med felten kan legitimere sin tilstedeværelse. Adgangen kan oftest opnås lettere, hvis forskeren har forbindelser i miljøet, som skal studeres. Adgangen kræver en gatekeeper, hvilket vil sige, at en person med autoritet i organisationen kan give samtykke (Kristiansen & Krogstrup 2015:127, 130, 132). Jeg havde forbindelse af professionel og personlig karakter til mennesker i skolen og forventede derfor nemt at kunne få adgang. Jeg måtte hurtigt erkende, at det var udfordrende at samle seks til tolv lærere på én gang. For at få det meste

ud af et fokusgruppeinterview skal antallet af deltagere nemlig helst ligge heromkring (Halkier 2009[2008]:33). Jeg spurgte i interviewene ind til informanternes tanker om, at jeg havde svært ved at få adgang:

”Jeg tror folk siger nej, simpelthen fordi de er pressede. Folk er virkelig max pressede”

(Ea)

Dette er blot ét eksempel fra empirien, der illustrerer, hvordan den svære adgang kan ses som udtryk for, at lærerne er tidspresede. At de er tidspresede, var også den fornemmelse jeg fik, da jeg prøvede at skabe adgang. Jeg ændrede derfor taktik og gik væk fra idéen om at lave fokusgruppeinterviews og at indsamle empiri på én skole. Om end fokusgruppeinterviewene kunne have genereret en anden form for data, kunne jeg se muligheder og en værdi i at lave semistrukturerede interviews med lærere fra forskellige skoler i stedet.

Interview og interviewguide

I mine overvejelser om fravalget af fokusgruppeinterviews er min konklusion, at det semistrukturerede interview er anvendeligt i min undersøgelse. Fokusgruppeinterviewet kan være brugbart i dataindsamlingsprocessen i nogle sammenhænge, men som Bente Halkier pointerer, er det vigtigt at overveje, om fokusgruppeinterviewet er den rigtige måde at undersøge sin videns interesse (Halkier 2015:137). Hvor fokusgruppeinterviewet kan bruges til at frembringe viden, hvor flere deltagere kommer i spil, og nogle andre emner og temaer italesættes (Demant 2014:205), har målet med mit projekt været at få indsigt i lærernes egne oplevelser og erfaringer. En bekymring ved fokusgruppeinterviewet var, at informanterne kunne komme til at påvirke hinanden for meget. Særligt da det kan være udfordrende at fremføre sine meninger i et forum, hvor flere er til stede. Informanterne kan ikke sikres fuld anonymitet, da gruppens deltagere kan dele deres viden med personer uden for gruppen (ibid.:16). Dermed ikke sagt at man er garanteret, at informanter deler alle erfaringer og oplevelser i et semistruktureret interview, men jeg vurderede, at der var større chance for ærlighed her, bl.a. fordi det kan være svært at tale om udfordringer i selskab med andre. På baggrund af disse overvejelser valgte jeg at gennemføre seks semistrukturerede interviews. En interviewform, der kan bruges til at få indblik i den interviewedes erfaringer og livsverden (Kvale & Brinkmann 2015:177), hvilket ligger fint i tråd med en filosofisk hermeneutiske tilgang, hvor fokus også er på menneskets livsverden og erfaringer. Fire interviews blev gennemført ansigt til ansigt, mens to blev gennemført

via Skype/FaceTime, da det passede informanterne bedst. Jeg anser det ikke som et problem, da jeg havde mulighed for at se informanterne på video, og da jeg vurderede, at det ikke havde indflydelse på den data der blev genereret.

Jeg har i opbygningen af min interviewguide og i den efterfølgende databehandling ladet mig inspirere af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog ”*Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*”. De beskriver, hvordan der i forskningsinterviewet skabes viden mellem to subjekter, idet der skabes viden mellem interviewerens og den interviewedes synspunkter. Formålet med det semistrukturerede livsverdensinterview er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at meningsfortolke de fænomener, der beskrives i interviewet (ibid.:177). Jeg valgte at tage udgangspunkt i en interviewguide for at have en struktur for mine interviews, men jeg ønskede ikke at være alt for fastlåst af min guide. Jeg lod mig derfor inspirere af Kvale og Brinkmanns semistrukturerede interviewguide, hvor der er åbenhed over for ændringer i spørgsmålenes rækkefølge og form, så intervieweren får mulighed for at følge op på de svar og historier, som interviewpersonen fortæller (ibid.:178, 185). Jeg inddelte min interviewguide i fem overordnede emner: *baggrundsspørgsmål, skolens opgave, social trivsel og læringsrummet samt lærerens rolle*. Under hvert emne skrev jeg nogle spørgsmål, som jeg tænkte, kunne give mig indsigt i informanternes livsverden og erfaringer. Jeg sørgede desuden for at have en introduktion og en afslutning i interviewguiden, da jeg ønskede at begynde og afslutte interviewet på en god måde. Kvale og Brinkmann pointerer i forlængelse heraf, hvordan det er vigtigt, at der skabes god kontakt mellem interviewer og interviewperson, så sidstnævnte føler sig tryk til at tale frit. Det kan fx skabe tryghed at interviewet indledes med information om formålet og lydoptagelse, og at det afsluttes på en ordentlig måde, hvor interviewpersonen fx får mulighed for at komme med tilføjelser (ibid.:183)¹.

Jeg valgte at opbygge en semistruktureret guide for ikke at være alt for bundet af den. Planen var at følge guiden, i det omfang det gav mening, men samtidig have mulighed for at ændre kurs i interviewsituationen, hvis andre spørgsmål opstod. Fx gav det mig mulighed for i interviewet med informanten Bo at spørge spontant ind til, hvordan en almindelig arbejdsdag ser ud for ham. Om end jeg fulgte guiden nogenlunde kronologisk, var det ens for alle interviewene, at jeg sprang frem og tilbage mellem de forskellige spørgsmål og temaer, der også formuleredes forskelligt. Således er

¹ Interviewguiden er vedlagt som bilag 1.

den data, der er generet på baggrund af interviewene, inspireret af tilgangen til det semistrukturerede interview.

Jeg fortalte på forhånd informanterne, at jeg ønskede at undersøge, hvordan lærere oplever at møde børn med mange forskellige forudsætninger i deres hverdag. Herunder, hvordan de oplever deres kompetencer, rammer og mandat i forhold til at realisere elevernes sociale trivsel og at skabe et godt læringsrum i deres arbejde. Som nævnt har jeg på forhånd haft en interesse i emnet, og jeg har haft et ønske om at udfordre mine egne forforståelser. Ved at fortælle informanterne, hvad jeg overordnet ville spørge ind til, har jeg altså på forhånd rammesat interviewet. Jeg har ved at være åben og lyttende forsøgt at sætte mine egne forforståelser i parentes for at få indsigt i deres livsverden, og mulighed for at udfordre mine egne forforståelser. Som bekendt ændrede mit fokus sig efter interviewene, således at mit undersøgelsesfelt er, hvilke konsekvenser det øgede fokus på inklusion i skolen har, og hvad det betyder for det arbejde og de opgaver, lærerne udfører.

Transskriptioner

Jeg har transskriberet alle interviewene, da jeg oplever, at transskriptioner giver en bedre indsigt i og forståelse af data. Jeg oplever, at jeg allerede her tager de første skridt i den analytiske proces og begynder at få øje på forskellige temaer og mønstre i datamaterialet. Desuden får jeg indsigt i mig selv som interviewer, hvordan jeg fremstår og erfaringer, jeg kan tage med i fremtidige interviews. Disse overvejelser kan ses i tråd med Kvale og Brinkmanns tanker om transskription. De beskriver, hvordan det at interviewet lydoptages til efterfølgende transskription, giver den fordel, at intervieweren i selve interviewsituationen har frihed til at koncentrere sig om selve interviewet. Transskriptionen af lydoptagelsen er egnet til at kunne foretage en nærmere analyse af empirien, da det at have papirudskrifter kan bruges til at skabe et overblik og se mønstre eller modsigelser i materialet. Transskriptionen i sig selv kan desuden ses som den begyndende analyseproces, og forskeren kan herunder lære meget om sin egen interviewstil (ibid.:235-238-239).

Da jeg transskriberede mine interviews, blev jeg opmærksom på, at jeg ikke stillede mange kritiske spørgsmål til informanternes udtalelser. Jeg stillede opklarende og afklarende spørgsmål og var ellers anerkendende over for udtalelserne og sagde ofte ”ja”, ”mm”, ”okay”. Det kan måske betragtes som, at jeg ukritisk accepterer de ting, informanterne siger. En væsentlig refleksion er derfor, at mit datamateriale kunne have set anderledes ud, hvis jeg havde haft en mere kritisk tilgang til udta-

lelserne. Samtidig mener jeg ikke, at det gør min data mindre valid, da min anerkendende tilgang hænger sammen med et ønske om at fralægge mig egne forforståelser og give informanterne mulighed for at svare uden at opleve, at deres livsverden er under angreb.

Jeg har transskriberet næsten ordret, hvad informanterne og jeg selv siger. Jeg har undladt at transskribere, hver gang jeg selv siger ”ja”, ”mm” eller ”okay”, og det samme gælder, når informanterne siger ”øh” og lignende. Jeg transskriberede det hele i det første interview, men kom til den erkendelse, at det ikke havde betydning for den type analyse, jeg ønskede at lave, som er at fortolke informanternes udsagn.

Kodning af data

Allerede imens jeg transskriberede, begyndte de første analytiske tanker at dukke op, og her blev analyseprocessen igangsat. Da jeg var færdig med at transskribere interviewene, var næste skridt at kode data. Som nævnt ovenfor kan det at have transskriptionerne i papirform bruges til at skabe overblik over materialet, og at skabe overblik over min empiri var første mål. Jeg lod mig inspirere af metoden tematisk netværksanalyse (*thematic networks analysis*), som præsenteret af Jennifer Attridge-Stirling. Attridge-Stirling beskriver, hvordan tematisk netværksanalyse er en metode, hvor man tematisk kan organisere sin kvalitative data. Metoden bruges som en teknik til at dele teksten op for at finde tydelige rationaliseringer og deres implicite betydninger. Formålet med metoden er at identificere mønstre på tværs af datasættet, her mine seks interviews, og at sondre mellem de tendenser, der findes i materialet, og som herefter kan tematiseres på forskellige niveauer (Attridge-Stirling 2001:387-389). Måden, jeg i praksis anvendte metoden, var ved at gennemlæse alle transskriptionerne og undervejs notere de begreber, ord og temaer mv., der sprang i øjnene eller skabte undren. I gennemlæsningen af interviewene identificerede jeg fx, at alle mine informanter ikke blot talte om væsentligheden af at uddanne deres elever, men også om, hvordan de ønskede at skabe velfungerende mennesker, der kunne indgå i samfundet. Et fund, der bliver uddybet i kapitel tre, hvor jeg går nærmere ind i, hvordan informanterne karakteriserer lærerarbejdet. I datamaterialet har jeg identificeret både ligheder og forskelle, og jeg har valgt primært at have fokus på de fælles tendenser og mønstre, jeg har kunnet identificere. Årsagen til dette er, dels at der i empirien er mere enighed end uenighed iblandt informanterne, dels at jeg ved at fokusere på fælles tendenser og ligheder nemmere kan sige noget generelt ud fra empirien. Dermed ikke sagt at jeg slet ikke fokuserer på forskelle, og dette kommer fx også til udtryk, når jeg viser, hvordan informanterne kan have for-

skellige tilgange, alt efter hvor meget erfaring de har. Herunder at de to informanter med vejlederfunktion, har nogle andre indsigter end de andre informanter. Den tematiske netværksanalyse deler hovedelementer med hermeneutiske analyser (ibid.:388), hvorfor jeg fandt metoden særdeles relevant, da den går i spænd med min filosofisk hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgang.

Validitet og reliabilitet i en filosofisk hermeneutisk tradition

I dataindsamling og databehandling er det vigtigt at forholde sig til dataens validitet og reliabilitet (Larsen 2010[2006]:94), eller med andre ord om deres gyldighed (validitet) og pålidelighed (reliabilitet) (Kvale & Brinkmann 2015:317). Som allerede nævnt er formålet med undersøgelsen ikke at finde en endegyldig sandhed. Derimod er formålet at belyse de empiriske fund gennem fortolkning. De analytiske pointer, der præsenteres, er således ikke sandheden, og analysen kunne have set anderledes ud, var empirien fortolket på en anden måde. I den hermeneutiske tænkning er der nemlig mulighed for en flerhed af fortolkninger (ibid.:276), hvilket jeg tolker som at data kan fortolkes forskelligt, alt efter hvem der fortolker det. Mit ærinde har gennem kapitlet været at gøre det tydeligt, hvordan data er skabt, og hvordan jeg har tilgået data. Gyldighed i den hermeneutiske tradition beskrives som noget, der handler om, hvorvidt kvaliteten af selve håndværksarbejdet er så stærkt og overbevisende, at det i sig selv bærer gyldigheden (Juul 2012:133; Kvale 1994:246). Ud fra denne forståelse er det i sidste ende op til læseren at bedømme gyldigheden. Det samme gælder her, hvor jeg har søgt at udfolde mine valg og overvejelser, som læseren selv kan vurdere. Jeg har forsøgt at skabe pålidelighed, ved at gøre det gennemskueligt og være eksplicit om, hvordan jeg har indsamlet data, og hvilke overvejelser jeg har haft i den forbindelse. Gennemsigtighed ses som et vigtigt metodisk krav i en hermeneutisk tradition, da andre dermed kan tage stilling til arbejdet, fordi de er blevet bekendt med forskerens fordomme og valg (Juul 2012:131; Halkier 2009[2008]:109). Det er således på baggrund af denne transparens, at andre skal tage stilling til validiteten og reliabiliteten, hvilket er årsagen til, at jeg hele vejen igennem har haft fokus på transparens; altså at gøre det gennemsigtigt, hvad jeg har gjort og hvordan. Dermed er det muligt for andre at identificere de forskellige skridt, der har ledt frem til resultaterne.

Præsentation af informanterne

Mine informanter er henholdsvis fire kvinder og to mænd, hvoraf tre er forholdsvis nye lærere, mens de tre andre har mange års erfaring som lærere. Jeg introducerer informanterne for at skabe klarhed over, hvem jeg har interviewet.

Informanten Bo, har siden han blev færdiguddannet i 2015 været ansat på den samme skole. Bo er desuden min kæreste, som jeg har valgt at interviewe, da mange af de ting, han løbende er kommet hjem og har fortalt om sit arbejde, har været med til at vække min interesse og undren for lærernes rolle i skolen i dag. I særdeleshed arbejdet med at håndtere udsatte elever. Han har fortalt om både udfordringer og dilemmaer og om de rammer, han og hans kollegaer skal arbejde inden for, når de uddanner unge mennesker. De perspektiver, han er kommet med, har jeg fundet interessante, og jeg har vurderet, at det gav god mening at interviewe ham. Gennem et interview kunne jeg få bedre indsigt i og adgang til disse perspektiver, frustrationer og overvejelser, som han gør sig i forbindelse med sit arbejde. Det at jeg kender ham godt, gør selvfølgelig, at jeg på forhånd har haft en særlig forståelse for, hvilke ting han kunne finde på at tale om i et interview. Jeg anser dog ikke dette som et problem, da jeg er åben omkring, at jeg på forhånd har et indgående kendskab til ham og nogle af hans holdninger. Derudover, fordi jeg på baggrund af min hermeneutiske tilgang aktivt forholder mig til mine egne fordomme og forforståelser.

Informanten Ane blev færdiguddannet som lærer i 2016. Hun har efterfølgende været ansat på to forskellige skoler, en privat lilleskole og en folkeskole, hvor hun er gået ned med stress på begge skoler. I januar 2018 er hun blevet ansat som klubpædagog på en anden folkeskole, hvor hendes funktion ud over at være i klubben indebærer understøttende undervisningstimer i to forskellige klasser. Om end hun ikke arbejder som lærer i dag, har jeg valgt at interviewe hende, da hun har 1,5 års erfaring som lærer og fortsat er ansat på en skole, hvor hun deltager i undervisningen. Jeg fandt desuden også, at hendes perspektiv kunne være interessant, da det at hun af to gange var gået ned med stress, sandsynligvis gjorde, at hun sad inde med nogle interessante erfaringer. Samtidig har jeg også en opmærksomhed på, at hun muligvis kan have tendens til at være kritisk, hvilket jeg derfor tager højde for og er transparent om i analysen.

Informanterne Liv og Ea er ansat på den samme skole og har begge været ansat på skolen, siden de blev færdiguddannede. *Liv* blev færdiguddannet som lærer i 1981 og har været lærer i 37 år. De sidste 10-15 år har hun efteruddannet sig som AKT-vejleder og evalueringsvejleder, og hun har fornyet sin specialpædagogik med et kursus. Hendes skema består af specialundervisning, hvor hun enten kan have forløb med enkelte klasser eller enkelte elever. *Ea* blev færdiguddannet som lærer i 2001 og har været lærer i 17 år. Kort efter at hun blev lærer, begyndte hun at efteruddanne sig og blev i første omgang AKT-vejleder og sidenhen inklusionsvejleder. I dag arbejder Ea primært med

opgaver ud fra sin vejlederfunktion, men hun har valgt også at have en enkelt klasse i historie, da hun mener, det er vigtigt, at hun fortsat bevarer et kendskab til den praksis, hendes lærerkolleger arbejder i til daglig. Både Liv og Ea er tilknyttet skolens kompetencecenter, og de er begge fleksible, hvilket vil sige, at de kan gå ind og dække forskellige opgaver på skolen. De har ikke faste skemaer, men er selv med til at fastlægge deres skemaer og dermed tilpasse deres opgaver og fx gå ind og lave forskellige forløb.

Informanterne Per og Sine er ligeledes ansat på den samme skole, men har forskellig erfaring. *Per* blev færdiguddannet som folkeskolelærer i 2000 og har været lærer i 18 år, 11 år på den skole han er på nu. Inden han blev lærer, arbejdede han med uledsagede flygtningebørn. Hans kollega *Sine*, blev færdiguddannet som lærer i 2016, men har været ansat på skolen som lærer i tre år, da hun har taget læreruddannelsen på aftenskole og undervist på skolen som lærer i dagtimerne. *Sine* har en baggrund som cand.merc. og har arbejdet i 16 år med reklame og marketing, inden hun valgte at sadle om på baggrund af et ønske om at arbejde med noget mere meningsfyldt.

Delkonklusion

Jeg har i dette kapitel redegjort for min videnskabsteoretiske orientering og vist, hvordan den har haft indflydelse på mine metodiske og analytiske valg. Jeg har reflekteret over de metodiske overvejelser, der har været en del af min dataindsamlingsproces både før, under og efter. Jeg har afslutningsvis gjort mig overvejelser om validitet og reliabilitet og introduceret informanterne.

KAPITEL 2

Som bekendt vil jeg undersøge, om begreber og teorier om socialt arbejde og inklusion kan hjælpe os til at forstå kravene til lærernes arbejde. Særligt kravet om, at lærerne skal inkludere flere elever i den almene undervisning. Derfor anvender jeg begreber og forståelser af henholdsvis socialt arbejde og inklusion. Begreberne bruger jeg i analysen for at belyse, hvilke konsekvenser det øgede fokus på inklusion i skolen har. Herunder på det arbejde lærerne udfører og de opgaver, de skal løse. Jeg vil i dette kapitel redegøre for de teoretiske forståelser af socialt arbejde og inklusion, som vil blive brugt i henholdsvis kapitel tre og fire.

Det sociale arbejdes felt

En almen holdning, når det kommer til at definere det sociale arbejde, er, at det ikke kan defineres entydigt (Uggerhøj 2008:37; Skytte 2013:11; Harder 2015:29). Det skal ses i sammenhæng med, at der på globalt niveau er stor forskel på mulighederne og betingelserne for, hvordan det sociale arbejde udføres, da de kan være forskellige verden over. Derfor kan socialt arbejde ses som kontekstafhængigt (Harder 2015:27-28), og den samfundsmæssige kontekst har derfor betydning for det sociale arbejde og dets udvikling (Nissen 2015:231). Den internationale sammenslutning af socialarbejdere skriver om det sociale arbejde:

”Det sociale arbejde virker til fremme for social forandring og problemløsning i menneskelige forhold. Det støtter det enkelte menneske i at frigøre sig og blive i stand til at øge dets trivsel.”

(Harder 2015:27-28)

Ud fra denne forståelse kan socialt arbejde altså ses som noget, der beskæftiger sig med at skabe social forandring og løse problemer i menneskelige forhold. Målet med det sociale arbejde bliver her at hjælpe det enkelte menneske til at opnå trivsel og frigørelse. Et mål, der også kan identificeres i en dansk kontekst, hvor et grundlæggende træk ved det sociale arbejde beskrives som at hjælpe med at muliggøre alles deltagelse i samfundet (Skytte 2013:11). Det sociale arbejde kan således siges at handle om at hjælpe mennesker, der har behov for støtte til at opnå deltagelse i samfundet. Dette kan også identificeres i tanken om, at målet med socialt arbejde kan ses som menneskelig

opblomstring. Menneskelig opblomstring er en proces, hvor borgeren udvikler en identitet, der bygger på selvværd, selvtillid og selvagtelse. Kernen i det sociale arbejde er i denne forståelse i så vidt omfang som muligt at understøtte den enkelte borgers mulighed for at forfølge sin egen vision om det gode liv. Dermed handler socialt arbejde om at bidrage til, at alle får mulighed for at virkeliggøre sig selv. Ved at understøtte menneskelig opblomstring gennem socialt arbejde er den grundlæggende tankegang, at det sociale arbejde bliver et gode for den enkelte, for samfundets institutioner og samfundet som helhed (Højlund & Juul 2015:13, 16, 31-32).

Sociale problemer

Det sociale arbejde kan siges at adressere nogle af de sociale problemer, der kan ses som en hindring for borgernes deltagelse i samfundet og muligheden for menneskelig opblomstring. Sociale problemer fremstår forskelligt over tid og sted, men vil altid eksistere, da der altid vil være udsatte eller marginaliserede grupper (Johansen 2016:68). I forlængelse heraf er den type borgere, det sociale arbejde særligt beskæftiger sig med, ressourcefattige mennesker (Harder 2015:25). Inden for det sociale arbejde beskrives klassiske sociale problemstillinger som udsatte grupper af hjemløse, misbrugere, psykisk syge, kriminelle og voksne, der ikke magter at tage vare på deres børn (Johansen 2016:68). Andre nøgleord i relation hertil er uretfærdighed, ulighed, undertrykkelse og fattigdom, som man som socialarbejder har et særligt ansvar for at være opmærksom på (Johansen 2016:77). Det sociale arbejde retter sig mod at løse, forebygge, bekæmpe og kontrollere sociale problemers indflydelse på menneskers hverdagsliv (Skytte 2013:20) og at afhjælpe og lindre sociale vanskeligheder (Eskelinen et. al 2008:14). Det sociale arbejde adresserer således problemstillinger, der bl.a. omhandler uretfærdighed, ulighed, undertrykkelse, fattigdom og mennesker, der på den ene eller anden måde er ressourcevage. Et overordnet sociologisk syn på sociale problemer er:

”En påstået situation, der er uforenelig med værdien af et betydeligt antal mennesker, der er enige om, at der er behov for en handling for at ændre situationen.”

(Rubington & Weinberg 2011[1971]:3, min oversættelse)

Min forståelse af udlægningen er, at sociale problemer er de problemer, et stort antal mennesker i et samfund anerkender som problemer. I lyset af denne udlægning, kan de ovenfor beskrevne sociale problemstillinger, der kan identificeres i det danske samfund, altså ses som problematikker, der

anerkendes i samfundet. Sociale problemer kan også ses som sammenhængende med den samfundsstruktur, mennesket lever i (Harder 2015:31). Der er eksempelvis tradition for at løse sociale problemer i velfærdsstaten, bl.a. gennem politiske beslutningsprocesser. Fx kan man politisk beslutte, at sundhedssystemet skal gøre en aktiv indsats for at forebygge helbredsproblemer og behandle sygdomme, der i sidste ende skal hjælpe med at sikre, at disse mennesker kan deltage på arbejdsmarkedet (Nissen 2015:235-236). I det hele taget er et væsentligt aspekt ved socialt arbejde i en dansk kontekst, at det betragtes som indlejret i en velfærdsstatslig struktur, der derfor er med til at sætte rammerne for professionens virke (Johansen 2016:53). I relation hertil er en overvejelse, om de reformer og politikker, der beskæftiger sig med at løse sociale problemstillinger, reelt set formår at indfange kompleksiteten i disse sociale problemer og rent faktisk løse dem (Nissen 2015:237).

Socialarbejdere og deres kompetencer

Når fokus er på det sociale arbejdes felt, er et væsentligt element at skelne mellem socialrådgivere og socialarbejdere. Socialt arbejde kan både forstås som et fag, man uddanner sig i, og som en praksis, man uddannes til. I en dansk kontekst forbindes faget særligt med socialrådgivning, men der kan også findes karakteristiske træk fra det sociale arbejde andre steder i samfundet. Fx blandt velfærdsprofessionelle som lærere, pædagoger, sygeplejersker og jordmødre (Johansen 2016:51). I dag findes også kandidatgraden socialt arbejde, som dette speciale skrives indenfor, og dermed må det sociale arbejde siges at række udover kun at vedkomme socialrådgivere. Kvalifikationer inden for det sociale arbejde beskrives som noget socialrådgivere og socialarbejdere opnår i forbindelse med deres afgangseksamen. Kompetencerne opbygges dog først i mødet med praksis, hvor også kvalifikationerne udbygges (Harder 2015:26). Hvad angår socialarbejderens kompetencer, omfatter de en længere række, hvor et par vil blive listet her. Socialarbejderen skal eksempelvis kunne identificere sociale problemer og kunne forklare baggrunden for dem samt have indsigt i deres konsekvenser. Endvidere skal socialarbejderen have viden om og evne til at kommunikere med mennesker med sociale problemer og selvstændigt kunne foretage socialfaglige analyser (ibid.:26-27).

I en dansk kontekst er der i dag tre overordnede områder, som det sociale arbejde beskæftiger sig med i relation til at løse, forebygge, bekæmpe og kontrollere forskellige sociale problemstillinger. Det drejer sig om udsatte børn og unge/familiarbejde, beskæftigelsesindsats samt udsatte mennesker/mennesker med handicap/funktionshæmning (ibid.:35-36). Speciales interesseområde falder inden for den første af disse områder. I det sociale arbejde med børn og unge anvendes der mange

forskellige metoder og redskaber (Nørrelykke 2016:390). Et par eksempler på konkrete redskaber er Signs of Safety, der er en metode, der bruges til at foretage risikovurderinger i børnesager og undersøge, hvordan henholdsvis risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer påvirker barnet. En anden metode er Integrated Children's System, der bygger på en inddragelse af barnet og familien, og hvor der er fokus på både ressourcer og problemer gennem en holistisk tilgang til barnet. Mens en tredje metode er familierådslagning, hvor den udvidede familie involveres sammen med barnet for at finde frem til løsninger på de vanskeligheder, der findes i barnets hverdag (ibid.:368, 376, 382). Der findes således særlige kvalifikationer, kompetencer og metoder, der forbindes særligt med udførelsen af det sociale arbejde.

Opsamling

På baggrund af den her skitserede forståelse af socialt arbejde bliver jeg i stand til at definere, hvornår noget kan betegnes som socialt arbejde. Om end det sociale arbejde ikke kan defineres entydigt, har jeg skitseret, hvordan det sociale arbejde, på baggrund af teorier om og forståelser af det sociale arbejde, kan forstås i en dansk kontekst. Jeg har vist, hvordan det sociale arbejde retter sig mod at fremme social forandring og at løse problemer i det menneskelige liv. Endvidere hvordan det sociale arbejde sigter mod at adressere forskellige sociale problemstillinger. Herigennem at hjælpe borgerne til at opnå menneskelig opblomstring og at kunne deltage i samfundslivet. Dette samtidig med at borgernes sociale problemer lindres og afhjælpes, hvilket bl.a. sker gennem anvendelsen af kvalifikationer og kompetencer, hvor socialarbejderen eksempelvis bliver i stand til at identificere sociale problemer og anvende forskellige metoder for at hjælpe borgerne.

Inklusionsbegrebet

Inklusion er et begreb, der er svært at definere, omend der gennem tiden er gjort flere forsøg herpå (Tetler 2015b:21). Jeg vil ikke her forsøge at fremkomme med en endegyldig definition, men derimod vise, hvordan jeg forstår inklusion her. Inklusion er et begreb, der allerede blev født i 1980'erne, og blev set som en form for erstatning for integrationsbegrebet. Hvor integration handlede om at tilpasse børn og unge til et allerede etableret system af holdninger, værdier og normer, handlede inklusion om at udvikle en skolekultur, der kunne acceptere og anerkende alle lokalmiljøets børn og unge (Tetler 2011:5). Inklusion handler dybest set om mestring af den heterogenitet af mennesker, der er i vores samfund, og hvordan vi forholder os til forskellige normer og kulturopfat-

telser (Tetler 2015a:89). Kort sagt, hvordan vi forholder os til diversitet og mangfoldighed. At skulde forholde sig til mangfoldighed er i en skolemæssig sammenhæng et væsentligt aspekt. En af de mest markante udfordringer, som lærerne møder i skolen i dag, er den øgede mangfoldighed i elevgruppen (Molbæk & Tetler 2011:1; Molbæk & Tetler 2015:7). Endvidere kan denne elevgruppe i stigende grad opleve sig udfordret af de krav og forventninger, der møder dem i forskellige sammenhænge. Dette kan medføre en risiko for, at børnene bliver udsatte, og det kan få konsekvenser for deres fremtidige voksertilværelse (Tetler 2015a:82).

Delagtighed og deltagelse

Et vigtigt element, når vi beskæftiger os med inklusionsbegrebet, er fællesskab, delagtighed og deltagelse. I et inklusionsperspektiv er det afgørende, at børn føler sig delagtiggjort i de fællesskaber, de indgår i. Disse fællesskaber indebærer bl.a. institutionaliserede fællesskaber såsom skolens læringsfællesskaber. En anden væsentlig pointe i dette perspektiv er, at ethvert barns involvering må foregå på egne vilkår (ibid.:83). Når børnene føler sig delagtiggjort, har det afgørende betydning for deres oplevelse af at være meningsfuldt involveret i fællesskabets aktiviteter. Den pædagogiske opgave bliver derfor at skabe et rum, der muliggør dette og herunder at møde børn og unges individuelle behov inden for rammerne af fællesskabet (ibid.:88, 91). Det er ikke kun elevernes fysiske tilstedeværelse, der er nødvendig. Eleverne skal også bydes velkomne som fuldgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskabet. De skal deltage aktivt i fællesskabets aktiviteter, og de skal lære at udvikle positive selvbilleder (Molbæk & Tetler 2011:7; Dyssegaard & Larsen 2003:9). At eleverne ikke kun skal være fysisk inkluderede, kan også identificeres i den tredimensionelle tilgang til inklusion. I den tredimensionelle tilgang opdeles inklusion i henholdsvis en fysisk, en social og en psykisk dimension. Den fysiske inklusion betegner individets optagelse i fællesskabet, og den sociale inklusion betegner individets deltagelse i fællesskabet. Hvad angår den psykiske inklusion, er der tale om individets egen oplevelse af at være inkluderet (Qvortrup 2012:5, 8). En anden måde at skelne mellem forskellige dimensioner af inklusion er ved at skelne mellem aktiv og passiv inklusion. I den aktive inklusion er spørgsmålet, om man tager del i fællesskabet, mens det i den passive inklusion er, om man tæller med i fællesskabet (ibid.:5, 8). Der er altså i den dimensionelle tilgang til inklusion fortsat fokus på fællesskab og deltagelse. Her ved at der skelnes mellem henholdsvis at tælle med i fællesskabet og at tage del i fællesskabet. Den psykiske inklusion er skildret her for at vise, at inklusion kan ses i tre dimensioner. Den vil dog ikke blive berørt i analysen, da jeg ikke har adgang til data om elevernes egne oplevelser af at være inkluderede.

Opsamling

På baggrund af ovenstående skal inklusion her forstås som en måde, vi i samfundet forholder os til diversitet og mangfoldighed. Her i en skolemæssig sammenhæng hvor inklusion særligt handler om at delagtiggøre eleverne i fællesskabet, samtidig med at de involveres på egne vilkår. Begrebet skal desuden bruges til at undersøge, hvorvidt den inklusion, der sker i skolen, er fysisk eller social, eller for den sags skyld begge dele. Inklusionsbegrebet vil blive anvendt til at belyse den inklusive praksis i skolen og til at skabe en forståelse af de krav, lærerne møder i deres daglige arbejde.

Delkonklusion

Jeg har i dette kapitel redegjort for forståelsen af socialt arbejde og inklusion i specialet. Målet har været at give indsigt i, hvilken forståelse jeg opererer med i den kommende analyse.

KAPITEL 3

I dette kapitel er fokus på selve lærerarbejdet i skolen i dag. Formålet er at foretage en undersøgelse af, om det øgede fokus på inklusion i skolen kan ses som betydningsfuldt for lærerarbejdet. Der er derfor gennem hele kapitlet fokus på, hvordan lærerne oplever og karakteriserer deres lærerfunktion, og hvordan de ønsker at udføre deres arbejde. Herunder om der kan ses en relation mellem lærerarbejdet og det sociale arbejdes felt. Indledningsvis skitseres, hvordan lærerne på et mere overordnet og generelt plan karakteriserer lærerarbejdet. Dette leder over i en undersøgelse af, hvordan lærerarbejdet kan ses i relation til udsatte elever. I forbindelse med disse afsnit fylder empirien meget, da jeg som tidligere nævnt ønsker at skabe indblik i informanternes livsverden. I det sidste afsnit kommer de begreber og teorier om socialt arbejde, der blev introduceret i kapitel to, mere i spil. Dette sker i relation til en undersøgelse af, i hvilken udstrækning det arbejde, lærerne i dag udfører, kan karakteriseres som socialt arbejde.

Lærerarbejdet i dag

For at foretage en undersøgelse af, hvilke konsekvenser det øgede fokus på inklusion har i skolen og for det arbejde, lærerne udfører, er det vigtigt med en forståelse af lærerarbejdet. Derfor vendes fokus nu mod, hvordan lærerne oplever deres egen og skolens rolle i elevernes liv. Formålet er at give et indblik i, hvordan lærerne karakteriserer lærerarbejdet. En af mine forforståelser, da jeg gik i gang med empiriindsamlingen, var en idé om, at lærerne ser deres rolle som mere end blot at uddanne og gøre deres elever fagligt dygtige. Jeg havde en forestilling om, at jeg kunne få udfordret denne forforståelse, når jeg talte med seks forskellige informanter fra fire forskellige skoler. Det viste sig dog, at denne fordom blev bekræftet, da en fælles tendens blandt mine informanter er, at de ser deres opgave som mere end faglig uddannelse. Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende citater, hvor de reflekterer over deres egen og skolens rolle i elevernes liv:

”Det er at danne gode mennesker som kan navigere i sådan et meget foranderligt samfund. Både kan navigere i det, altså være forandringsparate, men samtidig også være grounded som mennesker.”

(Liv)

”Jamen det er at udvikle. Altså udvikle alle mine elever mest muligt, både fagligt, socialt og personligt.”

(Sine)

”Jamen altså det er jo, at jeg lærer nogle børn nogle basale ting om livet, og de får nogle basale færdigheder og kundskaber [...] Og så er det også at de trives i hverdagen [...] At det er rart at være i skole. Der skal ikke kun være fokus på læring, men også at det er et rart sted at være. Hvor man har nogle gode venner, hvor der er god stemning, hvor der er nogle voksne der kan være nogle gode forbilleder.”

(Bo)

I citaterne kan identificeres et fælles mønster. Jeg udleder fra dem, at når informanterne taler om deres egne og skolens opgaver, taler de om mennesker. De taler om, hvordan skolen skal være et sted, hvor lærerne kan være med til at ”danne gode mennesker” og give eleverne viden om ”basale ting om livet”. Eleverne skal ikke blot tilegne sig faglige, men også sociale og personlige kompetencer. Dette kan bl.a. udledes, når Bo taler om, at skolen skal være ”et rart sted at være”, og at eleverne skal ”trives i hverdagen”. Eller når Liv pointerer vigtigheden af, at skolen er med til at sikre, at eleverne kan ”navigere i et foranderligt samfund” efter endt skolegang. Som jeg forstår det, at eleverne rustes til at håndtere den virkelighed og det samfund, de skal indgå i, når de går ud af skolen. Alle citaterne centrerer sig om elevernes dannelse og evne til at begå sig i skolen og samfundet. Dette fokus på at klargøre eleverne til samfundet kan understøttes ved at inddrage Mette Molbæk og Susan Tetlers idé om, at en del af lærerarbejdet består i at forberede eleverne på en aktiv deltagelse i samfundslivet (Molbæk & Tetler 2011:1). Samt Helle Bjerg og Hanne Knudsen idé om at den professionelle lærer kan ses som en repræsentant for uddannelsessystemet og i forlængelse heraf får til opgave at flytte eleven fra udannet til dannet (Bjerg & Knudsen 2012:77). Belyses citaterne ud fra disse teoretiske forståelser, kan lærerarbejdet ses som sammenhængende med at forberede eleverne på henholdsvis aktiv deltagelse i samfundslivet og dannelse. Når jeg betragter informanternes refleksioner om deres og skolens rolle, ser jeg også en sammenhæng mellem deres udtalelser og folkeskolelovens formålsparagraf. Eksempelvis står følgende udsagn i formålsparagraffens stk. 1 og 2:

”§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere [...] fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”

”Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”

(UVM 2017c)

Disse to udsnit af formålsparagraffen kan ses i relation til citaterne. Som det står i stk. 1, er en del af skolens formål at give eleverne kundskaber og færdigheder, som kan forberede dem på deres videre færd i livet. Bo siger næsten det samme, når han siger, at det handler om, at eleverne ”får nogle basale færdigheder og kundskaber”. Når der i stk. 2 står, at skolen skal udvikle elevernes erkendelse og fantasi, så de får tillid til sig selv og bliver i stand til at handle, kan det ses i relation til Livs udtalelse. Hun taler om, at eleverne skal lære at ”navigere i et foranderligt samfund”, hvilket jeg tolker som en anden måde at tale om elevernes evne til at handle. Når hun taler om, at eleverne skal blive ”grounded mennesker”, mener jeg, det kan forstås som, at eleverne skal lære at hvile i sig selv og derigennem få tillid til sig selv. Formålet med denne skitsering af folkeskolelovens formålsparagraf stk. 1 og 2 er at vise, hvordan informanternes syn på deres egen og skolens rolle skal ses i en specifik kontekst. De er lærere i skolen og er antageligt bekendt med folkeskolelovens formålsparagraf. De har gennemgået en uddannelse, hvor nogle af disse elementer sandsynligvis er blevet vægtet. Når jeg skriver sandsynligvis, skal det forstås sådan, at de seks informanter er uddannet på forskellige tidspunkter, som vist i kapitel et. I takt med at folkeskolen gennem tiden har gennemgået forandringer, har formålsparagraffen ændret sig, hvilket vil sige, at den har set forskellig ud, alt efter om årstallet var 1739, 1814, 1937, 1975, 1993, 2006 (Folkeskolen 2009). Jeg ser dog informanternes udtalelser i lyset af formålsparagraffen i dag, da det er den formålsparagraf, de arbejder ud fra. Dermed kan der ses en kobling mellem den måde, lærerarbejdet karakteriseres af henholdsvis informanterne og af formålsparagraffen. Det er her vigtigt at skelne imellem de to, for selvom der i begge kan identificeres et mål, der indebærer dannelse af eleverne, har lærerne også en anden vigtig opgave, de skal varetage. Vel at mærke den faglige del, hvor de gennem deres undervisning skal give eleverne faglig viden og kundskaber, i og med at skolens kerneopgave er undervisning (UVM 2017d).

En opgave, der kræver tid og forberedelse at gennemføre, hvilket vil blive belyst senere i dette kapitel og i kapitel fire.

At skabe mennesker der trives

Gennemgående i empirien er informanternes ønske om, at danne elever og at hjælpe dem til at blive hele mennesker, der trives:

”Vi skaber mennesker [...] Det er mennesker som skal udfolde sig kreativt, det er mennesker som skal synge og danse og digte og lege og trives.”

(Ane)

Jeg udleder fra citatet, som blot er ét eksempel fra empirien, at Ane opfatter og karakteriserer det som en vigtig læreropgave at sikre elevernes trivsel og have fokus på det menneskelige aspekt. I det hele taget er elevernes trivsel noget, informanterne vægter højt. Jeg viste i begrebsafklaringen, hvordan trivsel i specialet skal forstås som noget, der omfatter et menneskes velbefindende. Herunder hvordan trivsel hænger sammen med en persons emotionelle, praktiske og kognitive kompetencer, der hjælper vedkommende til at navigere igennem livet. Trivsel skal i den forbindelse ses som resultatet af, at nogle grundlæggende vilkår er i orden, så en person oplever gode sociale relationer og selvværd. Årsagen til, at jeg har valgt denne definition, er, at denne trivselsforståelse kan identificeres i empirien, når informanterne taler om trivsel. Udover ovenstående eksempler kan også følgende citat forstås ud fra denne definition:

”Det er at man er tryk, og man har en forventning om at der er andre der vil have en eller vil en.”

(Liv)

Livs udtalelse kan her ses som, at trivsel handler om, at en person oplever gode relationer og selvværd. I empirien er det tydeligt, at lærerne fokuserer på, at eleverne skal få skabt nogle gode sociale relationer, og at de skal udvikle sig. Jeg ser dette som sammenhængende med deres ønske om, at eleverne skal trives og blive dannede mennesker. Eller med informantens Anes ord: at eleverne skabes som hele mennesker. Denne tilgang til eleverne er dermed overordnet og gælder alle de elever, som lærerne møder i det daglige. Som bekendt er formålet her at undersøge konsekvenserne af det øgede fokus på inklusion, og hvad det betyder for det arbejde, lærerne udfører. For at undersøge

dette har jeg fundet ovenstående uddybning af informanternes mere generelle syn på deres arbejde relevant. Målet har været at skildre, hvordan informanterne som udgangspunkt karakteriserer lærerarbejdet. Noget, der også vil blive uddybet nedenfor, når jeg dykker ned i, hvordan lærerne har et ønske om at fremtidssikre deres elever.

Fremtidssikring af eleverne

At lærerne ønsker at forberede eleverne på det samfund, der venter efter endt skolegang, er som allerede nævnt et mønster i empirien. Det bliver bl.a. tydeligt i dette citat:

”At man har fokus på hvordan man skal være menneske. Kald det livsundervisning. Og så viser de [lærerne] sgu også hvordan man [eleverne] skal sende en ansøgning, eller hvordan man skal være når man er på job. Nej du må ikke møde op i nattøj og stå og ryge mens du vender burgere, selvfølgelig må du ikke det.”

(Ane)

Ud fra citatet udleder jeg, at Ane karakteriserer lærerarbejdet som omhandlende en fremtidssikring af eleverne. Hun ønsker at sikre, at eleverne forberedes på den verden, der venter efter 9. klasse. Noget jeg også mener, kan forstås ud fra begreber om socialt arbejde, når fokus er på at sikre borgernes deltagelse i samfundet som vist i kapitel to. Her set ved at lærerne hjælper med at sikre denne deltagelse, når de fx ligesom Ane har fokus på at lære eleverne, hvordan man ”sender en ansøgning”, og hvordan ”man er på job”. Det kan således ses som, at lærerne har fokus på at ruste deres elever til at blive gode samfundsborgere. Noget, som også kan belyses ud fra tanken om, at målet med socialt arbejde er menneskelig opblomstring. Der som nævnt i kapitel to går ud på, at borgeren understøttes i at forfølge visionen om det gode liv og muligheden for at virkeliggøre sig selv bl.a. ved at opbygge en identitet, der bygger på selvværd, selvtillid og selvagtelse. Dermed kan lærerarbejdet og det sociale arbejde sammenstilles, i den forstand at begge tilsyneladende har fokus på at skabe menneskelig opblomstring for borgerne/eleverne og at muliggøre deres deltagelse i samfundet.

En anden måde at belyse lærernes tilgang til eleverne er ud fra et læringsteoretisk perspektiv, der også er et perspektiv, der anvendes inden for det sociale arbejde. I dette perspektiv ses individer og grupperes tilpasningsproblemer som et produkt af fejllæring. Der er endvidere fokus på, at adfærd

antages at være indlært, og at den adfærd, der fokuseres på, har en tendens til at blive forstærket (Hutchinson & Olstedal 2006 [2003]: 143, 184). Anes udtalelse kan også forstås ud fra dette perspektiv, i og med at hun har fokus på at hjælpe eleverne til at få en hensigtsmæssig adfærd. Ved at lægge vægt på egenskaber som eleverne kan bruge fremadrettet, og som fx kan hjælpe dem til at være på job. Læreropgaven kan hermed ses som en form for adfærdsregulering, hvor lærerne fokuserer på adfærd, de anser som gavnlig for eleverne. Spørgsmålet er, hvordan det udformer sig i praksis, når lærerne ikke står over for en elev de skal møde på denne måde, men en klasse af elever. Endvidere når lærerne står over for udsatte elever, som skal inkluderes i den almene undervisning. En måde at tilgå adfærdsreguleringen af elever er igennem klassemøder, hvor alle eleverne i klassen involveres. Det udleder jeg eksempelvis fra empirien, når informanterne Per og Sine taler om, hvordan de på de ugentlige klassemøder gør brug af en henholdsvis ”roserunde” og ”problemknuserunde”. Her med Pers ord:

”Vi plejer at have det der hedder en problemknuserunde, hvor vi så, er der nogen [elever] der har noget [...] Så får man lov til at sige det uden filter, til den man synes. Altså jeg synes ikke det var i orden at du bøjede reglerne der, jeg synes ikke det var i orden at du gjorde det [...] Og så plejer vi at have en runde [roserunde], hvor vi siger nogle gode ting om hinanden.”

(Per)

Som jeg udleder fra citatet, afsættes der på klassemødet tid til at tale om både de positive og de svære ting. Her får eleverne mulighed for at sige nogle ting og at tale med deres kammerater. Bjerg og Knudsen beskriver, hvordan klassemødet kan ses som en strategi for læreren, der kan anvendes til at skabe gode læringsforudsætninger for eleverne. De vurderer, at det er en del af lærerens professionelle opgave at skabe forudsætninger for elevernes læring. Noget, der ikke handler om undervisningen og det faglige, men derimod om at styrke elevens selvtillid, selvopfattelse og gode sociale relationer i klassen (Bjerg & Knudsen 2012:81). Denne idé kan bruges til at belyse, hvordan lærerne via klassemødet, her rose- og problemknuserunden, forsøger at lære eleverne, hvordan de skal omgås hinanden. Både ved at eleverne italesætter de positive ting, de oplever i fællesskabet, men også ved at de får mulighed for at italesætte de svære ting. Mine informaners brug af klassemøder kan ses i et læringsteoretisk perspektiv, da fokus er på at lære eleverne en adfærd, så de omgås hinanden på en positiv og konstruktiv måde. Bjerg og Knudsens idé kan desuden bruges til at belyse, hvordan klassemødet bruges som et redskab til at adfærdsregulere. Redskabet bruges her som en lærerstrate-

gi for at styrke eleverne individuelt og i det sociale fællesskab. Spørgsmålet er, hvordan det opleves, når udsatte elever skal inkluderes i fællesskabet og læringsrummet i klassen. Noget, der af informanterne kan opleves som udfordrende, hvilket jeg vil illustrere i næste afsnit. Der kommer også et par praksiseksempler i den forbindelse, men en udfoldelse af disse findes i kapitel fire, hvor blikket i højere grad rettes mod praksis og de udfordringer, lærerne oplever i dagligdagen.

At rumme udsatte elever i skolen

”Jeg føler også at der er lidt, lidt for mange børn, altså det jo selvfølgelig få børn, men der er nogle børn som vi næsten ikke kan rumme her, men som vi skal rumme her.”

(Sine)

Jeg tolker ud fra citatet, at Sine oplever, at skolen ikke er gearret til at rumme alle elever i skolen. Jeg udleder, at Sine er lidt i konflikt med sig selv, når hun både siger, at der er ”lidt for mange børn”, efterfulgt af at ”det jo selvfølgelig få børn”. Min tolkning er, at om end der måske i virkeligheden er ”få børn”, det er svært at rumme, så kan det opleves, som om at det drejer sig om ”lidt for mange børn”, fordi de fylder meget i klasserummet. Som tidligere nævnt er det elever, jeg i dette speciale kategoriserer som udsatte elever. Spørgsmålet bliver så, hvad konsekvenserne er for de elever, som lærerne oplever, det er svært at rumme. Herunder om det fortsat er muligt for lærerne at leve op til et ideal om at skabe mennesker, der trives, og som kan begå sig i samfundet. Det er i hvert fald noget, der problematiseres af informanterne, der står over for en elevgruppe, hvoraf en del elever er udsatte og dermed kræver noget ekstra af dem. Ikke kun i relation til deres ønske om at skabe mennesker, der kan begå sig i samfundet, men også i relation til at gennemføre kerneopgaven, som består i at undervise. I nedenstående kommer nogle eksempler på, hvordan det af lærerne kan opleves som problematisk at skulle håndtere udsatte elever i klasserummet:

”Men vi har jo vores, altså vi har arbejdet rigtig, rigtig meget på at få alle de her diagnosebørn. Først og fremmest, fordi de skal være i, de skal jo være i skolen i højere grad end før i tiden. Og få hele lærergruppen til og forstå, at få alle til at favne det på en anden måde. At man ikke hele tiden har lyst til at bede specialundervisningslærerne ”kom nu og tag ham væk”, ”put ham nu derover”, ”han må i en specialklasse”, hele den tankegang, som vi før har haft. Og det har vi jo som vejlede-

re gjort rigtig, rigtig meget ved, at tale med dem [lærerne] om, at de [eleverne] skal være dernede i den her klasse og hvad kan vi så gøre for det.”

(Liv)

Liv har, som vi så i kapitel et, været lærer i 37 år og må dermed siges at have mange års erfaring som lærer. Hun er desuden også vejleder. Hun beskriver her, hvordan hun oplever, at bl.a. børn med diagnoser i højere grad end tidligere skal være i skolen. Børn med diagnoser ses i denne forbindelse i kategorien udsatte elever. Ud fra citatet kan udledes, at det kræver et stykke arbejde at inkludere udsatte elever. Liv pointerer, at der er sket en ændring, da opgaven ikke længere kun er placeret i specialundervisningen, og at eleverne nu skal være ”dernede” – i det almene klasserum. Jeg tolker ud fra citatet, at dette har krævet, at lærerne har måttet ændre deres mentalitet i forhold til lærerarbejdet. Dette, eftersom de har måttet vænne sig til at håndtere udsatte elever og fjerne sig fra en tendens mod at håndtere disse børn ved fx at sige ”put ham nu derover”, ”han må i specialklasse”. Jeg tolker det som, at lærerne oplever, at det er problematisk at rumme udsatte elever. En del af Livs vejlederrolle er at hjælpe lærerne med at inkludere disse elever. Som hun siger, har hun og de andre vejledere gjort ”rigtig meget ved at tale med dem om”, hvad der kan gøres, når en udsat elev skal inkluderes. I citatet fremgår, at lærere i dag står over for en opgave med at inkludere elever, de måske helst ser blive ”puttet et andet sted hen”. Som vi også så i citatet af Sine, kan der altså spores en tendens til, at lærerne oplever, at nogle elever er svære at rumme. Når en vejleder som Liv går ind og støtter lærerne og laver nogle indsatser for at hjælpe med at inkludere og håndtere nogle af de udsatte elever, hjælper hun lærerne med denne opgave. Måske kunne man forestille sig, at der er situationer, hvor der ikke er nogen hjælp at hente for den enkelte lærer, som derfor står alene med inklusionsopgaven. Fx når læreren står over for en til flere udsatte elever, der har brug for en særlig form for opmærksomhed, hjælp eller støtte, fordi de fx ikke klarer sig godt i skolen og ikke trives hverken individuelt eller i samspil med andre. Det kan også være, fordi de elever enten har oplevet psykosociale belastninger, marginalisering og udstødelse eller permanente personlighedsmæssige vanskeligheder. Det er som nævnt i begrebsafklaringen de problematikker, der kan findes blandt de udsatte elever. Dermed kunne man forestille sig, at det kræver nogle særlige kompetencer at håndtere disse børn. Kompetencer, der måske kan findes i skolernes ressourcecentre, hvor inklusions- og AKT-vejledere, og på nogle skoler også skolesocialrådgivere, kan hjælpe lærerne med at håndtere forskellige problematikker. Det kan være nødvendigt, når man som lærer måske ikke oplever at

have de kompetencer, der kræves for at håndtere en given situation. Det kan identificeres i bl.a. følgende udtalelse:

”Der er noget med at ressourcerne er for få, simpelthen for få hænder, for få til at tage sig af de ting der kan opstå i sådan en klasse. Så man har ligesom et teoretisk beredskab, som jeg egentlig synes er tilstrækkeligt, når vi snakker elever, som er inden for hvad skal vi kalde det, normalområdet. Men når der så er elever der er rigtig rigtig svære [udsatte], så mangler læreren som sagt nogle gange viden om, og noget træning og nogle kompetencer og noget sparring ikke mindst [...] hvad kan vi gøre her.”

(Bo)

Som det kan udledes fra citatet, oplever Bo ikke, at han er rustet til opgaven med at håndtere udsatte elever. Han har et teoretisk beredskab, som han oplever er tilstrækkeligt, når det drejer sig om elever inden for ”normalområdet”, men når det kommer til nogle af de ”rigtig rigtig svære” elever, er det en anden sag. Han taler om, at han savner at have nogen at sparre med, som har en større viden inden for dette felt. Nogen, der ved ”hvad kan vi gøre her”, da han tilsyneladende ikke selv mener at have den viden. Når Bo taler om at savne nogle sparringspartnere, er et spørgsmål også, om han oplever at have adgang til den viden og sparring, han har behov for i skoleregiet. Når han ikke oplever at være rustet til at håndtere inklusionsopgaven, kunne en overvejelse være, om lærerne mangler nogle vigtige kompetencer. Kompetencerne til at håndtere udfordringer med udsatte elever italesættes også af Ane, når hun taler om læreruddannelsen:

”Ja, det er da fint at få det [teori og filosofi] at vide, men giv mig noget konkret. Giv mig noget praksis. Lige om lidt skal jeg stå ude foran en flok glubske ulve, nå nej børn, som er i gang med at hænge i gardinerne. Og jeg ved godt at man ikke kan få konkrete ”hvad gør man når man hænger i gardinerne”, men redskaber til hvordan snakker vi med mennesker, det kunne jeg godt. Et nu snakker vi mennesker fag i stedet for nu snakker vi om hvad filosoffer for lang tid siden har snakket om.”

(Ane)

Jeg tolker citatet som et udtryk for, at Ane oplever, at der mangler en sammenhæng mellem uddannelse og praksis. Hun savner nogle konkrete redskaber til, hvordan hun fx håndterer en elev, der ”hænger i gardinerne”. Jeg udleder fra citatet, at hun oplever, at det teoretiske og filosofiske, hun

har lært på læreruddannelsen, er for langt fra den virkelighed, hun møder i skolen. I den forbindelse mener jeg, at lærerne kan ses som frontmedarbejdere, i og med at de står over for den konkrete opgave med at inkludere udsatte elever, som fx ”hænger i gardinerne”. Frontmedarbejdere beskrives i litteraturen om socialt arbejde, som dem, der er i direkte kontakt med borgerne og tager beslutningen om at hjælpe eller ej, samt i hvilket omfang der skal hjælpes (Johansen 2016:73). Lærerne står som frontmedarbejdere over for den konkrete opgave at håndtere problemstillinger med udsatte elever, som tidligere i højere grad er blevet håndteret i specialtilbud. Specialtilbud, hvor personalet har været uddannet til at håndtere og varetage den form for problemstillinger, disse elever kan have. Som nævnt i kapitel to er en af de kvalifikationer, der forbindes med det sociale arbejde, evnen til at identificere og forklare sociale problemer. Spørgsmålet er dog, om lærerne er i stand til dette, når de står over for udsatte elever, hvoraf en del af disse elever har forskellige sociale problemstillinger. Lærerne skal i det hele taget have nogle særlige kompetencer for at håndtere disse elever. Udover vejlederne i kompetencecentre, der eksempelvis er uddannede i at håndtere inklusionsproblematikker, er det speciallærerne, der tidligere har varetaget disse opgaver. Dermed kan det opleves som udfordrende for to forholdsvis nye lærere, når de skal håndtere den form for problemstillinger. Problemstillinger, de som vist ovenfor, ikke oplever sig rustede til at håndtere. Det kommer dog også til udtryk hos en af de mere erfarne informanter, der fortæller, at hendes fleksibilitet er en afgørende faktor for at kunne hjælpe udsatte elever:

”Når man først har nogle faste undervisningstimer så er man ikke særlig fleksibel. Så selvom jeg egentlig faktisk på det tidspunkt havde halvt af halvt, halve af tiden kompetence som AKT-lærer og vejleder og halv tid som almindelig underviser, så bremsede det tit, min almindelige undervisning bremsede tit for den udfordring der var i at hjælpe og kunne støtte de børn der har, havde sværest ved det.”

(Ea)

Som citatet viser, har Ea tidligere haft undervisning halvdelen af tiden og vejledertid resten af tiden. Hun beskriver, hvordan hun oplevede hendes undervisning som ”bremsende” for hendes arbejde med udsatte elever. Som det blev beskrevet i kapitel et, er de to vejlederes primære opgave at gå ind at vejlede og støtte, når der er problematikker med udsatte elever. Ud fra citatet er en mulig tolkning, at Ea oplever at have behov for at have fuldt fokus på udsatte elever for at kunne støtte dem bedst. I hvert fald når vi ser på hendes udsagn om, at den ”almindelige undervisning” oplevedes

som noget, der ”bremsede for” at støtte og hjælpe de elever, der havde behovet. Jeg finder det interessant, at en erfaren vejleder og lærer som Ea oplever det som vanskeligt at inkludere alle elever, når hun også skal bruge tid på ”almindelig undervisning”. Det er dermed ikke kun de yngre lærere, der kan finde opgaven udfordrende at gennemføre.

At inkludere udsatte elever i undervisningen

Som vist oplever både Bo og Ane, at de ikke altid er rustede til at varetage opgaven med udsatte elever. Eksempelvis når de oplever, at deres ”teoretiske redskab” er utilstrækkeligt og ikke virker på de ”rigtig rigtig svære elever”, og de ikke ved, hvordan de i praksis håndterer et barn, der ”hænger i gardinet”. Nedenfor fortæller de om, hvordan det kan opleves som en umulig opgave at inkludere udsatte elever i undervisningen:

”Vi kan favne mange forskellige børn i et klasserum. Men og der er et men, der er nogle børn vi ikke bør favne for børnenes egen skyld. Der er nogen børn, hvor jeg har siddet, jeg har haft dem i en klasse hvor de har lidt. For fanden hvis det var at man kunne sige, du skal jo ikke, du skal jo være det sted hvor du har en diagnose og du er sammen med andre som har det ligesom dig, fordi du kan jo ikke holde ud at være her. De [børnene] er gået grædende i skole, de er gået grædende hjem.”

(Ane)

Ane lægger her ud med at sige, at der kan rummes mange børn i klasserummet. Det efterfølges dog kort efter af et ”men”, hvor hun understreger, at nogle børn ikke bør favnes ”for børnenes skyld”. Jeg tolker det sådan, at Ane oplever, at når det kommer til udsatte elever, er det ikke gavnligt for dem alle at blive rummet og inkluderet i den almene undervisning, fordi de ikke kan ”holde ud at være her”, og fordi det ville være bedre for dem at være et sted ”med andre ligesom dig”. Spørgsmålet er, om det primært handler om, at eleverne ikke kan holde ud at være i klassen og i skolen. Man kunne måske også forestille sig, at det handler om, at skolen, og i særdeleshed lærerne, ikke ved, hvordan de skal håndtere de udsatte elever, fx elever, der har diagnoser, som Ane her nævner. I samme dur fortæller Bo, at det kan være udfordrende, at der er nogle elever, der så at sige stjæler al opmærksomheden:

”Du skal tænke rigtig mange differentierede opgaver ind som du ikke har tid til, og der er også for få voksne [...] Fordi, du er én lærer til 27 børn, altså hvis man overhovedet skulle have en chance for at inkludere alle børn, så skulle der være mange flere voksne, du kan kun være et sted ad gangen. Og tit så får en elev, eller et par elever al opmærksomheden fordi at de kræver det.”

(Bo)

Bo fortæller her om, hvordan han i sit daglige arbejde skal tænke ”rigtig mange differentierede opgaver ind”. Som vi så i indledningen, er et væsentligt element i folkeskoleloven, at undervisningen tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Ser vi på citatet, er det tilsyneladende ikke noget, der er ”tid til”, og som jeg tolker det, mener Bo, at det kun kan lykkes, hvis der er ”mange flere voksne”. Som han siger, er han kun én voksen til 27 elever, og han kan ikke nå alle, når han oplever, at en eller flere elever ”kræver al opmærksomheden”. Jeg tolker det endnu en gang, som at Bo ikke oplever, at han er rustet til opgaven med at inkludere udsatte elever. Han fortæller i forlængelse heraf, hvordan det kan have konsekvenser for hele klassen og dermed også den faglige læring, når udsatte elever fylder meget:

”Når der er en andel af elever i klasserummet som er svære og inkludere [...] jamen så betyder det, at det er sværere og det er sværere for de andre at koncentrere sig”

(Bo)

Når vi ser på Bos udtalelse, kan de ”elever der er svære at inkludere” have konsekvenser for hele klassen. Det kan ses i tråd med hans udtalelse om, at der er nogle elever, der ”kræver” al opmærksomheden. Ud fra citaterne tolker jeg, at det ikke kun har konsekvenser for udsatte elever, når de er svære at inkludere. Samtidig besværliggøres også muligheden for at skabe differentiering, så alle elever oplever at blive mødt ud fra deres behov og forudsætninger. Når udsatte elever skaber postyr på den måde, som kan udledes fra citaterne, har det således også konsekvenser for de andre elever. Når få elever tager meget af lærerens tid, som det viser sig i empirien, udfordres denne opgave nemlig. Dermed udfordres lærernes ønske om at gennemføre en undervisning, der tilgodeser alle eleverne, og deres opgave med at tilgodesse alle elevers behov vanskeliggøres. Der opstår dermed en form for diskrepans mellem lærerarbejdet, som lærerne gerne vil udføre det, og lærerarbejdet, som de rent faktisk udfører det.

Jeg har indtil nu i dette kapitel vist, hvordan lærerne karakteriserer lærerarbejdet. Jeg har desuden vist, hvordan dette arbejde kan opleves som udfordret af, at det skal inkludere udsatte elever. En opgave, lærerne ikke nødvendigvis føler sig rustede til at varetage. I næste afsnit går jeg ind i en undersøgelse af, hvordan lærernes arbejde kan forstås ud fra teorier og begreber om socialt arbejde.

Kan lærerarbejdet lære af det sociale arbejde?

Som jeg var inde på i indledningen, udspringer specialet på baggrund af et ønske om at undersøge, hvad det øgede fokus på inklusion i skolen har af betydning for arbejdet, der udføres her. I kapitlet har jeg hidtil vist, hvordan lærerne selv karakteriserer lærerarbejdet. Herunder hvordan de kan opleve det som udfordrende, når de skal inkludere udsatte elever, da de ikke altid oplever at være rustede til opgaven. Jeg undersøger nu, hvordan lærerarbejdet kan belyses ud fra begreber og teorier om socialt arbejde. Jeg trækker i den forbindelse på flere af pointerne fra kapitel to, hvor jeg redegjorde for forståelsen af socialt arbejde.

Som nævnt i kapitel to, beskæftiger socialt arbejde sig med sociale problemer. Sociale problemer eksisterer, i og med at der findes grupper i samfundet, der er udsatte eller marginaliserede. Det sociale arbejde retter sig i forlængelse heraf mod at løse, forebygge, bekæmpe og kontrollere de sociale problemers indflydelse på menneskers hverdagsliv. Jeg argumenterer for, at udsatte elever kan ses som elever med sociale problemer. Dette, eftersom der er tale om elever, der fx ikke klarer sig godt i skolen, ikke trives individuelt eller i samspil med andre elever, der har oplevet psykosociale belastninger, elever, der oplever marginalisering og udstødelse, samt elever, der udover at opleve marginalisering og udstødelse oplever mere permanente personlighedsmæssige vanskeligheder. Alt sammen vanskeligheder og problematikker, der kan ses som sociale problemer, i og med at de kan ses som betydningsfulde for elevernes udsathed og marginalisering. Udsatte elever har dermed nogle problemstillinger, der kan vanskeliggøre deres deltagelse i samfundet. Som jeg har været inde på tidligere, er en væsentlig del af det sociale arbejde muliggørelsen af alles deltagelse i samfundet. Som vist i kapitlet taler lærerne også selv om, hvordan de ser det som en læreropgave at sikre eleverne, så de er klar til at møde samfundet efter endt skolegang. Dette kræver dog ud fra min forståelse her, at lærerne i deres arbejde med de udsatte elever også er i stand til at arbejde med de sociale problemstillinger, de kan møde hos eleverne. Spørgsmålet er dog, hvorvidt lærerne er i stand til at identificere og håndtere disse problemstillinger. Accepteres min tolkning af, at udsatte elever kan ses som elever, der i en eller anden grad har sociale problemer, kalder det på kvalifikationer, der

findes i det sociale arbejde. Som bekendt er en af kvalifikationerne i det sociale arbejde evnen til at identificere og forklare sociale problemer. Dermed er det noget, enhver socialrådgiver og socialarbejder burde være i stand til at gøre. Spørgsmålet er dog, om lærerne også er det. Som vist gennem kapitlet, kan der blandt lærerne identificeres en oplevelse af, at de ikke har de kvalifikationer og kompetencer, de har brug for, når de skal inkludere udsatte elever. Eksempelvis giver de to forholdsvist nyuddannede lærere Ane og Bo udtryk for at savne nogle kvalifikationer og kompetencer, når de står over for udsatte elever. Som Bo siger, oplever han, at hans beredskab er tilstrækkeligt, når det gælder ”normalområdet”, men så snart det kommer til de sværere børn, oplever han ikke at være rustet til opgaven. I forlængelse heraf oplever også en af de mere garvede lærere, at det kræver meget af hendes opmærksomhed at tage hånd om udsatte elever. Dette kommer til udtryk, da Ea taler om, hvordan hun oplever, at hun bedre kan varetage denne opgave, når hun er fleksibel, fordi hun bedre kan navigere på en måde, så hun kan hjælpe de udsatte elever.

I dag er det som bekendt bestemt ved lov, at endnu flere elever end tidligere skal inkluderes i skolen. Derfor kan man sige, at inklusionsopgaven påhviler lærerne, som skal sikre, at inklusionen lykkes i praksis. En måde at tolke inklusionslovgivningen på er ved at se den som et velfærdsmæssigt ønske om at afhjælpe sociale problemer. Som nævnt i kapitel to er der i en dansk kontekst tradition for at løse sociale problemer i velfærdsstaten, bl.a. gennem politiske beslutningsprocesser. Vel at mærke de problemer, der anerkendes som sociale problemer i samfundet. Lov L103 blev som nævnt i indledningen vedtaget i april 2012 og vedrører inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Den kan i forlængelse af ovenstående ses som en måde lovmæssigt og politisk at håndtere sociale problemer i samfundet. Ved at sikre at flere udsatte elever end tidligere inkluderes, forsøger man fra velfærdsstatens side at rumme og afhjælpe deres udsathed. Dette ved at håndtere deres udsathed på en måde så de til trods for deres forskellige problemstillinger kan blive en inkluderet del af skolen og på sigt en inkluderet del af samfundet. Noget der også kan belyses ud fra idéen om, at målet med socialt arbejde kan ses som menneskelig opblomstring. Menneskelig opblomstring handler som nævnt i kapitel to om, hvordan det sociale arbejde har til opgave at hjælpe borgeren gennem en proces, hvori borgeren udvikler en identitet, der bygger på selvværd, selvtillid og selvagtelse. Ud fra denne tankegang bliver det altså skolens og lærernes opgave at håndtere og hjælpe eleverne, på en måde så deres sociale problemer imødekommes, og deres samfundsdeltagelse muliggøres.

Som nævnt i kapitel to er en tilgang til det sociale arbejdes kvalifikationer, at de opnås i forbindelse med en afgangseksamen. En vigtig pointe er dog også, at det først er i mødet med praksis, at socialarbejdernes kvalifikationer og kompetencer opbygges. Kvalifikationer og kompetencer, der udover at kunne identificere og forklare sociale problemer, handler om at kunne kommunikere med mennesker med sociale problemer og at kunne foretage socialfaglige analyser. Som jeg har vist i dette kapitel ser lærerne dannelse som en vigtig del af lærerarbejdet. De har som bekendt et ønske om at skabe mennesker, der trives, men udover dette mål skal de også varetage kerneopgaven undervisning. Deres opgave med at uddanne eleverne til at blive fagligt dygtige spiller således også ind. Det samme gælder de rammer, som de arbejder indenfor, og som vil blive uddybet i næste kapitel. Men for at vende tilbage til kvalifikationerne og kompetencerne er en overvejelse, om det kunne være gavnligt for lærerne at have nogle af de samme kvalifikationer og kompetencer, som findes i det sociale arbejde. Når informanterne i forskellige situationer oplever, at mangle et beredskab og en viden, der gør dem i stand til at håndtere de svære elever, må det siges at kalde på nogle andre beredskaber og en anden viden. Om end der også står, at socialarbejderens kvalifikationer og kompetencer opbygges i mødet med praksis, har de trods alt en anden baggrundsviden end lærerne, som de har fået med deres afgangseksamen. En viden, som kan støtte dem, når de fx skal tale med mennesker med sociale problemer samt foretage socialfaglige analyser. Endvidere har socialarbejdere kendskab til nogle konkrete redskaber, som de kan bruge, hvis de fx arbejder med udsatte børn og unge. Som nævnt i kapitel to findes der eksempelvis metoderne Signs of Safety, Integrated Children's System og familierådslagning, som kan bruges i arbejdet med sociale problemstillinger med børn. Man kunne måske forestille sig, at det ville være betydningsfuldt for lærerne at have et kendskab til den form for redskaber, i og med at de står over for problemstillinger med børn, hvor de kunne være relevante at trække på.

I det hele taget er en overvejelse, om der med indførelsen af L103 er taget højde for den kompleksitet af sociale problemer, som lærerne står overfor. Som nævnt i kapitel to er en overvejelse i relation til det sociale arbejde, om de reformer og politikker, der beskæftiger sig med at løse sociale problemstillinger, rent faktisk også løser dem. Noget kunne i hvert fald tyde på, at skolen og lærerne ikke er 100 % gearede til at varetage denne opgave og løse de sociale problemer, de støder på i mødet med udsatte elever. L103 medfører nemlig, at der i dag findes flere elever i skolen, som har nogle behov, som kræver en særlig opmærksomhed og viden fra

lærernes side. På baggrund heraf vil jeg argumentere for, at lærerarbejdet i dag, pga. det øgede fokus på inklusion, har sat lærerne i en position, hvor de i højere grad end tidligere bevæger sig ind i det sociale arbejdes felt. Dette eftersom de skal håndtere problemstillinger med udsatte elever, i en grad som de ikke har skullet tidligere. Jeg argumenterer derfor også for, at lærerarbejdet i dag kunne drage nytte af noget mere viden om de kvalifikationer og kompetencer, der findes i det sociale arbejde, der som oven for skitseret kan give et beredskab til og en viden om, hvordan sociale problemstillinger kan håndteres i praksis. Lærerne har måske nok mulighed for at hente hjælp hos forskellige ressourcepersoner såsom AKT-vejlederen, inklusionsvejlederen og på nogle skoler en tilknyttet skolesocialrådgiver. Der er dog som illustreret gennem de empiriske eksempler i kapitlet situationer, hvor læreren står alene og dermed selv må løse de udfordringer, der måtte opstå. Et andet aspekt er, hvor langt læreren i det hele taget må gå i håndteringen af elevers sociale problemstillinger. Informanten Liv taler fx om, hvordan hun har en oplevelse af, at der er en grænse for, hvad lærerne må gå over i:

”Jeg, altså vi [lærerne] har i hvert fald hele tiden haft, det kan være svært at være i lærerfeltet fordi, der er jo en grænse ikke. Der er en grænse for hvad vi må gå over i, i den sociale tankegang og hvad vi skal blande os i.”

(Liv)

I citatet taler Liv om, hvordan hun oplever lærerfeltet som et ”svært felt”, da der er ”grænse for hvad vi må gå over i”. På baggrund af analysen i kapitlet mener jeg dog som også illustreret ovenfor, at lærernes arbejdsområde har udvidet sig, forstået på den måde at de i dag står i nogle situationer, de ikke tidligere i samme grad har stået i. Måske netop derfor kan man sige, at lærerne på sin vis tvinges udover den grænse, som Liv taler om, da de i forskellige situationer er nødsaget til at forholde sig til den sociale tankegang. Samtidig oplever de, at de ikke har beredskabet til at gøre det. Lærerne kan ses som frontmedarbejdere, der i deres dagligdag konfronteres med elever, der har sociale problemer af forskellige art, og hvoraf en del elever enten er udsatte eller står i en position, hvor de kan blive udsatte. Jeg argumenterer ikke for, at lærerarbejdet i dag skal ses som rent socialt arbejde. Derimod argumenterer jeg for, at pga. det øgede fokus på inklusion i skolen, er lærerne sat i en position, hvor de i højere grad end tidligere bevæger sig ind i det sociale arbejdes felt. Dette eftersom de står overfor at håndtere sociale problemstillinger, og at deres opgave går længere end deres kerneydelse undervisning. Lærerne skal i stor udstrækning dække behov blandt deres elever,

hvoraf en del tidligere er blevet dækket i specialundervisningen. Lærerne står i højere grad overfor en opgave med at afhjælpe og lindre de sociale vanskeligheder, som eleverne måtte komme med. Et væsentligt aspekt ved det sociale arbejde som vi så i kapitel to. Endvidere kan man sige, at lærerne, når de skal håndtere disse opgaver, ligesom socialarbejderen står over for opgaven med at løse, forebygge, bekæmpe og kontrollere elevernes forskellige sociale problemstillinger. På baggrund af ovenstående argumenterer jeg for, at lærerarbejdet i dag kalder på kvalifikationer og kompetencer fra det sociale arbejde. Derudover at der kan ses et overlap mellem det arbejde, lærerne udfører, og det arbejde, socialarbejdere udfører. Det gælder i hvert fald i relation til den type opgaver, der skal løses. Dermed ikke sagt at ved at lade sig inspirere af og trække på det sociale arbejde kan alle problemer i skolen løses. Der er fortsat også nogle strukturelle rammer, der skal tages hensyn til og fx ikke nødvendigvis mulighed for at få flere hænder eller mere tid til de forskellige opgaver. Noget, der også problematiseres af informanterne, og som vil blive belyst yderligere i kapitel fire. At trække kvalifikationer og kompetencer fra det sociale arbejde mere ind i en skolekontekst kunne dog måske være med til at hjælpe lærerne med at løse nogle af deres opgaver, da de ville have en viden og et beredskab, som de kunne bruge i løsningen af disse opgaver.

Delkonklusion

Jeg har i kapitlet vist, hvordan lærerarbejdet på et overordnet og generelt plan karakteriseres og opleves af lærerne. Lærerne har som udgangspunkt et ønske om at danne mennesker, der trives, og at bidrage til, at eleverne får skabt nogle gode relationer og opbygget et godt selvværd. Lærernes syn på lærerarbejdet skal ses i den kontekst, det er en del af, og der kan således identificeres lighedspunkter i lærernes refleksioner herom og synet på lærerarbejdet i folkeskolelovens formålsparagraf. Disse lighedspunkter kommer til udtryk, ved at der begge steder er fokus på vigtigheden af elevernes dannelse. Lærerne skal dog sideløbende med at leve op til målet om at sikre elevernes dannelse og fremtidige deltagelse i samfundet også varetage kerneopgaven undervisning. De vægter fortsat de andre aspekter, men det kan opleves som vanskeligt for dem at leve op til at gennemføre, når de fx oplever, at der er for få hænder og for lidt tid. Endvidere udfordres deres opgaver med at skabe mennesker og give eleverne faglig differentieret undervisning, når de oplever, at der er elever, de har svært ved at inkludere og rumme i den almene undervisning. Lærerne oplever her, at de mangler et beredskab, noget viden og nogle kompetencer, når de skal håndtere udfordringer med at inkludere udsatte elever. Udsatte elever kan ses som elever med sociale problemer, og lærerne står dermed overfor at skulle håndtere sociale problemstillinger i skoleregi. Dette eftersom det ved lov

er bestemt, at disse elever skal inkluderes i den almene undervisning. Lovbestemmelsen kan ses som velfærdsstatens forsøg på at løse sociale problemer ved at gøre det til et skoleanliggende at inkludere udsatte elever. I og med at skolen i højere grad end tidligere skal varetage opgaver med elever med sociale problemer, kalder det på nogle af de kvalifikationer og kompetencer, der kan findes i det sociale arbejde. At trække på kvalifikationer og kompetencer herfra kunne måske være med til at løse op for nogle af de udfordringer, lærerne oplever. Det kunne måske give dem en viden og et beredskab, som de kunne bruge i praksis, når de skal håndtere udfordringer, der opstår i relation til det øgede inklusionsfokus i skolen.

KAPITEL 4

Jeg har i kapitel tre vist, hvordan lærerne karakteriserer lærerarbejdet, og hvordan de oplever, at det kan være vanskeligt at inkludere udsatte elever. I dette kapitel vil fokus i endnu højere grad blive rettet mod lærernes oplevelser i praksis, når de skal inkludere udsatte elever. Omdrejningspunktet i kapitlet er inklusion, hvorfor der løbende vil blive inddraget pointer fra kapitel to om inklusionsbegrebet. Indledningsvis illustrerer jeg, hvordan lærerne ikke har et ønske om se eleverne som problematiske i sig selv, men derimod gerne vil se dem som ressourcefulde. Noget det kan være vanskeligt at leve op til i praksis. Efterfølgende undersøger jeg, hvordan lærernes ønske om at have en anerkendende tilgang til eleverne i det daglige, udfordres i mødet med udsatte elever. Jeg viser herefter, hvordan de strukturelle og organisatoriske rammer på forskellig vis kan opleves som udfordrende for lærerne og dermed besværliggør deres ønske om at gennemføre lærerarbejdet, som de helst vil. Derefter illustrerer jeg, hvordan det af lærerne kan opleves som vanskeligt at inkludere udsatte elever i fællesskabet i skolen. Afslutningsvis viser jeg, hvordan nogle elever godt kan inkluderes fysisk i skolen og ikke som sådan udfordrer læreren, men at læreren alligevel ikke oplever at kunne leve op til at understøtte eleven. Der samles i forlængelse heraf op på kapitel tres pointe om, at lærerarbejdet i dag måske med fordel kunne hente viden og inspiration i det sociale arbejde.

At se eleverne som ressourcefulde og uproblematiske

En tendens i empirien er informanternes ønske om at have en åben tilgang til eleverne og at se dem som uproblematiske:

”At børn ikke kommer med problemer, men at der opstår nogle gange problemer, når de kommer i fællesskabet. At vi ser, at vi skal i virkeligheden på vores skole, skal vi tilpasse fællesskabet så det passer til de børn der kommer, og det ikke er børnene der skal tilpasse sig de fællesskaber der er på skolen. Der har vi nogle gange store diskussioner, og nogle gange bliver det også for meget, for nogle gange har vi også bare nogle børn der fylder så meget, så det faktisk kommer til at gå udover fællesskabet, selvom vi ikke gerne vil have det.”

(Per)

Per fortæller her om, hvordan ”børn ikke kommer med problemer”, men at de problemer, der måtte opstå med børn, kan opstå ”når de kommer i fællesskabet”. Dermed kommer det ikke til at handle

om, at børnene skal tilpasse sig skolen, men snarere at skolen skal tilpasse sig børnene. Dette perspektiv kan understøttes ved at inddrage Tetlers idé om, at problemer i skolen ikke er iboende i den enkelte elev, men derimod opstår i mødet mellem eleven og elevens omgivelser (Tetler 2015b:22). Det er altså noget i skolen, der skaber problemer for nogle af eleverne, fx i form af skolens indhold, de anvendte arbejdsformer, klasserumskulturen eller de respektive læringsfællesskaber (Tetler 2011:8). Denne tankegang understøtter udtalelsen om, at eleven ikke er problematisk, men at mødet med omgivelserne er det. I forlængelse heraf er pointen om differentiering interessant at inddrage. Jeg har allerede vist, hvordan der i dag er et krav til lærerne om, at de skal undervisningsdifferentiere og møde den enkelte elev ud fra egne behov og forudsætninger. Tetler pointerer i forlængelse heraf, at det er vigtigt også at have fokus på udviklingen af differentierede fællesskaber (Tetler 2015a:90). Pointerne om, at lærerne skal sikre differentiering både i undervisningen og i fællesskabet, kan ses i relation til Pers udtalelse. Når Per taler om, at fællesskabet skal tilpasses de børn, der kommer, kan det tolkes som, at det netop er lærerens og skolens opgave at sikre dette gennem en differentieret og inkluderende tilgang. Samtidig med at Per vægter dette, siger han også, at det nogle gange kan være anledning til ”diskussioner”, og at nogle gange bliver ”det for meget”, da der er nogle børn, der ”fylder meget”. Jeg tolker dette som, at ønsket om at have en åben og inkluderende tilgang udfordres af udsatte elever. Dette eftersom disse elever kommer med nogle problematikker, som det kan være vanskeligt for lærerne at rumme i fællesskabet. Noget der måske i sidste ende kan betyde, at eleverne alligevel ender med at blive set som problematiske, fordi det går for meget udover fællesskabet. Grundlæggende kan der i empirien identificeres et ønske fra lærernes side om, at se eleverne som individer, der også har nogle ressourcer:

”Vi prøver ligesom også at have et blik på barnet som en der også har nogle ressourcer og kan nogle ting, og har nogle gode sider.”

(Bo)

Ud fra citatet kan udledes, at Bo vægter, at barnet også skal ses som en, der har nogle ressourcer. Dette kommer til udtryk, når han siger, at eleven skal ses som en, der ”kan nogle ting” og som en, der ”har nogle gode sider”. Læses Pers og Bos citater i forlængelse af hinanden kan man se et ønske om, at lærerne gerne vil se eleverne som uproblematisk og ressourcefulde. Dette giver endnu en gang et indblik i, hvordan informanterne karakteriserer deres arbejde. Noget der udfordres i praksis,

som vi så i citatet af Per. Et andet praksiseksempel er følgende, hvor Liv fortæller om en pige, der har en selvmordstruet mor:

”Hun kan overhovedet ikke arbejde i skolen, hun kan simpelthen ikke lave noget, hun kan ikke koncentrere sig, undtagen når man er sådan helt tæt ved hende [...] Men hendes hjerne er bare hjemme hos hendes mor ikke.”

(Liv)

Pigen er opslugt af tanker om sin mor, som hun er bange for vil begå selvmord. Det faktum, at hun har denne bekymring, gør, at hun ikke er i stand til at koncentrere sig i skolen, medmindre ”man er helt tæt ved hende”. Hun har svært ved at være i skolen, da ”hendes hjerne er hjemme hos hendes mor”. Idéen om at eleverne selv har nogle ressourcer kommer her på prøve. Pigen her ses måske ikke som problematisk i sig selv, men samtidig vanskeliggør hendes hjemmesituation hendes deltagelse i skolen. Hun er en udsat elev, der har behov for at have en meget tæt lærerkontakt og støtte. Liv er AKT-vejleder bruger mange af sine timer på at understøtte udsatte elever. Når hun har andre opgaver, tilfalder denne opgave dog lærerne i den givne klasse. En lærer, der udover at skulle forholde sig til en elev med en selvmordstruet mor, også skal forholde sig til de andre elever i klassen. Som vist i kapitel tre, oplever lærerne ikke altid, at de er rustede til at håndtere udsatte elever. Jeg ser dette som et konkret eksempel, hvor de almene lærere vil kunne opleve at komme til kort, fordi de ikke har de nødvendige kvalifikationer og kompetencer til at kunne håndtere en situation som denne, og rammerne vanskeliggør muligheden for at give hende den tætte kontakt, hun har brug for. Flere voksne er måske én løsning på denne problematik, således at pigen kan få den støtte, hun har brug for. En anden måde at anskue det på er ud fra det sociale arbejde. Som jeg argumenterede for i kapitel tre, ville lærerarbejdet måske kunne drage nytte af at trække på nogle af de kvalifikationer og kompetencer, der findes i det sociale arbejde. Måske ville en af de almene lærere, der i modsætning til Liv ikke har vejlederfunktion og derigennem tilegnet sig særlige kompetencer, bedre kunne håndtere en situation som denne, hvis de havde et større socialfagligt beredskab. Eksempelvis viden om metoden Integrated Children’s System, der som vist i kapitel to går ud på at inddrage både barnet og familien og at have fokus på både ressourcer og problemer igennem en holistisk tilgang til barnet. Et formål, der kan ses som sammenhængende med lærernes ønske om at se eleverne som uproblematisk og ressourcefulde, hvor metoden måske kunne bruges til at løse en situation med en

udsat elev. Fokus rettes nu mod lærernes ønske om at have en anerkendende tilgang, og hvordan denne tilgang udfordres i mødet med udsatte elever.

Inklusion af elever gennem en anerkendende tilgang

Som vist i indledningen, er en del af folkeskolelovens paragraf 18, at undervisningen skal svare til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Herunder at lærerne skal tilrettelægge deres undervisning, så den tilgodeser alle elever og sikrer, at de trives i de faglige og sociale fællesskaber i skolen. Som vi så i kapitel tre, kan det af lærerne opleves som vanskeligt at leve op til dette krav, når de i undervisningen står over for udsatte elever, der kan vanskeliggøre opgaven. Alligevel har lærerne et grundlæggende ønske om at have en anerkendende tilgang til deres elever. En tendens, der bliver tydelig flere steder i empirien, eksempelvis:

”Man skal nå dem [eleverne] hvor de er”.

(Ane)

Når Ane her taler om at ”nå” eleverne, ”hvor de er”, ser jeg det som et udtryk for at møde eleverne ud fra deres eget ståsted og derigennem anerkende dem. Citatet kan med andre ord tolkes som, at Ane ønsker at tage hensyn til elevens ståsted, når hun som lærer møder eleven. Lærernes ønske om at møde eleverne, hvor de er, kan ses igennem et anerkendelsesteoretisk perspektiv. Tom Ritchie pointerer, at henholdsvis underkendelse og anerkendelse er en afgørende faktor for børns læring. Ydermere at anerkendelse kan ses som fremmede for udviklingen af selvværdet hos den enkelte. Han pointerer, at anerkendelse handler om forståelse og indlevelse, og at læreren dermed skal forsøge at forstå barnet ud fra dets egne forudsætninger (Ritchie 2006:131-132-134). Når eleverne i skolen ”nås”, hvor de er, kan det ud fra denne tankegang ses som fremmede for udviklingen af deres selvværd, i og med at de oplever at blive anerkendt af lærerne (ibid.:132). Som nævnt i kapitel to er et væsentligt aspekt i inklusionstanken arbejdet med at udvikle elevens positive selvbillede. Dette mener jeg, kan ses i sammenhæng med anerkendelsesbegrebet, da der også her er fokus på at udvikle elevens selvbillede, bl.a. gennem elevens selvværd. Selvværd kan ifølge Ritchie forstås som den enkeltes følelse af at være værdsat som person og at have ret til at være den, man er (ibid.:132). At have et godt selvværd ser jeg ud fra denne forståelse som en positiv ting, der medfører, at den enkelte oplever at være værdifuld. Hvis en elev fx oplever at blive mødt og nået ud fra sit eget ståsted, kunne man forestille sig, at det ville have en positiv indflydelse på elevens selvforståelse. Som

nævnt i kapitel to handler inklusion om, at ethvert barns involvering må foregå på egne vilkår. Det at lærerne gerne vil være anerkendende i deres tilgang, kan således ud fra en inklusionstilgang, ses som at de forsøger at inkludere eleverne gennem anerkendelse. Samtidig kan den anerkendende tilgang tolkes ud fra synet på socialt arbejde som menneskelig opblomstring. Dette eftersom at lærerne arbejder med elevens selvværd, selvtillid og selvagtelse, og herigennem forsøger at understøtte eleverne i at virkeliggøre sig selv. En anerkendende tilgang kan også ses som sammenhængende med inklusionstanken i relation til en forståelse af inklusion som udviklingen af en skolestruktur, der accepterer og anerkender lokalmiljøets børn og unge.

Når de udsatte elever udfordrer

At have en anerkendende tilgang til eleverne kan i praksis opleves som vanskeligt. Informanten Sine fortæller, hvordan det kan være udfordrende at blive ved med at bevare en anerkendende tilgang:

”Hvis man har nogle elever som, som ligesom ikke, som ikke ændrer adfærd, selvom man prøver mange forskellige ting [...] Eksempelvis har vi en dreng [...] og han er ekstremt flabet over for os, og det kan godt være svært, fordi vi egentlig har aftalt at have en meget anerkendende tilgang til ham, og rose for at fremme det gode og det positive. Og det kan godt være svært at blive ved med at være meget positiv ind i at, så kan han fx [hvis læreren siger] gå nu ud og hæng din jakke ud, [drengen] helt ignorere dig.”

(Sine)

I citatet kommer det til udtryk, hvordan Sine og hendes kollegaer gerne vil have ”en meget anerkendende tilgang” til drengen. Fra citatet kan udledes, at hun oplever det som udfordrende, når elever ikke ændrer adfærd, selvom man som lærer prøver at ”fremme det gode og det positive”. Hun beskriver, hvordan det er vanskeligt at bevare den anerkendende tilgang, og dermed kan den siges at blive sat på prøve. Bjerg og Knudsen beskriver, hvordan læreren for at kunne gennemføre sit professionelle arbejde er afhængig af, at eleven er en aktiv medvirkende. Endvidere at det professionelle tillidsforhold baserer sig på, at klienten eller eleven anerkender den professionelle, fx læreren. (Bjerg & Knudsen 2012:78, 92). Når eleven her ikke gør, som Sine beder ham om, kan det altså ud fra denne tankegang ses som hindrende for, at hun kan gennemføre sig arbejde. Hvis eleven ikke aktivt medvirker og går med på præmissen om, at han skal gå ud og hænge sin jakke op, bliver det

svært for læreren at udføre sit arbejde. I forlængelse af min pointe i kapitel tre, kunne man måske forestille sig, at læreren i et tilfælde som dette kunne drage nytte af kvalifikationer og kompetencer, der forbindes med det sociale arbejde. Eksempelvis ved at læreren havde en større viden om, hvordan denne dreng kunne tilgås, fx ved at kunne identificere eventuelle sociale problemstillinger, han har. Noget der eksempelvis kunne ske gennem brug af en af de tidligere nævnte metoder: Signs of Safety, Integrated Children's Systems eller familierådslagning. Et andet eksempel, der viser, hvordan lærerarbejdet kan blive udfordret af de udsatte elever, kommer fra informanten Bo:

”Altså det kan være en elev som har så meget modstand på, overhovedet at være i klasserummet og gå med på den præmis at nu skal man lytte til læreren [...] Hvis den elev kæmper med næb og kløer for overhovedet at gå ind i læringsrummet med den indstilling der hedder ”jeg skal lære noget nu” [...] Og det vil sige, det du har planlagt, den undervisning du har planlagt, bliver ligesom afbrudt fordi der er en elev, der har en helt anden dagsorden, som gør at du ikke kan gennemføre din undervisning. Og så kan det også være at eleven skaber en konflikt i klasserummet. Er voldelig har jeg også eksempler på. Der er sket et eller andet i frikvarteret, så lige pludselig slår den her elev den anden elev i hovedet med et eller andet, sit penalhus eller et eller andet. Og så lige pludselig så er hele klassen i oprør over det, og der er måske en eller anden slåskamp der udvikler sig.”

(Bo)

I citatet ses et eksempel på, hvordan en enkelt elev kan sabotere undervisningen, så det går ud over en hel klasse og dermed også fællesskabet. Når eleven ikke går med på præmissen ”jeg skal lære noget nu”, tager det al lærerens fokus. Dette kan her ses ved, at Bo er nødt til at håndtere udfordringen med den givne elev, da elevens ”dagsorden” gør, at han ikke kan ”gennemføre sin undervisning”. Dette kan indebære voldelige episoder, og overordnet set bliver konsekvensen, at ”hele klassen er i oprør”, og at læreren fx er nødt til at håndtere en slåskamp. Dette kan ses som et andet eksempel på, hvordan lærerarbejdet i praksis udfordres. Herunder hvordan det ikke blot har indflydelse på den enkelte elevs trivsel og mulighed for at blive dannet samt opnå faglig viden, men også på resten af klassen og de andre elever. Som bekendt er et aspekt af inklusionsbegrebet, at man gennem inklusion mestrer heterogenitet. Dette samtidig med at hvert enkelt barns involvering foregår på barnets egne præmisser. Ser vi på Bos udtalelse i relation hertil, står læreren således over for opgaven med at mestre denne heterogenitet i sit møde med klassen, samtidig med at hver enkelt elev tilgodeses. Dette bliver udfordret, når udsatte elever ikke går med på lærerens præmis og med-

virker aktivt. En ting er dog elevens og læreren rolle i dette samspil, noget andet er skolens rolle. Som jeg beskrev i begyndelsen af kapitlet, kan skolen ses som problemskabende for sine elever. Noget der kan komme til udtryk i den måde, indholdet i skolen er organiseret, bl.a. de anvendte arbejdsformer eller klasserumskulturen (Tetler 2015b:22). Udfordringerne i skolen kan således også ses i et mere organisatorisk og strukturelt perspektiv, hvilket jeg belyser i næste afsnit.

Når rammerne vanskeliggør inklusionen

Informanten Ane fortæller, hvordan hun oplever, at det kan være svært at leve op til de mål, der er for lærerne:

”Så er der bare så mange mål, og så mange ting vi skal, så mange ting vi skal præstere på, hvor vi skal vise at vi løfter børnene på den rigtige måde. Det er ikke bare at vi løfter børnene, det skal være på den rigtige måde [...] Fordi vi skal lave fucking elevplaner, undskyld jeg bander, men for pokker, vi skal lave elevplaner, for alle ungerne. Det her barn skal løftes på den her måde [...] Det her barn skal løftes på en helt fucking tredje måde, og lige pludselig så sidder man med hvad, tyve plus mennesker, hvor man skal snakke med dem forskelligt.”

(Ane)

Ud fra citatet kan udledes, at Ane ser det som udfordrende, at børnene skal løftes på mange forskellige måder. De skal ikke bare løftes, de skal løftes på ”den rigtige måde”. Det kræver, at man som lærer formår at tilgå eleverne forskelligt, og som de hver især har brug for. En tankegang der hænger fint sammen med inklusionsbegrebet, hvor fokus netop er på, at barnet skal mødes på egne vilkår, og lærerens opgave er at mestre heterogeniteten i elevflokket. Endvidere at sikre at den enkelte elev accepteres og anerkendes, som også er et vigtigt kendetegn ved inklusionstanken. Den virkelighed, informanterne står i, er dog, at de skal kunne løfte ”tyve plus mennesker” på forskellige måder. En opgave, som jeg ud fra citatet tolker, at Ane er frustreret over, når hun bander og siger ”fucking elevplaner” og at løfte på en ”fucking tredje måde”. Som nævnt i kapitel et er Ane gået ned med stress som lærer i to tilfælde og har derfor valgt i stedet at arbejde som klubpædagog på en skole. Anes frustrerede udtalelse skal således ses i lyset af dette. Det kan måske være med til at forklare, at hun er tydeligt frustreret, da hun har oplevet ikke at kunne leve op til de krav, hun skulle, bl.a. krav om at lave elevplaner for alle eleverne. Jeg tolker ud fra citatet, at Ane ikke anser ram-

merne som støttende for at løfte og inkludere eleverne. Noget der også skal ses i lyset af, at hun ikke oplever, at der er tid til det:

”Og når det er at man samtidig skal holde styr på det [løfte forskelligt], man skal holde styr på sine timer [...] og man skal planlægge en undervisning som er fyldestgørende, også for de mål og krav som vi lige pludselig har fagligt, og man skal rykke dem i den rigtige retning.”

(Ane)

Jeg ser dette citat som en understregning af ovenstående pointer, og at det af Ane opleves som udfordrende, at der er mange ting, man som lærer ”skal holde styr på” og ”mål og krav”, man skal leve op til. At holde styr på og leve op til disse mål og krav kan således ses som vanskeliggørende for udførelsen af lærerarbejdet. Det bliver nemlig udfordrende samtidig at skulle leve op til at have en differentieret undervisning og tilgang til hver enkelt elev. Evalueringsinstituttet (EVA) har lavet en undersøgelse, hvori resultatet viser, at lærere og ledere har en smal forståelse af differentieringsbegrebet. Samme undersøgelse viser, at lærerne oplever, at det er vanskeligt at udfordre deres elever i tilstrækkelig grad, og de ser i den sammenhæng det, at der er ”for få hænder”, som den største hindring. Ifølge undersøgelsen er der en tendens til, at ansvaret for undervisningsdifferentiering uddelegeres til de enkelte lærere, hvilket medfører, at undervisningsdifferentiering behandles i enkelte lærerteams snarere end på skoleniveau. Dermed kan differentiering ses som noget, der arbejdes med, når det er muligt, fremfor at det er en grundlæggende adfærd, kultur eller væremåde (Tetter 2015a:91-92). Anes udtalelse kan i lyset af undersøgelsen ses som et eksempel på, hvordan det er udfordrende at sikre differentieringen på klassebasis. Der er mange opgaver, hun skal løse, og begrænset tid til at løse dem. Som bekendt har lærerne nemlig en kerneopgave, de først og fremmest skal varetage; selve undervisningen. Bo fortæller, hvordan han ser det som umuligt at løse denne kerneopgave og samtidig lave en differentieret undervisning:

”Jamen, det korte svar det er, det kan du ikke [undervisningsdifferentiere]. Ikke når du kun er en lærer, og du har meget lidt tid til at forberede undervisningen, så kan du ikke lave undervisning der rammer alle lige godt.”

(Bo)

Det er vigtigt at huske, at undervisningen er en af lærernes vigtigste opgaver. En opgave, der skal løses sideløbende med inklusionen af udsatte elever og opgaven med at skabe mennesker, der trives. At leve op til kravet og målene for at undervisningsdifferentiere opleves altså af lærerne som vanskeligt at gennemføre i praksis. Som vi så ovenfor, viste undersøgelsen fra EVA, at en af de største hindringer for at udfordre elever i tilstrækkelig grad gennem differentiering er, at der er ”for få hænder”. Noget der også kan identificeres i Bos udtalelse, når han siger, at det ikke er muligt at undervisningsdifferentiere, når ”du kun er en lærer”.

Ledelsens rolle i det daglige lærerarbejde

Som vi kunne se i EVA-undersøgelsen, er der som udgangspunkt en forventning om, at undervisningsdifferentiering skal ske på lærerniveau snarere end på skoleniveau. Det er dog ikke ensbetydende med, at ledelsen på skoleniveau ikke kan ses som en væsentlig aktør. Ledelsen kan nemlig ses som betydningsfuld for den overordnede ramme, som lærerne arbejder indenfor. Dette var et aspekt, jeg spurgte ind til i mine interviews. Informanten Per er som udgangspunkt positivt stemt over for sin ledelse. Han oplever, at de tager forskellige problematikker seriøst, men pointerer samtidig, at det kan være problematisk, at nogle sager tilsyneladende glemmes:

”Og så glemmer de også ligesom lidt, når ja der var også det der, og så var der også noget for 4. klasse, og så var der også noget for 7. klasse, og så var der også noget der. Så nogle gange, nogle gange, er der så meget så de ikke rigtig kan, at de ikke rigtig kan nå det, og så skal man ligesom gøre dem opmærksom på det igen. Og nogle gange, så kan man også nogle gange godt blive: [ledelsen til lærerne] nå, men det finder I nok ud af og sådan nogle ting [...] De har sådan stor tillid til at vi finder ud af det, men nogle gange har vi også behov for dem. At de ligesom på en eller anden måde, man kan sige gør et eller andet og sådan nogle ting ikke [...] Og nogle gange, så er det et enormt trægt system kan man sige, så har man indstillet nogle i 1. klasse, og så sker der først noget i 4. klasse.”

(Per)

I citatet udtrykker Per, at han nogle gange har en oplevelse af, at ledelsen ”glemmer”, og at det dermed bliver lærernes opgave at minde dem om problematikkerne igen. Han har samtidig en oplevelse af, at ledelsen har tillid til ham og hans kollegaer, hvilket han er glad for. Han giver dog også udtryk for, at ”nogle gange har vi også behov for dem”. Jeg tolker dette, som at han savner, at ledel-

sen i højere grad træder i karakter i nogle situationer og støtter ham og hans kollegaer, når der opstår problemer. Jeg tolker ydermere, at Per ikke oplever, at systemet altid fungerer optimalt, fx at der først tages hånd om en problematik, flere år efter der er gjort opmærksom på den. ”Når man har indstillet nogle i 1. klasse, og så sker der først noget i 4. klasse”. Jeg ser dette som, at der er nogle problematikker, der af lærerne kan opleves som noget, der kræver ledelsesinvolvering. Der er altså nogle gange nogle udfordringer, som nødvendiggør, at ledelsen inddrages, og det bliver således problematisk, hvis ledelsen ”glemmer” en specifik case. I et ledelsesteoretisk perspektiv er et vigtigt element i ledelse, at ledelse skal bidrage til, at en organisation når sine mål (Jacobsen & Thorsvik 2014:377). Ud fra dette perspektiv kan skoleledelsen altså ses som en vigtig aktør, både når skolen skal sikre inklusion af udsatte elever, men også når der skal tages stilling til specifikke problematikker med udsatte elever. Per pointerer dog også, at det ikke nødvendigvis er ledelsens skyld, men at det måske handler om, at det er et tungt system:

”Jeg ved ikke om det så er ledelsens skyld, eller hvis skyld det er. Men det er sådan et lidt tungt system, hvor processer tager lang tid. Hvor jeg nogle gange godt kunne tænke mig, kunne man ikke for helvede bare gøre noget ikke.”

(Per)

For lærerne kan det således opleves som udfordrende i rammemæssig forstand, når der nogle gange så at sige sættes en stopklods op, der gør, at de ikke kan komme videre med en problematik med et givent barn. Dette er således et eksempel på, hvordan der også er nogle strukturelle rammer, der har indflydelse på lærerarbejdet i dag, og som måske ikke kan løses, ved at lærerne opnår flere socialfaglige kompetencer. Alligevel kunne man forestille sig, at det at lærerne kunne trække på nogle af de tidligere nævnte socialarbejderkvalifikationer og -kompetencer, ville gøre dem bedre rustede til at vurdere, hvilken indsats der kunne være gavnlig i håndteringen af en problematik med en udsat elev. Her har formålet dog været at skabe indblik i, hvordan mål, rammer og strukturer i nogle tilfælde kan ses som noget, der udfordrer gennemførelsen af lærerarbejdet. Fokus rettes nu mod nogle af de udfordringer, lærerne oplever i deres arbejde med at inkludere udsatte elever i fællesskabet.

Udsatte elever i fællesskabet

Inklusion handler som nævnt i kapitel to om at sikre elevernes deltagelse i fællesskabet og at skabe en skolekultur, der accepterer og anerkender lokalmiljøets unge. At leve op til dette kan i praksis være vanskeligt for lærerne, som vi skal se i følgende empiriske eksempler:

”Jeg synes også at skolen har, altså har en rigtig stor opgave i at lykkes med hele den her inklusionstanke. [...] Som er, i det team vi er i, nærmest en daglig udfordring for vores arbejde, fordi der måske er nogle børn som næsten ikke kan være her.”

(Sine)

Sine ser inklusion som en vigtig opgave for skolen, men samtidig betegner hun det som en ”daglig udfordring”. Dette begrundes med, at der er nogle børn, ”som næsten ikke kan være her”. Til trods for dette skal Sine og kollegerne alligevel forsøge at udvikle og inkludere disse børn ”så meget som muligt”. Her er vurderingen endnu en gang, at der er tale om udsatte elever, der skal inkluderes. Informanten Bo beskriver, hvordan det er udfordrende at inkludere de udsatte elever i undervisningsfællesskabet:

”Men de [udsatte elever] skal i hvert fald være i den almene klasse i folkeskolen [...] Og det er en udfordring, fordi læreren har for det første ikke den fornødne tid til at hjælpe [...] individuelt, som der er mange børn der har brug for, meget mere individuel hjælp, støtte. Og læreren har heller ikke den nødvendige viden til at inkludere et barn der måske har en diagnose [...] Altså der er jo lærere der egentlig har sådan en uddannelse i hvordan man inkluderer børnene med forskellige diagnoser, det har de fleste lærere overhovedet ikke, så de har ikke noget begreb om, hvordan den her elev skal inkluderes. Så det vil sige at man, man må ligesom gøre det som man, tror at det bedst kan lade sig gøre. Men det er ikke ud fra en, hvad skal man sige, altså en viden man besidder. Det bliver lidt at man griber efter halmstrå, man prøver sig frem. Så det bliver i virkeligheden sådan lidt uprofessionelt.”

(Bo)

Ud fra citatet kan udledes, at Bo har en oplevelse af, at både han selv og mange af hans kollegaer ikke er rustede til opgaven med at inkludere. Vi ser igen, hvordan rammerne kan ses som problematiske, når Bo fx siger, at han ikke har ”den fornødne tid til at hjælpe”. Derudover lægger han også

vægt på, at han oplever, at der er mange lærere, der ”ikke har begreb om”, hvordan elever skal inkluderes. Medmindre de har en særlig uddannelse i, hvordan man fx inkluderer elever med diagnoser. Derfor oplever Bo, at han i høj grad kommer til ”at gribe efter halmstrå”, når det kommer til at inkludere i praksis. En tilgang han selv betegner som ”uprofessionel”. Måden, lærerne ud fra dette citat håndterer udfordringerne med at inkludere og favne alle elever i fællesskabet, bliver altså ikke besluttet ud fra en professionel vurdering. Som Bo siger, ”man prøver sig frem”. Ud fra citatet kan udledes, at det bliver vanskeligt at gennemføre opgaven, da der ikke er tid nok til at hjælpe. Samtidig kan citatet også ses i relation til kapitel tres pointe om, at lærerne ikke har de nødvendige kvalifikationer og kompetencer for at gennemføre inklusionsopgaven. Jeg ser dette som et eksempel på en situation, hvor læreren sandsynligvis kunne have gavn af en større socialfaglig viden om, hvordan man eksempelvis inkluderer elever med diagnoser. Generelt hvordan man håndterer og inkluderer udsatte elever i praksis. At hente viden, kvalifikationer og kompetencer ind fra det sociale arbejde løser naturligvis ikke de tidsmæssige og rammemæssige udfordringer, men det kan måske ruste lærerne til bedre at håndtere den type udfordringer, der kan opstå i mødet med udsatte elever, herunder hvordan disse elever bedst muligt kan inkluderes i både det sociale og faglige fællesskab med de andre elever. Som nævnt i kapitel to er et vigtigt element i inklusionstanken, at eleven inkluderes i fællesskabet gennem delagtighed og deltagelse. Informanten Liv, der udover at være lærer også har erfaring som vejleder, fortæller, hvordan det nogle gange kan være udfordrende at inkludere eleven i fællesskabet. Hun kommer med et eksempel på en tyrkisk dreng, der går på 6. årgang, og som tidligere har gået på tyrkisk privatskole:

”Så kom han så tilbage fordi det så ikke gik, hen til os. Og der startede det jo rigtig fint, altså med stor venlighed og omsorg og det en meget rummelig klasse som er. Altså der er mange skæve eksistenser i den klasse, og derfor kunne de sagtens have med ham at gøre [...] Og der starter alt det her mentor [ordning hvor nuværende elev agerer mentor], indbydelser og forældrene er opmærksomme på at han skal være med også i grupperne og alle de her ting. Men så ender det alligevel med at blive fuldstændig umuligt fordi han er som, han har det så svært både socialt og personligt og kan ikke koncentrere sig, og fjoller og kan ikke forstå den tekst de skal læse i gruppen og sådan noget. Og derfor bliver det mere og mere at han på en eller anden måde jo, altså det, vi står lige midt i det lige nu ”hvad skal vi nu gøre?”, fordi nu bliver han jo ekskluderet lige pludselig”

(Liv)

Liv fortæller, hvordan der som udgangspunkt har været god mulighed for at inkludere drengen i klassen. Som hun siger, er han kommet ind i en ”rummelig klasse”, hvor der er mange ”skæve eksistenser”, som derfor sagtens ”kunne have med ham at gøre”. Det faktum, at drengen ikke kan finde ud af at koncentrere sig og fjoller, gør dog, at han begynder at blive ekskluderet og dermed ikke rummes i fællesskabet. Lige nu står Liv og hendes lærerkolleger derfor i at finde ud af ”hvad skal vi gøre nu”. Når Liv taler om, at de skal finde ud af, hvad de skal gøre, kan det anskues som hendes og de andre læreres ønske om at undgå, at drengens problemstillinger forværres. Det kan også tolkes som, at de forsøger at leve op til målet med at sikre hans menneskelige opblomstring og muliggøre hans deltagelse i fællesskabet og på sigt også samfundet. Dette ved at have fokus på hvordan han inkluderes fremfor ekskluderes. Ud fra citatet kan der dog udledes tegn på, at han er i farezonen for at forblive udsat, når han fx fjoller, ikke kan koncentrere sig etc. Noget der muligvis kan give ham en oplevelse af ikke at slå til, hvilket han bl.a. kan opleve ved at blive ekskluderet. Som vist i kapitel to er en udfordring i forbindelse med inklusion, at nogle børn udfordres af de krav og forventninger der stilles til dem, på en måde der kan have konsekvenser for deres fremtid og voksen-tilværelse. Derfor kunne man forestille sig, at hvis drengen fortsat ekskluderes fremfor inkluderes, vil det potentielt kunne have konsekvenser for ham på sigt. Fordi han ikke oplever at blive anerkendt i fællesskabet, hvilket af Peter Høilund og Søren Juul beskrives som væsentligt for menneskets identitetsdannelse, som først bliver virkelig igennem anerkendelse. De beskriver endvidere, at det er vigtigt, at man som individ oplever, at man har en grundlæggende værdi for fællesskabet (Høilund & Juul 2015:28). Som nævnt er et væsentligt aspekt ved inklusionstanken idéen om, at eleven gennem skolekulturen oplever at blive accepteret og anerkendt. Noget der tilsyneladende ikke sker i eksemplet med den tyrkiske dreng. Dermed bliver det udfordrende for lærerne at inkludere ham, når han fx har en adfærd, de andre elever ikke bifalder. Som Liv siger:

”De [andre elever] vil hvert fald ikke være sammen med ham”.

(Liv)

I citatet fremgår, hvordan de andre elever tager afstand til ham, hvilket altså påvirker hans inklusion i klassen. I dette afsnit har vi set, hvordan lærerne har et ønske om, at udsatte elever inkluderes, men at projektet ikke altid lykkes.

Når den udsatte elev ikke kan understøttes

Jeg har i kapitlet givet eksempler på, hvordan lærerne kan opleve elever som udfordrende, når de skal gennemføre deres undervisning, samt hvordan det kan være udfordrende, hvis en elev nægter at gå med på den præmis, som læreren fremsætter. I disse eksempler har jeg vist, hvordan udsatte elever udfordrer læreren, som ikke altid ved, hvad han eller hun skal stille op. Dermed kan eleven ses som en form for forstyrrende element, da eleven pga. sine særlige behov vanskeliggør udførelsen af lærerarbejdet. Dette til trods for at lærerne som udgangspunkt har et ønske om at se eleverne som uproblematisk og ressourcefulde. Der er dog også eksempler på, at udsatte elever godt kan rummes i skolen og ikke som sådan udfordrer lærerens arbejde:

”Så var der den der pige der, der kom i klassen. Hun var meget umoden hun var, måske kunne man sige hun var 4 år [mentalt], hvis de andre var 8 år. Og de behandlede hende, de andre, specielt pigerne, som sådan en lille dukke og, kunne rede hår på hende og bære rundt på hende. Og de legede sådan nogle parallellege, hvor hun legede, hun følte at hun var med i legen, men man kunne se hun var ligesom ved siden af dem, hun vidste slet ikke hvad det var der foregik i det sociale spil mellem de andre børn. Hun var vældig glad men hun sad så og kiggede ned i sit penalhus og studerede en eller anden blyant, og kiggede på en eller anden bog og hun. Det var ligesom om tingene foregik hen over hovedet på hende. Fik ikke rigtig fat i hvad der foregik, og hun fik heller ikke rigtig fat i hvad der foregik fagligt. Hvor de andre nåede at udvikle sig med at både læse, stave og skrive var hun ikke rigtig med, og kunne ikke rigtig se nogen mening og betydning af det. Hun var der bare sådan i det der rum, og hun kom så videre til en anden skole, som kunne tage sig særligt af hende og kunne udfordre hende der hvor hun var.”

(Per)

I citatet kan vi se, hvordan pigen er udfordret i forhold til reelt at indgå i det sociale og faglige fællesskab. Som Per udtrykker det, er hun i legene med de andre børn ”ligesom ved siden af dem”. Hvad angår det faglige ”fik hun ikke rigtig fat i hvad der foregik” eller kunne se nogen ”mening og betydning af det”. Dette eksempel er lidt anderledes end de andre eksempler, hvor der i højere grad er fokus på, hvordan det kan skabe udfordringer, når udsatte elever har en adfærd, der fx vanskeliggør, at de favnes i fællesskabet. I eksemplet her udfordrer pigen ikke som sådan lærerens arbejde. Hun er så at sige ”bare til stede” uden at ”genere” nogen. Her bliver inklusionsbegreberne fysisk og social inklusion fra kapitel to relevante. Pigen kan siges at være fysisk inkluderet i rummet og er

også til stede i både lege og undervisningssituationer. Hvad angår den sociale inklusion kan man ud fra eksemplet tolke, at den ikke gælder hende. Hun er muligvis med i det sociale med de andre børn, men som Per siger, er hun ikke rigtig med. Når hun leger med de andre, er det en form for ”parallelleg”, hvor hun måske nok selv oplever at være med i legen, men hvor Per vurderer, at det er hun i virkeligheden ikke. Hun bliver af de andre børn mere set som ”en lille dukke”, de kan lege med. Heller ikke i undervisningen får hun noget stort udbytte, når hun fx sidder og ”kigger i sit penalhus” eller ”studerer en blyant”. Det problematiske her er, at hun er lidt ved siden af det hele, og at det dermed bliver svært for lærerne at møde hende på det sociale, personlige og faglige niveau, som hun har behov for.

Inklusionen lykkes måske nok på det fysiske plan, i den forstand at hun er til stede i klassen og skolen. Men ud fra citatet kan tolkes, at hun ikke er en del af fællesskabet. Dette kan også belyses ud fra idéen om henholdsvis passiv og aktiv inklusion. Pigen kan her ses som passivt inkluderet, i og med at hun tæller med i fællesskabet. Hvad angår den aktive inklusion tolker jeg ud fra citatet, at den ikke er lykkedes, eftersom hun ikke rigtig tager del i fællesskabet. Nok er hun med i legene og undervisningen, men hun er det på en måde, hvor hun er lidt ved siden af det hele. ”Hun var der bare sådan i det rum” som Per udtrykker det. Som jeg tolker det, dog kun gennem fysisk tilstedeværelse i rummet. I sidste ende visiteres pigen derfor videre til et tilbud, der kan varetage de behov, hun har. Per oplever ikke at have mulighed for at give hende den støtte, hun har brug for, og dermed understøtter rammerne ikke hendes behov. Målet med at inkludere er jo netop at sikre, at alle elever kan blive en meningsfuld og deltagende del af fællesskabet. Når det ikke kan lykkes, som vi ser det her, ender løsningen med at være et specialtilbud, da pigen ikke kan rummes inden for skolens rammer. Dermed kan man sige, at Per bevæger sig væk fra folkeskoleloven, når han ikke magter at inkludere hende i undervisningen og fællesskabet ved at differentiere sin tilgang og sin undervisning, på en måde så hun inkluderes på egne præmisser.

Dette eksempel er ligesom de andre empiriske eksempler i kapitlet et udtryk for, hvordan lærerne oplever, at opgaven med at inkludere udsatte elever er vanskelig. Når lærerne ikke lykkes med opgaven, kan det ses som, at de har fejlet og ikke har levet op til målet med deres lærerarbejde. Ikke fordi de ikke ønsker, at det er anderledes, men fordi der, som vi har set i eksemplerne, er nogle udfordringer, det kan være svært for dem at håndtere for at lykkes med opgaven. Det bringer mig afslutningsvis tilbage til pointen fra kapitel tre om, at lærerne i dag varetager opgaver, der kalder på

kvalifikationer og kompetencer, som kan findes i det sociale arbejde. Når lærerne i det daglige arbejde står over for at inkludere udsatte elever, kræver det i mange tilfælde en særlig opmærksomhed, viden og kompetencer. En viden, som ikke tidligere i lige så høj grad har været påkrævet i skoler, men som med det øgede fokus på inklusion kan ses som en nødvendighed. De udfordringer, lærerne står over for i dag, når de skal inkludere udsatte elever, kan dermed ses som havende konsekvenser for det arbejde, lærerne udfører, og de opgaver, de skal løse. Nok er lærernes kerneopgave deres faglige undervisning, men som jeg har illustreret gennem dette speciale, kan der i lærerarbejdet i dag identificeres udfordringer, der vanskeliggør gennemførelsen af kerneopgaven. Udfordringer, som lærerne ikke altid føler sig rustede til at håndtere. Jeg ser det som en mulig løsning at hente inspiration i det sociale arbejde, fordi det sociale arbejde beskæftiger sig med socialfaglige problematikker, sociale problemer og har kendskab og viden om forskellige metoder, der kan være anvendelige i arbejdet med disse, når det kommer til at inkludere udsatte børn. De rammemæssige og tidsmæssige udfordringer kan det sociale arbejde ikke hjælpe med at håndtere, men måske kan det sociale arbejde bidrage ved at give lærerne en indsigt i sine metoder og tilgange, således at opgaven med at inkludere udsatte elever i skolen kvalificeres endnu mere.

Delkonklusion

Jeg har i kapitlet vist, hvordan lærerne i praksis oplever forskellige udfordringer med at inkludere udsatte elever. Dette er blevet illustreret i relation til, hvordan lærerne ønsker at gennemføre deres arbejde og tilgå deres elever. Noget der blev illustreret i kapitel tre, men som blev yderligere udfoldet her. Lærerne har et ønske om at se deres elever som uproblematisk og ressourcefulde, hvilket i praksis kan blive udfordret, når de oplever, at der er elever, det er svært at inkludere. Dette kommer til udtryk ved, at lærerne kan opleve, at der mangler voksne, og at de ikke altid har de nødvendige kompetencer og redskaber til at håndtere de udsatte elever. I empirien kan spores en tendens til, at lærerne vil have en anerkendende tilgang til deres elever og herigennem også fremme elevernes selvværd. Det kan dog i praksis være vanskeligt at bevare denne tilgang, hvis en elev til trods for at blive mødt anerkendende ikke ændrer adfærd, eller hvis en elev nægter at gå med på lærerens præmis. Derudover er der også nogle strukturelle og organisatoriske rammer, som lærerne skal arbejde inden for, hvilket også kan være udfordrende. Lærerne skal leve op til mange krav og mål og bl.a. sikre undervisningsdifferentiering, hvilket kan være vanskeligt at gennemføre, når der er mange forskellige opgaver, de skal varetage, og lidt tid til at varetage dem. Ledelsens rolle kan også ses som en strukturel faktor, og lærerne kan i nogle tilfælde savne støtte og sparring fra deres ledelse,

som de oplever kan glemme nogle sager. Samtidig fremgår det, at lærerne ikke nødvendigvis ser det som ledelsens skyld. Snarere ser de, at det er systemet og de strukturelle rammer, som ledelsen også arbejder indenfor, der kan gøre processerne trøge. Grundlæggende oplever lærerne inklusionsopgaven som en daglig udfordring, da der er elever, de har svært ved at håndtere og rumme i skolen. De oplever ikke, at de har den nødvendige viden og de nødvendige kompetencer for at varetage inklusionsopgaven. Der er også eksempler på tilfælde, hvor lærerne oplever, at elever ekskluderes fremfor inkluderes. Endvidere eksempler på, at eleverne måske nok er inkluderede i fysisk forstand og tæller med i fællesskabet, men på et socialt og et deltagelsesmæssigt plan ikke reelt er inkluderet. Dermed argumenterer jeg endnu en gang for, at lærerarbejdet kunne have gavn af at sparre med og hente inspiration i det sociale arbejde. Det sociale arbejde kan ikke være med til at løse de rammemæssige og tidsmæssige udfordringer, lærerne står i, men det kan måske hjælpe ved at gøre lærerne bedre rustede til at løse opgaven med at inkludere udsatte elever i skolen, således at lærerarbejdet kvalificeres endnu mere.

KONKLUSION

I dette speciale har det empiriske udgangspunkt været en interviewundersøgelse med seks lærere fra fire forskellige skoler fra fire kommuner på Sjælland. Udgangspunktet har været at undersøge, hvilke konsekvenser det øgede fokus på inklusion i den danske folkeskole har for det arbejde, lærerne udfører, og på de opgaver, de varetager. Formålet med specialet har således været at udforske, hvad det betyder for lærerarbejdet, at inklusion er på dagsordenen, når lærerne skal gennemføre deres daglige arbejde. Herunder at undersøge om begreber og teorier om henholdsvis socialt arbejde og inklusion kan anvendes for at få indsigt i og opnå en forståelse af de krav, der stilles til lærerne.

Lærernes kerneopgave består i at undervise deres elever. Ved siden af denne kerneopgave viser en gennemgående tendens i empirien, at lærerne har et ønske om at danne deres elever og at skabe mennesker, der trives. Lærerne ønsker desuden at fremtidssikre eleverne og gøre dem parate til at indgå i det samfund, der venter dem efter endt skolegang. Eksempelvis igennem en styrkelse af elevernes adfærd, så de ved, hvordan de skal begå sig på et job, eller ved gennem klassemøder at udvikle elevernes evne til at tale med hinanden om både det positive og det svære. Der kan i denne karakteristik af lærerarbejdet findes fællestræk med målet for det sociale arbejde. Som jeg har vist, beskæftiger både lærerarbejdet og det sociale arbejde sig med at sikre elevernes/borgernes mulighed for at deltage i samfundet og at opnå menneskelig opblomstring igennem en realisering af dem selv. Målet er således, at elevernes deltagelse muliggøres gennem deres skolegang.

Udover ovenstående ønsker lærerne også at møde deres elever gennem en anerkendende tilgang og at anskue eleverne som uproblematisk, i den forstand at eleverne ikke skal ses som problematiske i sig selv, men derimod at det er i deres møde med omgivelserne, at problemer kan opstå. I stedet vil lærerne gerne have en tilgang til eleverne som ressourcefulde mennesker, hvor ressourcerne kan aktiveres for at imødekomme evt. problematikker og sikre deres muliggørelse i samfundet. Lærerne har dermed en klar forståelse af, hvordan de karakteriserer og ønsker at gennemføre deres arbejde.

I praksis står lærerne dog også over for en større inklusionsopgave, i og med at L103 har medført, at flere udsatte elever skal inkluderes i skolen. Lærerne har således ved siden af de ovenfor beskrevne opgaver med undervisning, fremtidssikring og arbejdet med at muliggøre elevernes deltagelse i samfundet også en opgave, der går på at inkludere udsatte elever i deres undervisning og i fælles-

skabet i klassen. Endvidere skal de sikre, at alle elever mødes ud fra egne vilkår, og for at gennemføre dette skal de undervisningsdifferentiere. En opgave, som lærerne gerne vil varetage og udføre, men som de i praksis ikke altid føler sig rustede til at håndtere. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når lærerne står over for udsatte elever, der kræver al deres opmærksomhed, eller når de udsatte elever ikke vil gå med på lærerens fremsatte præmis og ender med at spolere undervisningen for hele klassen, eller når læreren ikke oplever at have den tid og viden, der kræves for at håndtere de problemstillinger, der kan opstå i forbindelse med inklusionsopgaven. Lærerne giver selv udtryk for, at de savner sparring, viden og kompetencer, de kan bruge i arbejdet med at inkludere udsatte elever. Det er i forlængelse heraf ikke nok, at eleverne fysisk inkluderes i klassen og i skolen, og at de tæller med i fællesskabet. Inklusionen skal indebære, at eleverne reelt set er en aktiv del af fællesskabet.

Det øgede fokus på inklusion har dermed sat lærerne i en position, hvor de stilles over for socialfaglige problemstillinger, som de ikke oplever, at de er i stand til at løse. Problemstillinger, der kan findes relevant faglig viden, kvalifikationer og kompetencer om i det sociale arbejde. Derfor konkluderer jeg på baggrund af dette speciale, at lærerne pga. det øgede fokus på inklusion i dag stilles over for problemstillinger, som kræver socialfaglige indsatser. Dette har betydning for det arbejde, som lærerne skal udføre, og de opgaver, de skal løse. Jeg foreslår derfor med dette speciale, at der skal ses nærmere på, hvordan der med fordel kan hentes inspiration og viden i det sociale arbejde. Dette eftersom det sociale arbejde måske kan bidrage med sin viden om og erfaringer med, hvordan den form for sociale problemstillinger, udsatte elever kan komme med, kan løses, forebygges, bekæmpes og kontrolleres i skolen.

PERSPEKTIVERING

I specialet har jeg undersøgt, hvilke konsekvenser det øgede fokus på inklusion i skolen har. Herunder på det arbejde, lærerne udfører. Dette er blot en lille undersøgelse, hvori jeg har argumenteret for, at det arbejde, der udføres i skolen i dag, kalder på kvalifikationer og kompetencer, der kan findes i det sociale arbejde. Dette perspektiv anser jeg som udgangspunkt for en yderligere udforskning af, hvordan lærerarbejdet i dag kunne drage nytte af et tættere tværprofessionelt samarbejde med repræsentanter fra det sociale arbejde. Eksempelvis i form af flere skolesocialrådgivere eller socialarbejdere tilknyttet skolen eller for den sags skyld læreruddannelsen eller efteruddannelseskurser. Når lærerne oplever udfordringer i det daglige arbejde med at inkludere udsatte elever, kalder det på, at der kan være et behov for ændringer og en udvikling af lærernes praksis. Hvis skolen skal lykkes med inklusionsopgaven, er der tilsyneladende behov for nogle socialfaglige kompetencer, som lærerne i hvert fald i indeværende undersøgelse ikke oplever at være i besiddelse af. Nok kan lærerne i dag hente hjælp hos ressourcepersoner i skolen såsom AKT- og inklusionsvejledere, og på nogle skoler er der som nævnt også mulighed for konsultation hos skolesocialrådgivere. Ud fra perspektiverne og konklusionen i dette speciale er dette dog tilsyneladende ikke altid tilstrækkeligt. Dette eftersom disse vejledere og skolesocialrådgivere ikke altid står til rådighed for lærerne, som ofte selv er nødt til at håndtere de udfordringer, der måtte opstå med de udsatte elever. Dermed kunne en mulig måde at forsøge at løse de udfordringer, lærerne møder i arbejdet med at inkludere udsatte elever, være at se endnu nærmere på, hvordan lærerarbejdet kan drage nytte af allerede eksisterende viden og erfaringer inden for det sociale arbejde. Fx gennem et fokus på, hvordan der kan arbejdes med udsathed blandt børn og unge, og hvordan der kan arbejdes med sociale problemstillinger. Gerne i samarbejde med pædagogisk viden og relevante værktøjer, der måske kan hentes i specialpædagogikken.

LITTERATUR

Alenkær, Rasmus. 2010. AKT som officielt begreb. I *AKT ink. Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatterene.

Attride-Stirling, Jennifer. 2001. Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Qualitative Research* 1(3): 385-405.

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

Bjerg, Helle & Hanne Knudsen. 2012. Når personkendskab bliver professionskendskab. Aktuelle udviklinger i lærerrollen. I *At skabe en professionel – Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Demant, Jakob. 2014. Fokusgrupper – mellem produktive modsætninger og problematiske konflikter. I *Konflikt i kvalitative studier*. red. L. Tanggaard, F. Thuesen & K. Vitus. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

Den Store Danske. 2017. Dannelse. *Den Store Danske 24. august 2017*. Link: [http://denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/Pædagogik og uddannelse/Højskoler og ophlysningsforbund/dannelse](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/Paedagogik_og_uddannelse/Hojskoler_og_ophlysningsforbund/dannelse) Downloadet 23.04.2018.

DLF 2018. Fakta: Forhandlingerne om lærernes arbejdstid. *DLF 1. marts 2018*. Link: <https://www.dlf.org/nyheder/2018/marts/fakta-forhandlingerne-om-laerernes-arbejdstid> Downloadet 02.04.2018.

DR 2013. Lærere: Svært at lukke specialbørn ind i klasseværelset. *DR 5. november 2013*. Link: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/valg/kv13/laerere-svaert-lukke-specialboern-ind-i-klassevaerelset> Downloadet 02.05.2018.

- Dyssegaard, Camilla Brørup & Michael Søgaard Larsen. 2013. *Viden om inklusion*. Link: http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf Downloadet 22.03.2018.
- Eskelinen, Lena, Søren Peter Olesen & Dorte Caswell. 2008. Kommunikative kompetencer i klientkontakt. I *Potentialer i socialt arbejde. Et konstruktivt blik på faglig praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskolen 2009. Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. *Folkeskolen februar 2009*. Link: <https://backend.folkeskolen.dk/~~/Documents/41/55841.pdf> Downloadet 02.04.2018.
- Folkeskolen 2018. Inklusion: Endnu et år i helvede. *Folkeskolen 11. januar 2018*. Link: <https://www.folkeskolen.dk/623566/inklusion-endnu-et-aar-i-helvede> Downloadet 23.05.2018.
- Folketinget 2012. L103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). *Folketinget 28. april 2012*. Link: <http://www.ft.dk/samling/20111/lovforslag/1103/index.htm> Downloadet 02.04.2018.
- Halkier, Bente. 2009[2008]. Vigtige valg ved fokusgrupper. *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Halkier, Bente. 2015. Fokusgrupper. I *Kvalitative metoder – en grundbog*, red. S. Brinkmann & L. Tanggaard, 137-151. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Ole. 2012. Et kort historisk blik på vejen fra segregation, integration og rummelighed til inklusion i folkeskolens fællesskaber. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole* 5(12):17-20.
- Hardenberg, Pia. 2015. *Inklusion i folkeskolen – til gavn for hvem*. Odense: Forlaget Mellempgaard.
- Harder, Margit. 2015. Indledning til del 1. I *Socialt arbejde i en foranderlig verden*, red. M. Harder & M. A. Nissen. København: Akademisk Forlag.
- Harder, Margit & Maria Appel Nissen. 2015. Udsatte familier, børn og unge. I *Socialt arbejde i en foranderlig verden*, red. M. Harder & M. A. Nissen. København: Akademisk Forlag.

- Holm, Claus, Andreas Rasch-Christensen og Jens Rasmussen. 2015. *Folkeskolen efter reformen*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Hutchinson, Strand Gunn & Siv Oltedal. 2006 [2003]. Læringsteoretiske modeller i socialt arbejde. I *Modeller i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Høilund, Peter & Søren Juul. 2015. *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik. 2014. Ledelse i organisationer. I *Hvordan Organisationer fungerer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johansen, Helle. 2016. Profession og socialt arbejde. I *Socialrådgivning og socialt arbejde*. red. R. Posborg, H. Nørrelykke & H. Antczak. Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, Søren. 2012. Hermeneutik. I *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. red. S. Juul & K. B. Pedersen. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Juul, Søren & Kirsten Bransholm Pedersen. 2012. Hvorfor videnskabsteori? I *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, Søren & Hanne Kathrine Krogstrup. 2015. Faser og trin i deltagende observation. I *Deltagende Observation*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar. 1994. Forbedring af interviewrapporter. I *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. 2015. *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, Søren. 2014. Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. I *Emotional and behavioural difficulties*. 19(3):284-295.
- Larsen, Ann Kristin. 2010[2006]. Fase 2: Udvælgelse af enheder og variable. I *En enklere metode – vejledning i samfundsvidenskabelig forskningsmetode*. København: Akademisk Forlag.
- Molbæk, Mette. 2017. Inclusive teaching strategies – dimensions and agendas. *International journal of inclusive education*. 21:1-14.

- Molbæk, Mette & Susan Tetler. 2011. *Klasseledelse med fokus på inklusion og undervisningsdifferentiering*. Link: <http://docplayer.dk/221584-Klasseledelse-med-fokus-paa-inklusion-og-undervisningsdifferentiering.html> Downloadet 09.04.2018
- Molbæk, Mette & Susan Tetler. 2015. Indledning. I *Inkluderende klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatterene.
- Nissen, Maria Appel. 2015. Indledning til del 3. I *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. red. M. Harder & M. A. Nissen. København: Akademisk Forlag.
- Petersen, Karen Bjerg. 2015. Om perspektiver på inklusion. *Cursiv: Perspektiver på inklusion* 17:5-13.
- Qvortrup, Lars. 2012. Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole* 5(12):5-16.
- Ratner, Helene. 2016. Modern Settlements in Special Needs Education: Segregated Versus Inclusive Education. *Science as culture* 25(2):193-213.
- Retsinformation 2017. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. 13. december 2017. Link: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=196651> Downloadet 02.05.2018.
- Ritchie, Tom. 2006. Om anerkendelse og læring. I *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rubington, Earl & Martin Weinberg. 2011 [1971]. Social problems and sociology. I *The Study of Social Problems*. Oxford: University Press.
- Skytte, Marianne. 2013. Socialt arbejde. I *Socialt arbejde – teorier og perspektiver*. red. J. Guldager & M. Skytte, 10-50. København: Akademisk Forlag.
- Tetler, Susan. 2011. Tiltrædelsesforelæsning. *Specialpædagogik* 31(3):3-14.
- Tetler, Susan. 2015a. In- og eksklusion – når udfordrede børn og unge udfordrer skolen. I *Udsatte børn og unge – en grundbog*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, Susan. 2015b. Inklusion – som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. *Cursiv: Perspektiver på inklusion* 17:17-28.

Uggerhøj, Lars. 2008. Hvad er socialt arbejde? En indkredsning af et mangfoldigt og komplekst felt. I *At forstå det sociale: Sociologi og Socialt arbejde*. Red. M. Hviid Jacobsen & K. Pringle, 37-55. København: Akademisk Forlag.

UVM 2008. Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning. *UVM 10. oktober 2008*. Link: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf> Downloadet 16.05.2018.

UVM 2017a. Andel af elever i den almindelige undervisning i folkeskolen, 2016/17. *UVM 11. december 2017*. Link: <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/elever/specialundervisning> Downloadet 02.05.2018.

UVM 2017b. Ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen. *UVM 17. oktober 2017*. Link: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/trivsel-og-undervisningsmiljoe/ekspertgruppen-om-elevernes-trivsel> Downloadet 04.04.2018.

UVM 2017c. Folkeskolens formål. *UVM 17. november 2017*. Link: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal> Downloadet: 16.03.2018.

UVM 2017d. 12. Pejlemærker for god undervisning. *UVM 1. februar 2017*. Link: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2017/jan/170201%2012%20pejlemaerker%20for%200god%20undervisning> Downloadet 22.05.2018.

UVM 2018. Bag om inklusion. *UVM 2018*. Link: <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/bag-om-inklusion> Downloadet 02.05.2018.

Zetland 2016. Inklusionen har fejlet, og vi skal tale helt anderledes om børn med særlige behov. *Zetland 22. marts 2016*. Link: <https://www.zetland.dk/historie/sO9D3aGv-aeW04Gvq-cb81f> Downloadet 02.05.2018.