

Er stille børn anderledes?

– En kvalitativ udforskning af at være et stille barn i den inkluderende skole

Specialeafhandling i Psykologi



Janne Brandt Andersen, studienummer: 20146558
Vejleder: Charlotte Glintborg

10. semester, Psykologi
Speciale

Aalborg Universitet
29. maj 2020

Specialets samlede antal tegn
(med mellemrum og fodnoter): 184.871
Svarende til: 77 normalsider

Abstract

Since the Salamanca Statement (UNESCO, 1994) in 1994, inclusion is now a part of the development of education policy and practice around the world. However, there is continually uncertainty about the definition of inclusion, and about how to implement the policy. Since school and child development is at large interest of the majority of societies in the world, the debate is progressive. The research in this area mainly focus on the problematic children, who creates problems in the classroom. This paper is focussing on another type of student, who is beginning to attract more attention in the scientific fields – the phenomenon “silent children”. Silent children are a phenomenon, that might always have been a term in primary school. But in the resent years, there has been an increased focus on these children, and how it might be a problem for them to be silent (with all its adjective as quiet, shy, reticent and withdrawn). This paper investigates the phenomenon of “silent children” from a social constructivist approach complemented by a structural focus drawing on Michel Foucault.

The first part of the study is driven by a deconstructive way of investigating the phenomenon “silent children”. Furthermore, a “state of the art” of the international research has been completed. The present study uses a semi-structured interview with five Danish mothers to “silent children” in the primary school (in Denmark called: grundskole). The intention of the analysis of the five interviews was: 1) To find out who these children are and 2) To find out how they are understood as a phenomenon in school, as described by the insight of their mothers. The analysis draws on the Thematic Analysis and is empirically driven by the interpretations of the five mothers.

The last part of the study takes a more critical stand on the way the phenomenon is perceived in school. As an inspiration of the meta-theoretical understanding, Michel Foucault’s concepts are used to discuss the phenomenon as a discursive formation. The purpose is neither to determine, whether the phenomenon is true or false, but rather to state the possible formations that creates it. The mothers in the investigation tells different stories about their children, but all are stories influenced by some negative experiences in relation to the children’s silent appearance. Experiences, which in some way are connected to a restrictive understanding of a “normal” student in the inclusive school. An understanding, which to a greater extent might begin to state silence as a defect in the child. This paper engages with the phenomenon, to question which

processes and practices might create the problematic construction of the silent student in the inclusive school.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1.....	5
1.1. Introduktion: Endnu et indspark i debatten.....	5
1.2. Specialet tilblivelse og problemformulering.....	7
1.3. Specialets indhold	8
1.3.1 Specialets afgrænsning.....	8
1.3.2 Begrebsafklaringer.....	8
1.3.3. Læsevejledning	9
Kapitel 2.....	10
2.1 Indledende udforskning af forskningsfeltet	10
1.2. Søgnings processen	11
2.3 De udvalgte forskningsartikler	12
Kapitel 3.....	14
3.1. Metode	14
3.2. Socialkonstruktivistisk ramme.....	14
3.3. Kvalitativ udforskning	16
3.3.1. Kvalitative forskningskriterier	18
3.4. Dataindsamling	19
3.4.1. Det semistrukturerede interview	20
3.4.2. Interviewguide	20
3.4.3. Transskriptionsprocessen	21
3.4.4. Informanter	21
3.5. Tematisk analyse.....	24
3.5.1. Analytisk udgangspunkt.....	25
3.5.2. Den analytiske proces trin for trin	25
Kapitel 4.....	26
4.1. Teoretisk referenceramme.....	26
4.2. Meta-teoretisk udgangspunkt: Michel Foucault	27
4.2.1. Diskurser og magt/viden	28
4.2.2. Disciplinærmagt og subjektivitet	29
4.3. Fire typer stilhed i skolen.....	30
4.4. Inklusionsdiskursen.....	32
4.4.1. Peter Farrells inklusionsdefinition	33
4.4.2. En praksis i krydspres mellem inklusion og målstyring	34
4.5. Redegørelse for samarbejdet mellem skole og hjem	36
4.6. Opsamling.....	37
Kapitel 5.....	37
5.1. Tematisk analyse.....	37

5.2. Stilhedens (umulige) karakteristik.....	37
5.2.1. Stilhed som konstant	38
5.2.2. Varierende udtryk af stilhed.....	40
5.2.3. Der er noget på spil	41
5.3. Er stille børn anderledes?	45
5.3.1. Hvad er normalt?.....	45
5.3.2. Kan drenge være stille?.....	46
5.3.3. Diagnosefokus.....	49
5.4. Samarbejdet mellem skole og hjem	53
5.4.1. Et problematisk samarbejde – et spørgsmål om skyld.....	54
5.4.2. God dialog, men ingen resurser	56
5.5. Udfordringer og ønsker.....	58
5.5.1. Børnenes udfordringerne	58
5.5.2. Mødrenes ønsker	61
5.6. Afrunding	64
<i>Kapitel 6.....</i>	<i>64</i>
6.1. Diskussion.....	64
6.2. Normen for passende elevhed.....	65
6.3. Stilheden som et problem i den aktuelle skolediskurs.....	67
6.3.1. Gråzonen mellem at være normal og være diagnosticeret.....	68
6.3.2. Målstyringsdiskursens dominans	70
6.4. Metodediskussion.....	72
6.4.1. Interview som metode	72
6.4.2. Objektivitet som refleksiv	73
6.4.3. Troværdighed.....	73
6.4.3. Transparens	74
6.4.4. Informanternes forståelser	75
6.5. Specialets bidrag	75
6.6. Fremtidig udforskning	76
<i>Kapitel 7.....</i>	<i>76</i>
7.1. Konklusion	76
<i>Referenceliste</i>	<i>79</i>

Kapitel 1

1.1. Introduktion: Endnu et indspark i debatten

Den danske folkeskole har altid været til debat og ofte med stor uenighed mellem de debatterende parter. Flere gange er folkeskolen forsøgt ændret gennem politiske reformer, der har haft til hensigt, at skabe nye forbedrede miljøer for læring og udvikling på skolerne. Idag er ingen undtagelse, idet debatten om den skolepolitiske dagsorden igen er blusset op. Debatten kredser om, hvorvidt det kan lykkes at skabe verdens bedste (fagligt præsterende) folkeskole med skolereformen fra 2014, samt at opfylde målene omkring inklusion. Angående skolens elever er der i denne debat oftest fokus på såkaldte ”inklusionsbørn” (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018), som i praksis er repræsenteret ved udadreagerende børn, der forstyrrer undervisningen (Feng & Johnson, 2008; Langager, 2014). Børn som tydeligt giver udtryk for en form for manglende tilpasning til skolens dagligdag, hvorfor den udadreagerende adfærd ofte problematiseres og til dels diagnosticeres (Langager, 2014).

Nærværende speciale vil se nærmere på en anden type børn i klasseværelset: *De stille børn*. Stilheden som fænomen dukker ind i mellem op i den offentlige debat (Schaffalitzky, 2020; Hansen, 2020), mens fænomenet i forskningsfeltet endnu er overset (Feng & Johnson, 2008; Lund, 2008). Denne gruppe børn overses oftest, fordi de netop er stille, og dermed ikke gør opmærksomme på sig selv, hvorfor de bliver skubbet bag i køen, når der i den travle inkluderende skole skal deles opmærksomhed ud (Lund, 2016). Hermed bliver de stille børn overladt til sig selv, kiggende ned i et af de bagerste borde i klasseværelset. Den inkluderende skole stiller store krav til eleverne. Disse krav omhandler blandt andet ansvar for egen læring og aktiv deltagelse. Krav som underliggende fodrer udadvendthed, og kan være svære at leve op til hvis skolen opleves som et overvældende sted (Spring & Spring, 2012).

Ovenstående har skitseret specialets problemfelt omkring de stille børn. I det følgende vil jeg introducere inklusionsdagsordenen i skolen og herefter præcisere specialets fokus på de stille børn i den inkluderende folkeskole. Historisk set var Salamanca-erklæringen fra 1994 opstarten på et internationalt samarbejde omkring inklusion. 92 lande deltog i UNESCO-konferencen i Salamanca, hvis fokus var rettet mod specialundervisning og handicappede børns ret til deltagelse i uddannelsesfællesskaber (UNESCO, 1994). I Danmark tog det dog knap 18 års uddannelsespolitisk diskussion før inklusionsloven blev vedtaget i 2012. Loven

fremlagde som ideal for folkeskolen, at 96% af alle børn skulle kunne inkluderes i almenundervisningen. I årene efter indførelsen steg antallet af elever i folkeskolen som forventet, og i den offentlige debat blev der spekuleret i, om folkeskolen var klar til opgaven. I dag kan det konkluderes, at procentdelen af inkluderede elever i almenskolen i skoleåret 18/19 var 94,7%, hvilket indikerer, at inklusionsandelen bevæger sig tilbage mod udgangspunktet fra 2012 (Stanek, 2019). Dette tal giver umiddelbart intet svar på, om inklusionsdagsordenen er gået godt eller dårligt. Det danner derimod grobund for refleksioner. Var målet sat for højt til at starte med? Var og er skolen klar til implementeringen? Fulgte økonomien med? Gør lærerne ikke deres arbejde godt nok? Hvorfor holder regeringen fast? Hvordan skaber vi vellykket inklusion? Spørgsmål som disse dukker konstant op i debatten. En debat hvor der bliver argumenteret ud fra uforenelige samfundsforståelser, såsom medicinske/psykiatriske, psykologiske, sociologiske, økonomiske, politiske og pædagogiske (Ratner, 2013). De forskellige videnskabelige og samfundsfaglige forståelser har forskellige kriterier for realiseringen af inklusion, hvilket medfører en for/imod diskussion af de andres perspektiver. Debattørerne glemmer dermed ofte at lytte til hinanden, og mange gode historier og nuancer går tabt. Den afgørende stemme for den skolepolitiske dagorden er på nuværende tidspunkt den socialdemokratiske børne- og undervisningsminister, Pernille Rosenkrantz Theil. Hun befinder sig højest i hierarkiet af fagpersoner, fagforeninger og interessegrupper på området, som udviser stor trivselsfokuseret bekymring for børnene i folkeskolen. En bekymring der underbygges af *Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærds* evaluering af folkeskolereformen, der viser, at elevernes trivsel er faldet beskedent siden indførelsen. Andelen af elever i udskolingen med høj trivsel var i 2014 på 61%, et tal der faldt til 58% i 2018. På mellemtrinnet så man et fald på 2%, hvor andelen i 2018 stadig lå højt på 63% (VIVE, 2020).

Forældrene har ifølge loven en afgørende rolle i børnenes udvikling: *"Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder..."* (LBK, nr. 823, paragraf 1). Forældrene repræsenterer muligvis den største interessegruppe i forhold til børnenes udvikling og trivsel i folkeskolen.

Forældre som forholder sig til skolen, gennem erfaringer og oplevelser, hvilket selvfølgelig har indvirkning på deres subjektive måde at forstå skolen. Forældre der sender deres kæreste eje i favnen på en af samfundets mest omdiskuterede

institutioner, og håber og tror på at de kan løfte opgaven omkring at passe godt på dem. Derfor er det netop forældrenes synvinkel, jeg er interesseret i at udforske i dette kandidatspeciale.

1.2. Specialet tilblivelse og problemformulering

I forbindelse med et tidligere projekt omkring skole-hjem-samarbejde, stødte jeg på fænomenet *de stille børn*. Et fænomen som fangede min interesse, idet jeg blev nysgerrig på at finde ud af, hvad der lå i at være et stille barn. Var det børn som fremstod stille i skolen, børn som havde særlige udfordringer, eller hvad lå der i det, at være et stille barn?

Min interesse er udsprunget fra to forskellige udgangspunkter. Den ene repræsenterer en nysgerrighed omkring, *hvem* de stille børn er, og *hvordan* de bliver mødt og forstået i deres hverdag i skolen. Det andet er interesseret i, *hvorfor* stilheden problematiseres og i højere grad inddrages i debatten. At der sættes spørgsmålstejn ved dette, er ikke lig med en forståelse af stilhed som problematisk, men heller ikke at den er uproblematisk. Stilhed kan forstås som problematisk set i lyset af, at vi som samfund problematiserer det. Er normen blevet så smal, at vi nu også må forstå det at være stille som afvigende fra normalen? I så fald, er det så ikke vores normalitetsforståelse der skal stilles til diskussion? Disse perspektiver skal ikke bevirke, at stilheden som fænomen negligeres. Det ønskes derimod at give fænomenet en plads i forskningen og udforske hvorfor stilhed er blevet relevant i inklusionsdebatten, som et problemadfærdstema.

Da jeg blev præsenteret for fænomenet, blev det beskrevet, at lærerne havde en antagelse om, at de stille børn ikke ønskede at deltage. En fagprofessionel antagelse, som skabte stor frustration hos forældre, fordi de omvendt oplever et barn, der gerne vil deltage, men som ikke anerkendes tilstrækkeligt i sin måde at agere på. Muligvis fordi de udadvendte som ideal for eleverne, i takt med implementeringen af inklusion, har favoriseret en anden adfærd. Ovenstående leder mig frem til at udforske mødres oplevelser med deres stille børn, hvilket udformer sig i min problemformulering, som lyder:

Hvad fortæller mødre om deres stille børn, og hvilken betydning har det for børnene at blive betegnet som stille i den inkluderende skolen?

1.3. Specialets indhold

Følgende afsnit indeholder specialets afgrænsning og definitioner af begreber, som er underlagt en bestemt forståelse i nærværende speciale. Afslutningsvis præsenteres en læsevejledning samt en oversigt over specialets bilag.

1.3.1 Specialets afgrænsning

I et bredt forskningsfelt angående inklusion og skole, har jeg valgt at begrænse mig til udforskningen af de stille børn, med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt. Udgangspunktet for udforskningen er ikke at finde en sandhed om de stillebørn, derimod indtages en foucauldiansk position, hvor ønsket er at afdække hvilke diskursive formationer, der skaber fænomenet (Foucault, 1972). I et beskedent forskningsfelt omhandlende stille børn og inklusion, er det valgt at tage et dekonstruktivt udgangspunkt i udforskningen af fænomenet. Gennem interview med mødre, som italesætter deres børn som stille, vil deres fortællinger om stilheden, skolen og deres egne perspektiver blive udforsket. Fortællinger om barnets oplevelser i skolen bliver dermed udforsket gennem andenhåndsberetninger om, hvad der sker i skolen. Det betyder samtidig, at andre relevante perspektiver på fænomenet udelukkes, som for eksempel (fx) fædrenes, børnenes og lærernes.

1.3.2 Begrebsafklaringer

De stille børn

I nærværende speciale repræsenterer *de stille børn*, børn i grundskolen 0.-9. klasse. Hvordan, og hvorfor børnene er stille, afhænger af flere subjektive forhold. Ydermere arbejdes der i specialet med mødrenes forståelser af deres børns adfærd. De stille børn fremstilles på den måde i et andet erfaringsperspektiv, hvor mødrenes tolkninger selvfølgelig indgår i, hvordan stilheden beskrives.

Skolen

Skolen bliver i specialet defineret som alle former for grundskole i Danmark, herunder både folke-, privat- og friskoler. Alle skolerne er underlagt folkeskoleloven og dermed også inklusionsloven.

Barn og elev

I specialet vil der oftest blive benyttet ordet *barn*, som et bredt helhedsorienteret perspektiv på børnene. Enkelte steder vil jeg benytte ordet *elev*, hvilket henviser til en forståelse af barnet i skolen, altså et skoleorienteret perspektiv.

Diskurs

I nærværende speciale forstås diskurs gennem Foucaults udformning af begrebet (Foucault, 1972). En diskurs forstås som en institutionel funderet måde at tænke på; en social ramme, indeholdende meninger, holdninger, repræsentationer, billeder, udtalelser og så videre (osv.), der definerer en bestemt mening i en bestemt sammenhæng. Der kan eksistere flere diskurser omkring det samme emne.

1.3.3. Læsevejledning

Kapitel 1 indledes med en bred beskrivelse af folkeskolen som samfundsinstitution. Herefter indskrænkes specialets fokus, problemformulering, afgrænsning og begrebsafklaring. I *kapitel 2* redegøres for eksisterende forskning på feltet, som led i at retfærdiggøre specialets relevans i forskningsfeltet. *Kapitel 3* indeholder en redegørelse for specialets videnskabsteoretiske afsæt, samt diverse metodiske overvejelser. Den konkrete metode tager udgangspunkt i fem interviews med mødre til stille børn. Herefter følger *kapitel 4* som fremlægger specialets teoretiske referenceramme. En betegnelse, der er valgt for at understrege, at stilheden afspejler en bred betegnelse uden fast definition, diversiteten i forskningsfeltet omhandlende skolen og uforeneligheden omkring inklusionsforståelsen som ideal samt udførelsen i praksis. I *kapitel 5* vil specialets tematiske analyse blive præsenteret. Analysen tager overvejende udgangspunkt i det empiriske materiale. I *kapitel 6* diskuteres analysens pointer med specialets øvrige perspektiver samt de anvendte metoder og brugen af dem under specialets udformning. Afslutningsvis vil der i *kapitel 7* konkluderes på specialets pointer.

Bilag 1-5 består af de 5 transskriberede interviews.

Bilag 6 indeholder interviewguide.

Bilag 7 viser tom samtykkeerklæringen

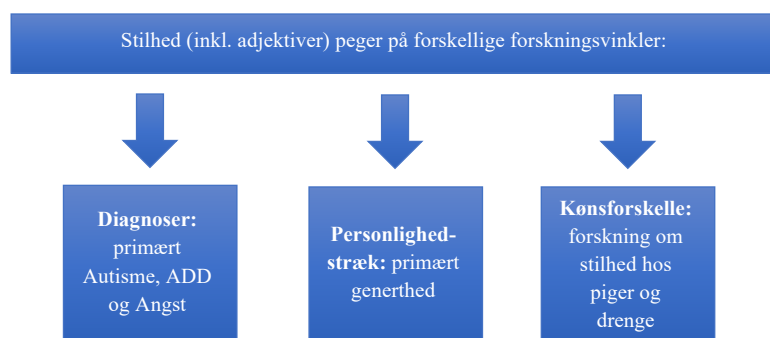
Bilag 8-9 består af dokumenter fra udførelsen den analytiske proces.

Kapitel 2

2.1 Indledende udforskning af forskningsfeltet

I nærværende speciale er der foretaget litterære søgninger for, at skabe et overblik over forskningsfeltet, inden for den givne problemstilling: *Hvad fortæller mødre om deres stille børn, og hvilken betydning har det for børnene at blive betegnet som stille i den inkluderende skole?* Den tilegnede viden, indenfor feltet, har været medvirkende i udarbejdelsen af specialet, således at undersøgelsen tegner et mere nuanceret billede af problemstillingen. Det har været en kompliceret proces at søge relevant forskning, fordi forskningsfeltet er begrænset.

I forskningsfeltet betegnes stilhed med flere adjektiver: *stilhed*, engelsk (eng): quiet eller silent; *tilbageholdenhed*, eng: reticence; *tilbagetrukkenhed*, eng: withdrawal; *for-sigtighed*, eng: wariness; *generthed*, eng: shyness. Alle betegnelser er brugt i de indledende søgninger for, at få et indblik i feltet. *Figur 1.1* viser hvad der blev fundet omkring stilheden i barndommen, mens *figur 1.2* viser forskningen omkring stilhed i skolen:



Figur 1.1: Indledende forståelse af forskningsfeltet omkring stilhed.



Figur 1.2: Indledende forståelse af forskningsfeltet omkring stilheden i skolen

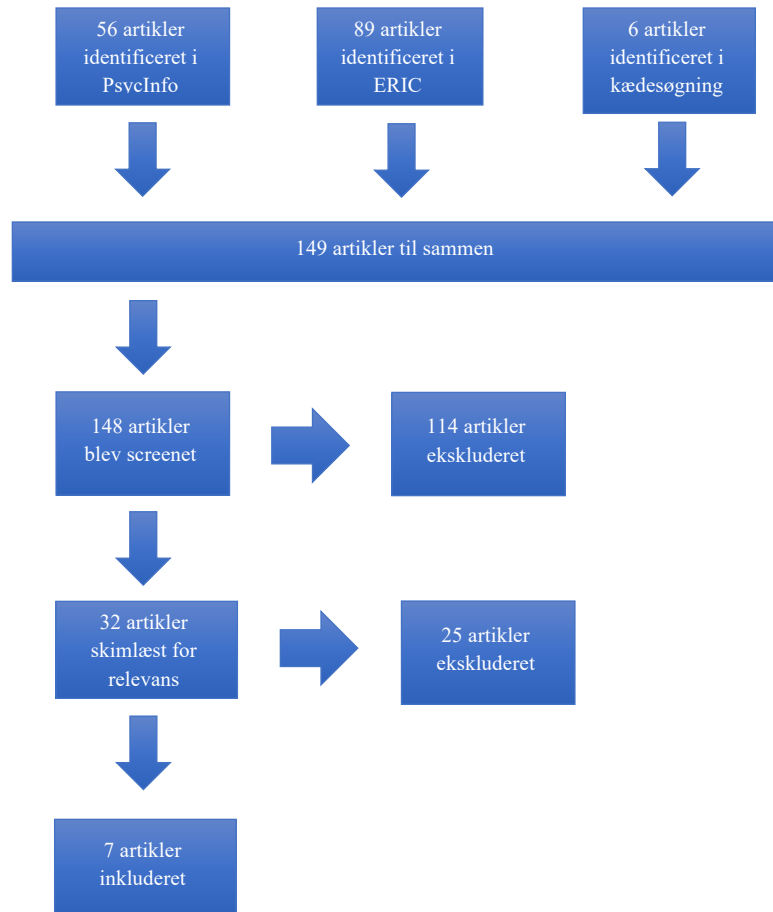
I nærværende speciale ønskes det at udforske stilheden, som et fænomen der konstrueres gennem diskurser og socialt samspil. Forskningsfeltet omkring stilheden og dertilhørende adjektiver, som et diagnostisk træk eller udelukkende defineret som generthed relaterer sig ikke direkte til specialets problemformulering. Alligevel er generthed inddraget i søgningerne, fordi forskningen herom, giver et indblik i denne gruppe af børn.

1.2. Søgningens processen

Søgningerne er foretaget i databaserne PsycInfo og Educational Resources Information Center (ERIC). Gennem den indledende udforskning af forskningsfeltet, er søgestrengens fokus blevet lavet for at indfange stilheden, som en bred betegnelse. Der blev søgt med følgende søgestreng i de to databaser:

	Søgestreng	Antal artikler
PsycInfo	Title: (school OR student OR education* OR classroom OR inclu*) AND Title: (silen* OR quiet OR shy* OR reticen* OR withdraw*) AND Abstract: (child OR adolescent*)	56
ERIC	Title: (school OR student OR education* OR classroom OR inclu*) AND Title: (silen* OR quiet OR shy* OR reticen* OR withdraw*) AND Abstract: (child OR adolescent*)	89

Søgningerne indikerer et beskedent forskningsfelt omkring stilheden i den inkluderende skole. Søgningerne blev korrigeret af inklusions- og eksklusionskriterier. Et inklusionskriterie var, at artiklerne skulle være peer-reviewed og at artikler skulle omhandle børn i grundskolen (eng: primary school og secondary school). Artikler der omhandlede børnehavebørn og universitetsstuderende blev derfor ekskluderet. Et andet inklusionskriterie var at fokus skulle være på børnenes stilhed, hvorfor studier om ”silent reading”, ”silent classroom” eller lignende blev ekskluderet. Da teksterne blev skimlæst blev artikler omhandlende en bestemt minoritet, målgruppe eller kultur ekskluderet. Nedenstående *figur 1.3* viser inklusionsprocessen samt det afsluttende antal inkluderede artikler:



Figur 1.3: Oversigt over inklusions- og eksklusionsprocessen af forskningsartikler.

2.3 De udvalgte forskningsartikler

Den første udvalgte artikel er fra 2008, her interviewer Ingrid Lund (2008) 10 unge om deres generthed i skolen og finder, at gennem deres beskrivelser at generthed i skolesammenhæng kan sidestilles med adfærdsmæssige og emotionelle problemer. Året efter undersøger Findlay, Coplan og Bowker (2009) forbindelserne mellem selv-rapporteret stilhed, mestringsstrategier og social funktion i barndommen. 355 børn i alderen 9-11 indgår i undersøgelsen, hvis resultater indikerede at generthed er associeret til internaliserende problematikker og lavere selvværd. Coplan, Hughes, Bosacki og Rose-Krasnor (2011) undersøger i deres artikel læreres strategier, overbevisninger og attituder overfor henholdsvis generte (fx stille), sprudlende (fx overdreven snak) og gennemsnitlige (typiske) børn. 275 lærer i udskoling (elementary school) deltog i forskningsprojektet. De fandt at lærerne vurderede de stille elever mindre intelligente end deres sprudlende klassekammerater og at lærerne generelt manglede viden om generte/stille børn i klasseværelset. Næste artikel er meget lig førnævnte, og har

gengående forskere, men undersøger subtyper af tilbagetrukkethed. Coplan, Krasnor-Rose, Weeks, Kingsbury, Kingsbury og Bullock (2013) sammenligner i artiklen socioemotionelle funktioner hos forskellige subtyper af tilbagetrukkethed; generet, asocial og undvigende. 367 børn i alderen 9-12 deltog i undersøgelsen, som indeholdt både selv-rapportering, observationer og forældre-rapportering. De fandt at generthed var forbundet med udfordringer med klassekammerater, mens asocial adfærd var forbundet med tilbagetrukkethed men ikke direkte til udfordringer med klassekammerater. Social undvigende børn havde de mest omsiggribende socioemotionelle vanskeligheder. Lund (2016) interviewer igen 15 unge omkring generthed. Hun beskriver at formålet med artiklen er at generere viden omkring generthed i skolen, og hun omtaler fænomenet som ikke udforsket nok. Gennem en narrativ tilgang til de unges fortællinger konkluderes det, at de unge oplever deres generte fremtoning som et adfærdsmæssigt og emotionelt problem i skolen. I en artikel fra Kina undersøger Coplan, Liu, Cao, Chen og Li (2017) relationen mellem generte børn, og deres lærere og klassekammerater. 1275 elever fra klassetrinnet 3. til 7. klasse deltog i undersøgelsen. De fandt at generthed indirekte forudsagde internaliserende problemer og ringere akademiske præstationer, men også at effekterne blev modereret gennem en god lærer-elev relation. Den sidste artikel i udforsket norske læreres oplevelser med generte børn (Mjelve, Nyborg, Edwards & Crozier, 2019). Data blev indsamlet gennem interviews med 8 lærere og fokusgruppe interviews med 11 lærere. På baggrund af analysen konkluderes det, at lærerne ser generthed som en overskyggende adfærd der afslører psykosociale krav og at de som lærere ikke finder deres faglighed tilstrækkelig til at arbejde med sådanne problematikker.

Det lille antal artikler peger på et beskedent forskningsfelt, som primært er domineret af betegnelsen generthed. Mange af artiklerne nævner at det er relevant med mere forskning omkring denne, stille, generte og tilbagetrukne gruppe af børn. Specialet kan dermed bidrage til at udvide forskningsfeltet – både med en anden vinkel på feltet, i form af et bredere perspektiv end blot generthed samt inddrage mødres forståelser, frem for elevers eller læreres.

Kapitel 3

3.1. Metode

I følgende kapitel vil specialets videnskabsteoretiske tilgang og metode blive præsenteret. Videnskabsteoretiske overvejelser har været retningsgivende i forhold til de empiriske, metodiske og analytiske valg, der er truffet.

Herefter følger en redegørelse for den kvalitative metode, der danner afsæt for undersøgelsen og udforskning af fænomenet de stille børn. I den følgende redegørelse vil det desuden blive præsenteret, hvordan specialets empiri er indsamlet og bearbejdet. Afslutningsvis vil specialets analysemetode samt anvendelsen heraf blive gennemgået. Ethiske overvejelser har været en del af hele specialets tilblivelse men vil kun blive omtalt, hvor det findes relevant.

3.2. Socialkonstruktivistisk ramme

I modsætning til de mere kvantitative, *forklarende* og *forudsigende* videnskabsidealer, ønskes det i specialet at *udforske* fænomenet de stille børn og derved skabe en nærmere *forståelse* heraf. Stilhedens udtryk er individuelt og foranderligt, hvorfor det vurderes utilstrækkeligt at fremstille en standardiseret forklaring. Ydermere står det, som demonstreret i kapitel 1, klart at skolen som samfundsinstitution repræsenterer et bredt og alsidigt forskningsfeltet, som konstant debatteres. En debat som har indvirkning på måden hvorpå børnene i skolen bliver forstået.

I nærværende speciale har jeg, på baggrund af ovenstående overvejelser, valgt en socialkonstruktivistisk tilgang. En tilgang som har sine rødder i sociologi, men som i dag også er bredt repræsenteret i den psykologiske disciplin. Socialkonstruktivister deler det synspunkt, at et fænomen ikke har en bestemt naturlig væremåde men eksisterer afhængigt af den omfattende sociale aktivitet, den er indlejret i. Det vil sige, at det, der gælder som virkeligt, afhænger af, hvilken måde fænomener kategoriseres og italesættes i det gældende samfund og den gældende kultur. Hvilket Finn Collin præciserer således:

Det varierer af samme grund fra samfund til samfund i både et langtidsperspektiv, hvor vi betragter disse fænomeners omskiftelser igennem historien, og i et samtidsperspektiv hvor vi betragter

fænomenernes variation fra kulturkreds til kulturkreds, eller endda fra den ene samfundsklasse til den anden (Collin, 2012, s. 335).

Og her vil jeg tilføje *fra klasseværelse til klasseværelse*. Dette kan sammenfattes til socialkonstruktivisternes forståelse af, at fænomener er *kontingente* (Collin, 2012, s. 338). En undersøgelse af noget, der er kontingent, umuliggør søgen efter en objektiv *sandhed*. Som erkendelsesteori søger socialkonstruktivistene at give et bud på, hvorledes den sociale aktivitet påvirker erkendelsen. I forskning er tendensen oftest kritisk eller dekonstruktivistisk, hvilket betyder, at man ønsker at vise, at den eksisterende orden ikke er uomgængelig (Collin, 2012).

Ovenstående præsenterer det, der er fælles for socialkonstruktivistene, men traditionen er mangfoldig og dækker over flere positioner, som hver især er inspirerede af forskellige filosofiske traditioner (Collin, 2012; Burr, 2015). Collin skelner særligt mellem *erkendelsesteoretisk konstruktivisme* og *ontologisk konstruktivisme*. Karl Marx (1818-1883) forbindes ifølge Collin med den erkendelsesteoretiske konstruktivisme. Marx formulerede i sin tid en kompleks teori om, at menneskelig tænkning er betinget af den samfundsmæssige virkelighed. Marx' samfundsbeskrivelser har haft og har stor indflydelse på samfundsvidenskaberne. Erkendelsesteoretisk konstruktivisme er primært inspireret af Marx' tænkning og hævder, at menneskets erkendelse af verden, samt den videnskabelige erkendelse er socialt konstrueret. I Collins fremstilling af ontologisk konstruktivisme trækker han på de to sociologer Peter L. Berger (1929-) og Thomas Luckmann (1927-2016). De har gennem deres klassiske tekst *The Social Construction of Reality* (Berger & Luckmann, 1966), haft stor indflydelse på udviklingen af socialkonstruktivisme (Burr, 2015). Ifølge Collin hævdes der, i ontologisk konstruktivisme, at selve virkeligheden er en social konstruktion, samt at den fysiske verden ikke eksisterer uafhængigt af vores erkendelse af den. Berger og Luckmann lader sig inspirere af Marx, men også af symbolsk interaktionisme og fænomenologi (Collin, 2012; Burr, 2015). Tilsammen skaber de en forståelse af, "*at samfundet er en social konstruktion i lige så høj grad, som mennesket er en social konstruktion*" (Collin, 2012, s. 346). Et af deres nøglebegreber er *symbolske universer*, som er inspireret af Marx og fænomenologen Alfred Schultz (1899-1959). Symbolske universer er et udtryk for en række tankesystemer, som i et bestemt samfund eller i en samfundsgruppe, danner en fælles orden over mennesket, samfundet og virkeligheden. Et fænomen (stille børn) er altså

kun virkeligt, hvis det hævdes indenfor et bestemt symbolsk univers (folkeskolen) og understøttes af en social praksis (ageren i det enkelte klasseværelse) – men er kun virkeligt inden for dette univers (Collin, 2012, s. 354-357).

Fælles for Marx og Berger & Luckmann er, ifølge Collin, deres forståelse af at: *"Vores (videnskabelige og dagligdags) erkendelse af den samfundsmæssige virkelighed er et produkt af samfundsmæssige omstændigheder"* (Collin, 2012, s. 371). En forståelse som jeg tilslutter mig i nærværende speciale. Jeg anlægger en *begrænset* ontologisk konstruktivisme (Collin, 2012, s. 337), idet jeg ser på den sociale virkelighed som en social konstruktion, men at dette ikke gælder den fysiske virkelighed.

Collins beskrivelser af socialkonstruktivismen har rødder i sociologi og repræsenterer et bredt samfundsvidenskabeligt perspektiv, mens Vivien Burrs standardværk *Social Constructionism* (2015), er mere repræsentativ for den psykologiske disciplin. Som beskrevet er traditionen mangfoldig og dækker over flere positioner, og ved at inddrage Burr, ændres der også i betegnelsen – fra socialkonstruktivisme til socialkonstruktionisme. Ud fra et psykologisk perspektiv forbindes fremkomsten af socialkonstruktionisme med Kenneth Gergens (1934-) værk *Social Psychology As History* (1973), hvori han argumenter for at viden, inklusiv psykologisk viden, er historisk og kulturelt betinget: *"Unlike the natural science, it (referer til social psykologi) deals with facts that are largely nonrepeatable and which fluctuate markedly over time"* (s. 310). Gergen skriver sig derved ind i den socialkonstruktivistiske tradition, med forståelsen af, at viden skabes i samspillet mellem mennesker, hvorfor en objektiv forståelse af viden er utænkelig. Burr påpeger at socialkonstruktivister her adskiller sig fra "mainstream" psykologi ved netop at afskrive objektive sandheders værdi. Gennem den socialkonstruktivistiske tilgang søger jeg at udforske, hvordan stilhed erkendes i den samfundsmæssige virkelighed, samt hvilke samfundsmæssige omstændigheder, der influerer måden hvorpå, de stille børn erkendes i folkeskolen.

3.3. Kvalitativ udforskning

Kvalitativ forskning er i de seneste årtier, især indenfor psykologien, blevet mødt med større og større anerkendelse (Brinkmann, 2013; Demuth, 2013). Kvalitativ udforskning bygger ofte, som i dette speciale, på en undren omkring et fænomen eller

en praksis i *hverdagslivet*. Begrebet hverdagsliv repræsenterer det enkelte individs subjektive verden, hvorfor den kvalitative udforsker må være særligt opmærksom på, at de subjektive perspektiver bydes velkomne (Demuth, 2013). Forskeren skal skabe rammer som indbyder til at informanterne deler deres subjektive perspektiver.

Udforskningen af et fænomen i hverdagslivet cirkulerer ofte omkring spørgsmålet *hvordan*. Hvordan kan man belyse hverdagslivets oplevelser, handlinger og emotioner (Brinkmann, 2013). Indsamling af materiale til undersøgelse af et fænomen, er en fortløbende proces, hvor avisartikler, tv-programmer, samtaler osv. kan bevirke nye refleksioner. At være nysgerrig må derfor forstås som et nøglebegreb, hvilket skal agere rettesnor for forskningen. Ifølge Demuth (2013) indebærer det at være nysgerrig, at man som forsker forsøger at nedbryde eller i hvert fald forholde sig til sine egne forståelser og antagelser om fænomenet. Med andre ord skal man forsøge at gøre fænomenet så fremmed som muligt.

Udforskning af hverdagslivet er ikke ensbetydende med at interessen for andre forskeres indsigter negligeres. Den teoretiske litteratur om et udvalgt emne skal gøre forskeren opmærksom på sit eget bidrag, samt bruges som hjælp til, at udforske hvilken teoretisk referenceramme, der kan bruges til at belyse fænomenet (Brinkmann, 2013). På den måde bliver de udvalgte teorier epistemologisk vigtige for produktionen af viden.

I folkeskolen arbejdes der i praksis oftest ud fra evidensbaseret materiale, hvilket betyder, at de metoder, som videnskabeligt set er mest effektive, skal anvendes (Ejrnæs, 2019). Evidensbaseret materiale udspringer som regel fra et kvantitativt studie og skal agere referenceramme for løsningsmulighederne. Morten Ejrnæs argumenterer for, at der kan opstå problemer, hvis begrebet, som er genstand for det evidensbaserede materiale, ikke er konkretiseret. Altså hvis forskeren og praktikerne har to forskellige definitioner af fænomenet, som det evidensbaserede materiale tager udgangspunkt i. Det kan derfor være problemfyldt at bruge evidensbaseret materiale til at løse enkelte problemer i praksis (Ejrnæs, 2019). Et synspunkt som bl.a. også Helene Ratner (2013) deler, i det hun påpeger at fokus bør være på at udforske de dilemmaer, som opleves i praksis.

De stille børn er et eksempel på et sådant fænomen. Der findes ingen klar definition på, hvad det indebærer at være et stille barn. Det bliver derfor afgørende at tage et kvalitativt udgangspunkt, med fokus på fyldestgørende beskrivelse af subjektive

forståelser. Tilgangen til de stille børn i dette speciale er, at deres stilhed er tilstede på baggrund af forskellige hverdagsliv. Hvordan, jeg gennem denne tilgang vil skabe troværdig viden, vil blive gennemgået i følgende afsnit.

3.3.1. Kvalitative forskningskriterier

I indeværende afsnit vil det blive belyst hvilke kriterier, der gør sig gældende for god kvalitativ forskning. Når man taler om forskningskriterier i kvantitative videnskabsidealer er det oftest ved brug af begreberne *objektivitet*, *validitet*, *reliabilitet* og *generaliserbarhed* (Kvale & Brinkmann, 2009). Begreber som udspringer fra et positivistisk verdenssyn, hvor verden forstås som delt i to. På den ene side verdenen, som den virkelig er (objektivitet) og på den anden side verdenen, som det enkelte menneske forstår den (subjektivitet). En dualisme hvori det objektive, indenfor positivistisk forskning, tilskrives større troværdighed. Demuth (2013) påpeger, i kontrast til ovenstående at man i kvalitativ forskning må tilskrive den subjektive livsverden afgørende værdi. Demuths formuleringer af, hvad der gør sig gældende for at skabe troværdig kvalitativ forskning, er brugt som inspiration til at erstatte ovenstående positivistiske kriterier, med kriterier der i højere grad gør sig gældende i kvalitativ udforskning. Kriteriernes nye form vil blive gennemgået som følger.

Objektivitet erstattes med objektivitet som refleksiv

Kvale og Brinkmann (2009) forsøger at udbrede objektivitetsbegrebet og argumenterer for, at objektivitet kan anskues på flere måder. I nærværende speciale forstås *objektivitet som refleksiv* (Kvale & Brinkmann, s. 268), hvilket indebærer, at forskeren reflekterer over sit bidrag til produktionen af viden samt er opmærksom på, at de valg forskeren træffer influerer på det færdige produkt. Bidrag som bl.a. omhandler den teoretiske referenceramme, udformning og gennemførelse af interviewguide samt prioritering af relevante pointer i analysen (Demuth, 2013).

Validitet erstattes med troværdighed

Validitet i positivistisk forstand bruges som et redskab til at afgøre, om man måler det, man har til hensigt at måle. Mens kvantitative studier har klare retningslinjer for validering, diskuteres det stadig, hvilke valideringskriterier der skal vægtes i kvalitative studier (Kvale & Brinkmann, 2009). Nogle kvalitative forskere mener, at begrebet udelukkende hører til i kvantitative undersøgelser, mens andre mener, at

validitetsbegrebet er med til at højne skarphe den af kvalitative studier. Da jeg i dette speciale ønsker at udforske et fænomen og dermed ikke har en klar ide om, hvad jeg ønsker at måle, erstatter jeg validitet med *troværdighed*. Troværdighed henviser til i hvilken grad analysens perspektiver reflekterer informanternes egentlige livsverden (Demuth, 2013).

Reliabilitet erstattes med transparens

Reliabilitet erstattes med begrebet *transparens*, et kriterie der vedrører gennemsigtigheden af forskningens resultater og metoder (Demuth, 2013). Reliabilitet i positivistisk forstand handler om at skabe rammer, som er gennemsikkelige og konsistente for at sikre, at resultaterne kan reproducere (Miles et al., 2014). En tilgang som ville være hæmmende for forståelsen og brugen af subjektets beskrivelser, da man aldrig ville kunne reproducere informanternes oplevelser og forståelser af deres eget barn. I specialet lægges der i stedet vægt på, at fremgangsmåden i specialet er transparent. Begrebet dækker over en tydeliggørelse af fremgangsmåden, som skal sikre læserens indblik i tilblivelsen af forskningens resultater og metoder.

Generaliserbarhed erstattes med informanternes forståelse

Generaliserbarhed handler om at forskningens resultater kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet med specialet er at udforske enkelte tilfælde, hvorfor et ønske om et generaliserbart produkt er overflødigt. Derfor erstattes det med en tydeliggørelse af *informanternes forståelse* (oversat fra: *Grounding of the interpretation*) som handler om at informanternes udlægninger er i centrum. Analyseprocessen skal være drevet af spørgsmål som *hvorfor* og *hvad*, frem for *hvor ofte* (Demuth, 2013, s. 36-37). Ud fra ovenstående kriterier, forsøges det at lave et kvalitativt produkt, som er transparent og fremlægger perspektiver, der kan skabe refleksion i forskningsfeltet såvel som i praksis.

3.4. Dataindsamling

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for det semistrukturerede interview som dataindsamlingsmetode. Herefter følger en redegørelse for, hvordan jeg har udarbejdet interviewguiden og hvilke overvejelser, der har gjort sig gældende i min transskriptionsproces. Afslutningsvis vil informanterne og deres børn blive præsenteret.

3.4.1. Det semistrukturerede interview

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan man i udførelsen af interviewet enten betragte forskeren som *minearbejder* eller *rejsende*. Minearbejderen forstår viden som værende nedgravet og har til opgave at grave op eller indsamle denne viden gennem interviewet. I modsætning hertil konstruerer den rejsende viden sammen med informanterne, hvilket betyder, at viden skabes i samspillet mellem informant og forsker. Jeg har valgt at betragte mig selv som rejsende, idet jeg er klar over, at de valg jeg træffer, har indvirkning på konstruktionen af viden. I forhold til det videnskabsteoretiske udgangspunkt, handler dette blandt andet om, at de ord jeg vælger at bruge, og måden hvorpå jeg stiller spørgsmålene, er med til at påvirke, med hvilke ord informanterne vælger at svare. Med dette for øje har jeg valgt at benytte mig af det semistrukturerede interview (Kvale & Brinkmann, 2009) til at udforske forældrenes fortællinger af deres børn. Det semistrukturerede interview giver plads til at udforske informanternes vinkler på fænomenet og samtidig overskueliggøre den tematiske inddeling, hvilket vil blive uddybet i følgende afsnit omkring udformningen af interviewguide.

3.4.2. Interviewguide

Interviewsituation skal forberedes med en interviewguide, som netop skal strukturere interviewforløbet ved at fastholde et vist fokus (Kvale & Brinkmann, 2009). Interviewguiden (bilag 6) er opbygget med temaer som interviewet skal igennem og hertil underbyggende spørgsmål der bruges om nødvendigt. Udover selve interviewguiden, fremhæver Kvale og Brinkmann (2009) vigtigheden af aktiv lytning. Aktiv lytning skal skærpe opmærksomheden omkring, hvad der optager informanten, og hvordan informanten bruger sit sprog til at fortælle. I det første arbejde med interviewguiden gik det op for mig, gennem de spørgsmål jeg fik skrevet ned, at jeg allerede var i gang med at problematisere stilheden. Dette var bestemt ikke mit ønske, og heldigvis fik min vejleder gjort mig opmærksom på, hvad spørgsmålene var et udtryk for. I den videre udformning var jeg meget opmærksom på, hvordan jeg italesatte stilheden, for ikke at problematisere den på forhånd. Interviewguiden og de udformede forskningsspørgsmål bygger på et ønske om at udforske fænomenet gennem forældrenes egne beskrivelser. At være nysgerrig på, hvordan de oplever stilheden hos deres barn, blev derfor centralt.

3.4.3. Transskriptionsprocessen

Transskription er processen, hvor den mundtlige samtale overføres til en skreven tekst, hvilket er nødvendigt for at forme data til analyse i kvalitative studier (Poland, 1995). I transskriptionsprocessen havde jeg fokus på at give så troværdig en gengivelse af interviewet som muligt. Jeg er primært interesseret i *indholdet* af interviewene, og tildels *måden* hvorpå der kommunikeres. Denne interesse skal ikke forstås i en diskursanalytisk forstand, men mere som at enkelte sproglige midler, såsom pauser og udråbsord som ”øh” findes relevante at notere, da de skaber et indblik i, hvornår forældrene har brug for ekstra tænketid og tid til at formulere sig. Interessen for indholdet i det enkelte interview har påvirket det forholdsvis beskedne antal transskriptionskonventioner, som er udarbejdet med inspiration fra Kvale og Brinkmann (2009) og Poland (1995):

(.)	Kort pause (under 3 sekunder)
(...)	Pause (længere end 3 sekunder)
<u>ord</u>	Angiver betoning af et ord
ORD	Angiver emphatisk tryk
o-r-d	Der bliver trukket på ordet (som fx så-å-å-å)
(ord)	Skribentens tilføjelser, herunder grin, nys, hoste, vejtrækning osv.
Mmm	Anerkendende tilbagekobling
?UP?	Angiver uklar passage
Ik	Ikke: responsanmodning/negation

Transskriptionskonventionerne er primært lavet for at skabe en ensartethed. Transskriptionerne er meget tro informanternes sprog, dog har jeg i selve opgaven valgt at renskrive sætninger, primært for at skabe en bedre rytme i læsningen. Jeg er i denne proces selvfølgelig opmærksom på, at informantens hovedbudskab bibeholdes. Afslutningsvis vil jeg påpege at alle informanter, samt deres børn, steder eller andre personer, som bliver nævnt, er blevet tildelt pseudonymer i transskriptionerne, i overensstemmelse med de etiske retningslinjer (Brinkmann, 2012).

3.4.4. Informanter

I udvælgelsen af informanter blev der opsat nogle kriterier, som skulle afgrænse, hvilke familier jeg gerne ville interviewe. Den primære overvejelse gik på, om børnene måtte være diagnosticerede. Jeg fandt hurtigt ud af, at jeg ønskede at interviewe

forældre til børn uden diagnose. Et valg der blev truffet for at bibeholde fokus på stilhedens udtryk i skolen, og ikke en diagnoses udtryk. Dette udelukkede dog ikke børn, hvor forældre eller andre mistænkte en diagnose eller ønskede udredning. Tanken var, at alle børnene skulle gå i folkeskole, hvilket senere blev et overset kriterie, da to af de fem børn går på privatskole. Jeg ser det dog som en styrke, at kunne undersøge om interviewbesvarelserne var sammenlignelige eller afvigende fra hinanden i forhold til, hvilken institution forældrene og barnet var tilknyttet.

Videre havde jeg egentlig planlagt at interviewe begge forældre (hvis muligt) i deres eget hjem, for at skabe en tryghed for dem (Kvale og Brinkmann, 2009), samtidig med at de kunne supplere hinanden undervejs. Dette blev dog ikke en mulighed, idet noget helt uventet og næsten uvirkeligt ramte hele verden i foråret. Jeg taler selvfølgelig om COVID-19, som ændrede alles tilværelse i en periode. Interviewsituationen måtte derfor nødvendigvis foregå som telefoninterview. Telefoninterviewene blev alle udført kun med mødrene, hvilket er ærgerligt, da fædrene kunne have bidraget med at nuancere fortællingerne. Udover manglen på fædre, så forringes kvaliteten af interviewet gennem en telefonforbindelse. Det primære formål, som at stille spørgsmål og få svar, er selvfølgelig lykket, men det er klart, at jeg ikke kunne fornemme informanternes gestik og kropssprog på samme måde gennem en telefonforbindelse. Inden udførelsen af interviewene havde alle informanterne modtaget en samtykkeerklæring, så de var klar over på hvilke præmisser, de deltog. Selve interviewet startede, ud fra de etiske retningslinjer, med en kort briefing, hvor informanterne mundtlig blev informeret om emnet for interviewet, deres ret til at være anonyme samt deres mulighed for til hver en tid, at trække deres svar eller deltagelse tilbage (Kvale og Brinkmann, 2009). Informanterne og deres børn vil blive præsenteret i det følgende.

3.4.4.1. Fem mødre

Jeg fik hjælp af Marlene Qvist Simoni, formand for den nordjyske forening BHOV for forældre til børn med særlige behov, til at dele et opslag om min søgen efter informanter i 2 forskellige Facebookgrupper. De fem mødre, der indgår i min undersøgelse, kontaktede mig på mail, efter at have set opslaget.

Fælles for mødrene var, at de alle var meget interesserede i at skabe opmærksomhed omkring de stille børn. Mødrenes beskrivelser af deres børn vil blive præsenteret i følgende afsnit.

3.4.4.2. De stille børn

I dette afsnit vil de 5 stille børn blive præsenteret ved brug af deres mødres beskrivelser. Jeg vil fremlægge oplysninger om deres alder, klassetrin og om de går på privat- eller folkeskole. Derudover har jeg udvalgt informationer, som var centrale i de enkelte interviews - både om børnene men også om emner, som mødrene var særligt optagede af.

Mor	Barn	Beskrivelse
Hanne (bilag 1)	Emma 8 år 1. klasse Folkeskole	Emma har en storebror med ADHD og Asperger. Hanne er opmærksom på, om Emma muligvis også har en diagnose. I skolen klarer hun sig godt fagligt. Hanne beskriver hende som ekstremt genert i sociale sammenhænge. I skolen kommer det særligt til udtryk i frikvarterende, hvor Emma har svært ved at indgå i lege og aktiviteter på egen hånd. Hanne er på nuværende tidspunkt i vildrede i forhold til, hvad der skal ske omkring Emma, hvis trivsel er dalende. Hun har søgt at få en samtale ved psykologisk børneteam, men der er lang venteliste, hvilket betyder at de først kan få tid til september. Hanne står derfor i en problematisk situation, idet hun føler, at der er brug for hjælp nu, men umiddelbart er dette ikke en mulighed.
Mie (bilag 2)	Erik 14 år 8. klasse Privatskole	Erik er tidligere blevet udredt for autisme, men fik ikke tildelt diagnosen. I skolen er han en af de bedste fagligt set. Mie udtrykker forvirring omkring, hvad der egentlig er på spil for Erik. Hun beskriver ham som en dreng, der ofte smiler, men som ønsker at være anonym i sociale sammenhænge og hellere vil iagttage. Hun fortæller, at han er glad for at gå i skole, og at han ikke selv ser et problem. Men at det er hende, der er bekymret, især for fremtiden i gymnasiet, hvor der vil blive krævet mere socialt af ham. Hun undrer sig over, at han ikke har de samme ønsker som hans brødre om at have venner, og synes han er udenfor socialt set. Erik er enormt god til fodbold og Mie mener, at han her vinder meget på det sociale. Hun fortæller, at hun beskytter ham mod det sociale ved, at han ikke deltager i sociale aktiviteter i fritiden, andet end fodbold. Både fordi han ikke er interesseret i det, og fordi det kræver for meget psykisk af ham.
Signe (bilag 3)	Kasper 11 år 5. klasse Privatskole	Kasper startede i 0. klasse på en lille folkeskole, som senere blev lagt sammen med en anden lille skole. Han blev efter 3. klasse flyttet på privatskole, hvor han stadig går. I skolen er Kasper med fagligt. Signe hviler meget i hans måde at være på. Hun er meget bevidst om, at han er en stille dreng, men også meget bevidst om, at han ikke er stille på grund af noget, men at det er sådan han er. Signe har meget fokus på, at Kasper adskiller sig fra normen og hun

		ønsker i høj grad, at skolen skal fokusere mere på at børn er forskellige.
Lone (bilag 4)	Ida 8 år 1. klasse Folkeskole	Ida har en storebror med Autisme, og moren tror også at Ida har diagnosen. Hun står på venteliste til udredning. Ida er tidligere testet højt-intelligent. Lone er meget bekymret for hvordan Idas skolegang udvikler sig. Lige nu har Lone et meget negativt syn på skolen, som en institution der egentlig ikke rigtig giver mening, især ikke for Ida. Hun beskriver, at der, som hun ser det, ikke rigtig er et tilbud for en som Ida. Ida keder sig i timerne, men er meget psykisk overbelastet og træt, når hun kommer hjem fra skole.
Anna (bilag 5)	Ole 11 år 5. klasse Folkeskole	Anna har 4 stille børn, som alle har oplevet udfordringer i folkeskolen. Hun har selv valgt at fokusere på Ole, som hun beskriver som lynene intelligent. Hun beskriver Ole som en stille dreng, der altid har haft svært ved at begå sig socialt og skabe relationer. Anna ser dette som en udfordring for Ole, men samtidig er hun lidt i tvivl om, hvorvidt det overhovedet er et behov, han har. Hun forstår Ole, som en dreng der trives ved indimellem at trække sig lidt og bare være sig selv.

3.5. Tematisk analyse

Til at bearbejde specialets data er der blevet benyttet Braun & Clarkes bud på udformningen af en *tematisk analyse*, som er en metode til at identificere, analysere og rapporterer temaer i ens datasæt (2006). En analytisk tilgang som bruges bredt i psykologisk forskning, hvorfor den kan bruges som redskab for alle, som ønsker at skabe fyldestgørende og detaljerede dataanalyser. I en tematisk analyse er det forskeren, der udvælger hvilke temaer, der gør sig gældende, hvorfor det er nødvendigt at redegøre for hvert enkelt temas berettigelse. Det er ikke omfanget af, hvor mange eller hvor meget et tema italesættes, der er afgørende for dets relevans, det er forbindelsen til forskningsspørgsmålet. En informant kan godt nævne to sætninger om et tema, der i forskningen kan være med til at udbedre forskningsspørgsmålet.

Braun & Clarke (2006) understreger, hvilket også er nævnt flere gange i dette kapitel, at gennemsigtighed omkring processerne og afviklingen af metoden er altafgørende for, at andre kan skabe mening af produktet. Derfor følger her et overblik over hvilke teorier, der i nærværende speciale er bestemt som ramme om den analytisk proces.

3.5.1. Analytisk udgangspunkt

At tematisk analyse er en fleksibel metode betyder, udover at den kan bruges af forskellige epistemologiske positioner, at den kan bruges på forskellige måder. Jeg vil i udførelsen af analyseprocessen, som beskrives i følgende afsnit, tage et socialkonstruktivistisk udgangspunkt, hvilket indebærer, at temaerne vil blive forstået som socialt producerede (Braun & Clarke, 2006, s. 8). Videre vil jeg i analyseprocessen forholde mig til, om informanternes meninger, holdninger eller oplevelser skaber genskær som effekter af herskende diskurser. Samtidig ønsker jeg at forstå stilheden gennem den enkelte fortælling. I en tematisk analyse kan empirien behandles ud fra en induktiv eller deduktiv tilgang (Braun & Clarke, 2006). I nærværende speciale har jeg dog valgt en abduktiv tilgang (Brinkmann, 2013), idet tidligere forskning og teori (særligt feltet omkring inklusion i skolen) er med til at danne temaer samtidig med, at der er fokus på at tilgå empirien (særligt udforskningen af stilheden) med en åben indstilling.

3.5.2. Den analytiske proces trin for trin

Dette afsnit tager udgangspunkt i Braun og Clarkes seks-trins guide til at udføre en tematisk analyse (2006). De seks trin skal udføres parallelt med den skrivende proces. Hertil er det vigtigt at understrege, at processen ikke er lineær, men derimod rekursiv, idet man bevæger sig frem og tilbage mellem trinene (Clarke & Braun, 2006).

Det første trin i modellen handler om at blive familiariseret med sin empiri. Jeg er allerede bekendt med empirien, idet jeg selv har indsamlet den. Opgaven for mig i dette trin, var at skabe overblik over min empiri, for både at undersøge hvad jeg blev optaget af og herefter aktivt søge efter mening og temaer. I dette trin ligger også transskriberingsprocessen, som allerede er beskrevet. Det første trin skal forstås som en indledning til kodning af data, hvilket er en proces, der leder til **trin to**, hvor den egentlige kodning starter. Overblikket fra første trin skal nu bruges som hjælp til at danne temaer. Jeg gjorde det, at jeg printede alle interviews ud, for fysisk at kunne skrive og tegne noter, da det fungerer bedst for mig. Ved anden gennemlæsning havde jeg inddelt brede temaer med forskellige farver overstregningstusch, for at se om mine første udformninger af temaer også var det der blev lagt vægt på. Temaerne og deres farver fremgår af bilag 8. I tredje læsning gik jeg ind i **trin tre**, som handler om at finde de temaer, der skal bruges i analysen. Denne gang var læsningen en smule mere overfladisk, hvor de visuelle udtryk, jeg havde fremskabt, skulle lede mig mod

overordnede- og underordnede temaer. Produktet i form af et mindmap kan ses i bilag 9. *Første fase* i **trin fire** begyndte med at sortere i alle de udvalgte temaer, for at udvælge de *kandiderende* temaer. Kandiderende i den forstand, at nogle temaer i den følgende proces blev fravalgt, sammenkodet eller revideret. I *anden fase* blev de kandiderende temaer evalueret for at finde frem til hvilke temaer der i samspil med mine øvrige teoretiske og metodiske valg, gav bedst mening at arbejde videre med. Før man kan gå videre fra dette trin skal man have overblik over de forskellige temaer, deres sammenhæng og afvigelser, samt hvad de fortæller om dataene. Først i **femte trin** bliver de endelige temaer for analysen defineret og navngivet. Herefter gælder det om at identificere essens i hvert enkelt tema. I det sidste og **sjette trin**, skal selve rapportskrivningen færdiggøres. Idet processen er rekursiv, er skrivningen en del af hele processen. Afslutningsvis er fokus på, at resultaterne af ovenstående proces, bliver formidlet til læseren på en interessant, sammenhængende og meningsgivende måde. Hertil hører at finde passende citater, som underbygger de valgte temaer.

Nærværende kapitel skal være medvirkende til at styrke specialets sandhedspræg, så læseren nu er bekendt med, på hvilken baggrund empirien er indsamlet. Hermed afsluttes udformningen af specialets videnskabsteoretiske tilgang, overvejelser og procesbeskrivelser omhandlende det kvalitative afsæt, samt præsentation af de 5 mødre og deres børn. Med større kendskab til disse forhold er min forhåbning, at læseren har fået en forståelse for den metodiske ramme omkring specialet. Den teoretiske referenceramme vil blive belyst i følgende kapitel.

Kapitel 4

4.1. Teoretisk referenceramme

I første del af dette kapitel vil der blive redegjort for Michel Foucaults forskning, en redegørelse som skal agere meta-teoretisk udgangspunkt for opgaven. Resten af kapitlet skal ikke forstås som definerende for feltet, men derimod agere teoretisk referenceramme – heraf kapitlets overskrift. Der er valgt at lave en teoretisk referenceramme fordi: 1) stilhed forstås som et kontingent og foranderligt begreb og 2) skolen er systemer af individer, diskurser, strukturer og resurser, der indgår i et komplekst samspil, et samspil som også må forstås som kontingent. Simplificering af referencerammen kan medføre, at man mister nuancer og dynamikker i dette samspil

(Alenkær, 2008). Den teoretiske referenceramme indledes med en fremstilling af fire typer stilhed i skolen: *sund stilhed*, *problemrelateret stilhed*, *sensitiv stilhed* og *diagnosticeret stilhed*. De fire typer er ikke definitioner, men mere indikatorer for hvordan stilhed i skolen forstås i nærværende speciale. Dernæst følger et indblik i inklusionens opstand og værdier, samt Peter Farrells inklusionsdefinition. Farrell bruges til at konkretisere forståelsen af inklusion i specialet, med vished om at inklusion kan forstås anderledes, samt at der er et skel mellem inklusion som ideologi og den praktiske udførelse. Heri vil jeg primært fokusere på ideologien og mindre på selve udførelsen i praksis. Definitionen af inklusionsbegrebet følges af et indblik i hvordan inklusion og målstyring skaber et krydspres i praksis, et afsnit som til dels vil fremstå diskuterende. Afslutningsvis vil samarbejdet mellem skole og hjem blive belyst, et afsnit der har til formål at beskrive samarbejdet som en vigtig, dog potentielt problemfyldt, del af skolens praksis.

4.2. Meta-teoretisk udgangspunkt: Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) var fransk filosof og idehistoriker, og havde også en fortid i psykologien. Foucault bliver oftest sat i relation til poststrukturalismen og postmodernismen, som fokuserer på at afsløre skjulte strukturer i samfundet (Burr, 2015). Det er vigtigt at understrege at Foucault ikke interesserede sig for, hvad der kan afdækkes som sandt eller falsk i epistemologisk forstand, men at hans interesse ligger i at afdække hvordan sandheder/viden produceres. Ifølge Foucault er sandheder relative, idet de er under indflydelse af det givne samfund samt historisk periode.

Værdien i at inddrage Foucaults perspektiver i en undersøgelse omhandlende skolen som institution og en del af dens elevgruppe, de stille elever, er at det åbner op for mere detaljerede overvejelser omkring de mange influerende perspektiver på skolen som en kompleks mekanisme. Som Foucault (1980, s. 98) påpeger:

Power is employed and exercised through a net-like organization. And not only do individuals circulate between its threads; they are always in the position of simultaneously undergoing and exercising this power. They are not its inert or consenting target; they are also the elements of its articulation.

Han beskriver her hvordan individet er dybt indlejret i organisationens magt. *Magt* og *viden* går ifølge Foucault hånd i hånd og er videre tæt forbundet med hans begreb *diskurs*. Viden, magt og diskurser er videre med til at fremstille *disciplinærmagt* og *subjektpositioner*. Alle begreber som vil blive uddybet i de følgende afsnit.

4.2.1. Diskurser og magt/viden

Med Foucault opstår en ny måde at forstå magt, i opposition til den tidligere marxistiske top-down forståelse af magt som undertrykkende, praktiseret fra en højere magt position mod en lavere (Inglis & Thorpe, 2012). Foucault så hverken magt som undertrykkende eller objektiv, men mere som et relativt begreb, der kommer til udtryk i spændingsfeltet mellem individer. I hans optik er magt et fænomen, der fra det skjulte indgår i alle aspekter af individets adfærd og handlinger, magt er derved indlejret i al social praksis, der omkredser individer. Magt og viden skal forstås som uløseligt forbundet med hinanden, hvorfor de to begreber udgør én samlet proces – magt er viden, og viden er magt (Burr, 2015). Foucaults beskrivelser af magt/viden er tæt relateret til hans begreb diskurs, som referer til socialt organiserede strukturer i samfundet. Diskurser defineres af Foucault, som en institutionel funderet måde at tænke på; en social ramme, indeholdende meninger, holdninger, repræsentationer, billeder, udtalelser og så videre (osv.), der definerer en bestemt mening i en bestemt sammenhæng. Der kan eksistere flere diskurser omkring det samme emne.

Samfundet er aldrig mere end summen af individet, der deltager i det, hvorfor ændringer af magt og diskurser i samfundet, kræver en ændring af hvordan individerne opfatter og agere på baggrund af diskurserne – magt skal altså ikke forstås som determinerende, men mere som relative strategier, som Foucault beskriver i *Madness and Civilization* (Foucault, 1971). Her vendes tilbage til viden og magt som en proces, idet Foucault (1975) understreger, at viden er magt, hvori det individerne vælger at kategoriserer som viden, også er det, der har magt. Med sine, inspireret af Friedrich Nietzsche (Inglis & Thorpe, 2012), genealogiske undersøgelser af magtfænomenet søgte Foucault at vise, hvorledes magt fungerer og samtidig, hvordan forskellige magtmekanismer er aktive i kontrol af individet. En forståelse som vil blive uddybet i følgende afsnit.

4.2.2. Disciplinærmagt og subjektivitet

Foucault påpeger, i bogen *Discipline and Punish: The birth of the prison* (1975), overgangen fra offentlig fysisk afstraffelse i samfundet til en mere diskret og effektiv afstraffelse baseret på skjulte mekanismer. Som relation til hans tidligere beskrivelser af magt, formulerer han *disciplinærmagt*. Disciplinærmagt er ifølge Foucault, den magt der har størst indvirkning på hvordan individet skabes og kan siges at tilhøre konformiteten i et givent samfund (Foucault, 1975). Således dominerer disciplinærmagten moralkodekser og normanvisende kategoriseringer i et samfund, hvilket betyder, at det konforme samfund er med til at øge muligheder for subjektivitet. Forstået på den måde, at det er disciplinærmagten i samfundet, der afgør, hvad der er ”normalt” og derved som effekt af dette også fastfætter, hvad der er ”unormalt”. Normen er retningsgivende for hvordan man bør agere, hvorfor disciplinærmagten også kendes som normaliseringsmagt. Sagt med andre ord, så forsøger subjektet konstant at navigere i samfundets moralkodekser og normanvisende kategoriseringer, med ønsket om at blive kategoriseret som normal. Foucault kritiserer, hvorledes mennesket passivt indgår i disse normer, frem for at forholde sig til dem og forsøge at bryde med dem.

Som led i at disciplinere individet psykisk til at indgå som et normalt subjekt i samfundet, måtte det være individets krop der blev underlagt kontrol. Disciplinærmagten skal forstås som forbundet til begreberne magt og diskurs. Ifølge Foucault hæftes begreberne normalitet og unormalitet på fænomener og individer i en bestemt diskursiv praksis. Han beskriver, at det normative project: *”Is an element on the basis of which a certain exercise of power is founded and legitimized”* (Foucault, 1975, s. 50). I bogen *Discipline and Punish: the birth of the prison* (1975) analyserede han fængslet som en institution, der udøvede disciplinærmagt. Foucault studerede fængslet Panopticon, et fængsel opbygget med et overvågningstårn i midten og de indsattes celler i en cirkel omkring det. Fra tårnet kunne man se ind i alle celler og derved til hver en tid overvåge fangerne. Omvendt kunne man fra cellerne ikke se ind i tårnet og derved heller ikke vide, hvornår de blev overvåget af en vagt, eller hvornår de ikke gjorde. De indsatte pådrog sig dermed en adfærd, hvor de på sin vis overvågede dem selv (Foucault, 1975). Foucault giver andre eksempler på en sådan kropslig kontrol, fx ved at give patienter på hospitalerne navneskilte og journaler, eller gennem skolernes opbygning, hvor klasseværelserne fremstod som små celler og herimellem lange gange, så en enkelt ”gårdvagt” kunne holde øje med mange elever på samme tid.

Elever blev sammenlignet med hinanden; eksamener, karakterer og diplomer skulle sikre elevernes faglige præstationer og derved også kategorisere, hvilke elever der havde brug for ekstra hjælp i forhold til de standardiserede mål (Foucault, 1975).

Foucaults teori fremstår meget kompleks. Overordnet redegør han for, hvordan menneskets tankegange og forestillinger om verden, er konstrueret af individet selv og andre gennem magtmekanismer, som har indvirkning på hvordan individet konstitueres som subjekt. Det er kun gennem en kritisk tilgang til skjulte magtmekanismer, som ifølge Foucault er de mekanismer mennesket tager for givet og påpeger som universelle sandheder, at subjektet kan udfolde sig som frit. Foucaults perspektiver på magt og subjekt, vil agere meta-teoretisk udgangspunkt for den videre udformning af specialet.

4.3. Fire typer stilhed i skolen

I dette afsnit vil der blive redegjort for fire forskellige måder, hvorpå de stille børn kan forstås i skolen. Frank Spring og Heidi Honig Spring har i bogen *Stille stemmer – tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole* (2012) fremstillet en nuanceret forståelse af stille børn i den inkluderende skolen. Bogens primære funktion er, at hjælpe lærere og pædagoger til at få øje på de stille børn i praksis, samt udfolde stilheden som et komplekst og mangetydigt fænomen (Spring & Spring, 2012, s. 9). Deres bidrag er brugt som inspiration til at opstille 4 typer stilhed i skolen. Typerne må ikke afgrænse hinanden, da der ikke kan gives en bestemt karakteristik af stille børns fremtoning (Spring & Spring; Lund, 2016). Stilheden kan også være mere eller mindre markant i bestemte kontekster, såsom i skolen eller derhjemme. Ydermere kan barnets fremtoning bevirke, hvilket udtryk stilheden får hos det enkelte barn, samt hvordan omgivelserne opfatter stilheden (Spring & Spring, 2012). Typerne er fremsat, for at udbedre forståelsen af stilhed i nærværende speciale. De fire typer af stilhed er - inspireret af Spring og Spring (2012, s. 37-38) - følgende:

1. Sund stilhed
2. Problemrelateret stilhed
3. Sensitiv stilhed
4. Diagnosticeret stilhed

Sund stilhed

Den sunde stilhed er karakteriseret ved at barnets trives og grundlæggende har det godt. Det kan for eksempel være, at barnet er stille, fordi han/hun hviler i sig selv, parallelt med ingen eller få sociale behov (Spring & Spring, 2012; Coplan et al., 2013). I visse situationer må stilheden betragtes som en helt almindelig, forventelig og nødvendig adfærd (Spring & Spring, 2012). Såsom situationer der kræver, at barnet lytter, fordyber sig i eller reflekterer over en opgave i skolen. Et barn som er eftertænksomt og observerende vil ofte også fremstå stille. Stilheden kan også være udtryk for at barnet keder sig i læringsrummet.

Zimbardo og Radl (1999) beskæftiger sig med generthed og påpeger, at generthed til dels kan forstås som normal adfærd i mødet med nye mennesker og i nye omgivelser. ”Normal generthed” gælder særligt for børn: *”Shyness is the natural reticence, is most intense and pervasive in young children simply because so many situations are new, and so many people are strangers to them”* (Zimbardo & Radl, 1999, s. 10). Selvom det her er generthed, der beskrives, vil forståelsen indlejres i denne type stilhed, fordi både generthed og tilbageholdenhed er begreber, der relatere sig til stilheden.

Problemrelateret stilhed

Nogle børns stilhed må forstås gennem den aktuelle sociale situation i klasseværelset (Spring & Spring, 2012). Disse børn vil oftest ændre adfærd, så snart de sættes i en anden social situation. Stilheden er her oftest et tegn på, at eleven føler sig usikker på sin rolle i klasseværelset, og derfor trækker sig i frygt for at sige eller gøre noget forkert. Lektor Ingrid Lund har arbejdet indgående med indadvendte børn i skoleregion, samt forsket i generte børn og unges adfærd. Hun påpeger gennem sin forskning, at det at være en stille elev på mange måder er forbundet med mistrivsel – altså at stilheden må forstås som problemadfærdstema (Lund, 2008). Hun stadfæster samtidig, at stille elever ikke i tilstrækkelig grad bliver udforsket og håndteret af de voksne omkring barnet. Lund (2016) beskriver mobning som et klassisk eksempel på, at stilheden er forbundet med et problem. Som beskrevet af Zimbardo og Radl (1999) er børn generelt meget opmærksomme på sig selv og hinanden, hvilket afstedkommer mange mobningsproblematikker i skolen. Lund (2016) beskriver at børn oplever, at mobning er grunden til deres generthed/stilhed i klasseværelset.

Sensitiv stilhed

Denne kategori skal beskrive de børn som har været eller er udsat for svære oplevelser i deres liv. Det kan for eksempel være religiøse, kulturelle, socioøkonomiske eller familiemæssige problematikker (Spring & Spring, 2012). Når stilheden udspringer af problemer i barnets livsverden, er man som lærer nødt til at kende til eller interessere sig for barnets liv uden for skolen, for at få greb om hvad der er på spil.

Diagnosticeret stilhed

Det er hverken formålet eller ønsket med nærværende speciale at forstå stilheden i en diagnostisk sammenhæng, hvorfor dette afsnit i stedet vil redegøre for forståelsen af diagnoser fra et socialpsykologisk perspektiv, ved brug af Burrs socialkonstruktionistiske perspektiv (2015).

Teorier omkring psykisk sygdom, har i psykologien primært været domineret af psykodynamiske, kognitivistiske og behavioristiske tilgange, og i den senere tid også af neurovidenskaben (Brinkmann, 2016). Tilgange hvor diagnoser beskrives gennem individuelle træk og objektive kriterier. I stærk kontrast hertil står socialkonstruktionisterne, inkl. Foucault, idet de betegner diagnoser som hverken mere eller mindre end kontingente sociale konstruktioner (Burr, 2015). Diagnosen er ikke et produkt af individuelle afvigelser, men et produkt af problematisk menneskelig adfærd, som fx social kategorisering og magtmekanismer. Gergen har bl.a. beskrevet, hvordan han ønsker at udrydde ”mangeldiskursen”, som er hans beskrivelse af diagnosediskursen, hvilken referer til at individer med diagnoser mangler noget indeni (Brinkmann, 2016). Med andre ord findes der, ifølge en socialkonstruktionist, ingen diagnoser som objektivt kan beskrive en bestemt tilstand i individet.

4.4. Inklusionsdiskursen

Historisk set var det Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) der blev startskuddet på et internationalt samarbejde omkring inklusion i folkeskolen. 92 lande tilsluttede sig erklæringens inklusionsideal om at skabe læringsmiljøer, der møder eleverne, hvor de er, samt sætter den enkelte i centrum for egen læring. En tilgang som reflekterer sig i den amerikanske strategi *Education for All* (Farrell, 2004). Begge tilgange har været indflydelsesrige på den skolepolitiske udvikling i mange lande verden over. Startskuddet på et nyt forskningsfelt blev sat i gang og et indflydelsesrigt produkt som led i den internationale implementering, er *Index for inclusion*, på dansk *Inkluderingshåndbogen* (Baltzer, 2008). Et produkt af Englands massive forskning- og

udviklingsarbejde efter konferencen i Salamanca. Håndbogen fremstiller en række forslag til hvordan skolen i praksis kan arbejde med inklusionsopgaven, men lægger samtidig vægt på at skolerne må forankre og indpasse arbejdet til den enkelte praksis (Baltzer, 2008). Dette fordi, som Rasmus Alenkær (2008) understreger, at inklusion er en dynamisk og vedvarende proces. Første udgave var tilrettelagt brug i England, men blev senere udviklet til international brug. Skolen som samfundsinstitution læner sig i praksis ofte op af evidensbaserede tilgange (Ejrnæs, 2019), hvorfor håndbogen fik gennemslagskraft, selvom den egentlig ikke er hverken definitiv eller entydig. International og national forskning udviklede sig eksponentielt efterfølgende, og som beskrevet i det indledende kapitel, er implementeringen af inklusion i skolen til fortsat debat. Det brede forskningsfelt skaber flere forskelligartede definitioner, forståelser og implementeringsmuligheder for inklusion, hvilket kan skabe forvirring, når begrebet anvendes i praksis (Farrell, 2004). Det er dog efterhånden kendt, at inklusionsideologiens målsætning om, at *alle* børn er inklusionsbørn, ikke stemmer overens med den praktiske udførelse, hvor de *særlige* bliver omdrejningspunkt. Videre spænder et internationalt fagligt pres på skolerne ben for implementeringen af inklusion (Farrell, 2004). Det følgende afsnit vil beskæftige sig med inklusionsideologien, og herefter følger et afsnit om målstyringsdiskursen.

4.4.1. Peter Farrells inklusionsdefinition

Peter Farrell er professor i uddannelsespsykologi og specielle behov, og har tidligere været præsident for den internationale forening for skolepsykologer. Hans definition på inklusion har derved en dominerende position i det uddannelsespsykologiske felt, hvilket gør hans definition relevant i dette speciale. Derudover fremstilles nedenfor fire kriterier for inklusion, der giver en dybde i forståelsen af inklusion, som en situeret og kompleks praksis.

Farrells inklusionsdefinition er først og fremmest rettet mod ideen om, at inklusion er for *alle* (Farrell, 2004). Inklusionstanken opstod netop som et opgør med det hidtidige segregerende skolesystem, hvor begrebet *integration* dominerede (Farrell, 2004; Alenkær, 2008). Den integrerende tilgang var rettet mod opfattelsen af børn som enten normale eller specielle, hvilket begrebet tydeligt indikerer - nogle børn (de specielle) skal integreres hos andre børn (de normale). Graden af integration er varierende, idet nogle børn placeres i specialtilbud, mens andre børn helt eller delvist integreres i almenskolen. Der findes to måder at forstå placeringen af børn i specialtilbud, den ene

går på at børnene er ekskluderet fra almenskolen, idet de ingen kontakt har hertil, men omvendt kan man se børnene som fuldt integreret i specialtilbuddet. Farrell argumenterer for, at især den delvise integration kan være enormt segregerende, da barnet aldrig fuldt ud bliver en del af klassefællesskabet. Det er i denne sammenhæng at den inklusionspolitiske dagorden kommer i spil. Inklusion handler om alle børn, og ønsket er at fjerne distanceringen mellem normal og speciel. Man anerkender stadig at nogle børn kræver en mere omfattende indsats, grundet sociale, emotionelle, kognitive eller adfærdsmæssige vanskeligheder (Alenkær, 2008). Understreget af at denne indsats hverken gør dem mere eller mindre specielle. Farrells inklusionsdefinition lyder nemlig, at børn er inkluderede, når de er fuldt ud integrerede i klassefællesskabet (Farrell, 2004) – altså at klasseværelset er det eneste sted, de holder til. Derudover henviser han til Keith Ballard (1999), der fremhæver, at inklusion handler om at værdsætte forskellighed frem for ensartethed.

For en dybere forståelse af inklusionsdagsordenen, henviser Farrell til hans kolleger fra Manchester Universitet, der konceptualiserer elevers inklusion gennem fire kriterier: *Tilstedeværelse*, *Accept*, *Deltagelse* og *Opnåelse* (egen oversættelse; Farrell, 2004, s. 8). **Tilstedeværelse** henviser til, at eleven er en del af almenskolen og tager del i den almene undervisning. **Accept** handler om hvorvidt skolens medarbejdere accepterer alle børn som fulde medlemmer af klassefællesskabet, samt at børnene indbyrdes accepterer hinanden. **Deltagelse** omfatter, at børnene deltager aktivt i alle skolens aktiviteter. Til sidst er der **opnåelse** (som var den bedste oversættelse, der kunne laves af Farrells ”achievement”), der handler om, at hvert barn skal lære om og udvikle et positivt selvbillede.

Den grundlæggende målsætning med indførelsen af inklusion, er at skabe en skolepraksis, med større tolerance overfor elevers mulige sociale begrænsninger. Samt at skolen i højere grad værdsatte forskellighed frem for ensartethed. Målsætningen er, ifølge Farrell, først vellykket når alle ovenstående punkter er gældende for alle børn, uafhængigt af deres muligheder og begrænsninger.

4.4.2. En praksis i krydspres mellem inklusion og målstyring

Indtil nu er inklusionsdiskursen omhandlende deltagelse, ligeværd og fællesskab for alle defineret som kontrast til integrationsdiskursen. I følgende afsnit vil der redegøres for endnu en diskurs, som står i kontrast til inklusion, nemlig diskursen om målstyring. Målstyring dækker over den uddannelsespolitik, som fokuserer på standardiserede mål

og nationale samt internationale målinger af elevernes faglige resultater (som fx PISA-test). I praksis skaber de to diskurser et krydspres (Tetler, 2009), forstået på den måde, at skoler verden over står over for vedholdende store udfordringer i forhold til inklusionsopgaven samtidig med, at skolerne pålægges et sideløbende ansvar om at løfte det faglige niveau (Farrell, 2004; Engsig & Johnstone, 2015; Dyson & Gallannaugh, 2008). Altså et krydspres mellem en kvalitativ og subjektiv skolepraksis og en kvantitativ og objektiv skolepraksis.

Engsig og Johnstone behandler dette paradoks i deres artikel *Is there something rotten in the state of Denmark?* (2015). I artiklen uddyber de paradokset, som overskriften indikerer, i en dansk sammenhæng, men understreger at dette i høj grad er et internationalt paradoks (Engsig & Johnstone, 2015). De påpeger, at den danske uddannelsespolitik har været under international indflydelse, gennem indførelsen af nationale og internationale test. Test som i praksis har sat et enormt krydspres på lærerne, som oftest må vælge mellem at leve op til målene om inklusion eller målene om målstyring (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Krydspreset opstår fordi, som Moos (2019) påpeger i e-publikationen *Glidninger*, inklusion fordrer forskellighed, mens målstyring fordrer ensartethed. Lærerne bliver dermed udsat for en legitimitetskamp i udførelsen af deres arbejde. Engsig og Johnstone (2015) argumenter på den baggrund for, at inklusion bevæger sig mellem et mål om deltagelse, ligeværd, og fællesskab og et mål om elevernes ret til et godt læringsudbytte. Sidstnævnte har, i skolesammenhæng, den fordelagtige præmis, at den foregiver at være evidensbaseret (Moos, 2019). Nationale test bliver ofte i dansk sammenhæng pejlemærke for, hvor godt det går, netop fordi det kan måles og sammenlignes. Engsig og Johnstone beskriver det som en bevægelse fra en etisk og rettighedsbaseret diskurs hen mod en amerikansk *accountability*-diskurs, hvor test og standardiserede målinger dominerer undervisningen. En diskurs som internationalt undergraver skolernes fokus på inklusion (Dyson & Gallannaugh, 2008).

Den ovenstående gennemgang har fremlagt tre diskurser, som alle må forstås som dominerende i folkeskolen. En integrationsdiskurs som er relevant, fordi dens tilgang, herunder især det individorienterede problemsyn, hænger fast i skolens praksis. En målstyringsdiskurs som afspejler den internationale udvikling mod et større fokus på fagligt udbytte. Og til sidst inklusionsdiskursen, hvis ideologi endnu ikke dominerer

den skolepolitiske dagsorden. Alle diskurser, som er til fortsat diskussion i den internationale inklusionsdebat.

4.5. Redegørelse for samarbejdet mellem skole og hjem

Det er valgt at inddrage en kort redegørelse for samarbejdet mellem skole og hjem. Denne redegørelse er af sekundær betydning for specialets problemformulering, fordi den ikke direkte forholder sig hertil. Indeværende afsnit er valgt, fordi det er børnenes mødre, der er informanter til specialets analyse.

Den danske folkeskole har en stor og bemærkelsesværdig tradition for samarbejdet mellem skole og hjem (Knudsen, 2010). Skole-hjem-samarbejdet har de sidste 150 år været under stor udvikling (Knudsen, 2010) og særligt i 1980'erne skete der en omvæltning (Lulavein, 2010). Tidens industrialisering af samfundet havde også indvirkning på skolesystemet. Industrialiseringen af skolen som samfundsinstitution bærer præg af, at den ses som et tilbud til borgeren, og forældrene ses som potentielle kunder (Knudsen, 2010). Udviklingen bevirker en ændring af skolens opfattelse af forældre og forældrenes opfattelse af skolen. Forældrene kan nu som kunder stille større krav til produktet som "køber", hvilket fjerner skolen fra sin tidligere enerådige position omkring hvordan skolen bedst fungerer (Knudsen, 2010). I dag har samarbejdet mellem skole og hjem til formål at styrke folkeskolen som samfundsinstitution og elevernes udvikling, som det fremgår af Folkeskoleloven: *"Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål"* (LBK, nr. 823, paragraf 2, stk. 3). Hjemmet anerkendes i loven som skolen allervigtigste samarbejdspartner i forhold til børnenes sociale og faglige udvikling. I tråd med inklusionstanken og den relationelle tilgang til elevernes udfordringer skal samarbejdet skabe et bredere og mere helhedsorienteret syn på eleven. Med andre ord har skolen en mere generel viden, mens forældrene kan supplere med unik viden om deres barn (Boye, 2009). Gennem den uddannelsespolitiske retorik, forstås samarbejdet som et redskab til at styrke skolen som samfundsinstitution. Jackie Lulavein (2010) påpeger i den sammenhæng, at selvom retorikken omkring samarbejdet er entydigt, ser virkeligheden ofte anderledes ud. Lulavein definerer samarbejdet således:

Relationships between parents and teachers involved in a collective social practice of a potentially conflictual and contradictory nature are characterized by diverse agendas, expectations and priorities (Laluvein, 2010, s. 35).

En beskrivelse der meget præcist indrammer de mange processer, der er på spil i samarbejdet, og som gør det potentielt konfliktfyldt.

4.6. Opsamling

Foucaults perspektiver vil blive brugt som meta-teoretisk tilgang i den følgende del af specialet. Den teoretiske referenceramme har søgt at sætte fokus på hvordan fænomenet stilhed, forstås i nærværende speciale. Derudover er der redegjort for inklusionens opstand, Farrells inklusionsdefinition, samt hvordan skolen skal forstås som en institution i krydspres mellem inklusionsdiskursen, integrationsdiskurser og målstyringsdiskurser. Afslutningsvis har en kort redegørelse af samarbejdet mellem skole og hjem, som en kompleks social praksis, uddybet problemstillingen.

Kapitel 5

5.1. Tematisk analyse

Den analytiske del af specialet vil udfolde de fundne temaer, som skal være med til at besvare, *hvem* de stille børn er, og *hvordan* de bliver mødt og forstået i deres hverdag i skolen. Den tematiske analyse er empiridrevet, hvorfor der i kapitlet udelukkende tages udgangspunkt i de 5 interviews.

Analysen vil belyse 4 temaer: *stilhedens (umulige) karakteristik, er stille børn anderledes? Samarbejdet mellem skole og hjem og udfordringer og ønsker*. Alle temaerne tager udgangspunkt i forståelsen af barnet i skolen, men bruger mødrenes beskrivelser fra hjemmet til at nuancere forståelsen. Inddelingen skal ses som værende en simplificering af fortællingernes kompleksitet, der muliggør et mere overskueligt indblik i fænomenet de stille børn. De fire temaer vil blive gennemgået og først til sidst fremstår en samlet afrunding og pointerne.

5.2. Stilhedens (umulige) karakteristik

Første tema i analysen er stilheden. Et tema der på sin vis var selvskrevet og udspiller sig i specialets problemformulering. Udformningen af interviewguiden var bygget på

en underen omkring stilheden, hvilket interviewene naturligvis bærer præg af. Mødrenes perspektiver på stilheden er meget forskellige og det står helt klart at deres egne erfaringer påvirker deres måde at se og forstå stilheden på.

Børnenes stilhed kommer forskelligt til udtryk, men beskrives i højere grad med ord, der overordnet set relaterer til indadvendthed frem for udadvendthed. Det er bl.a. ord som genert, følsom og sensitiv. Derudover fremhæves det, at nogle af børnene er ekstremt opmærksomme på deres omgivelser, ved brug af ord som tænkende, iagttagende og observerende. Et fællestræk hos alle børnene i interviewene er, at de klarer sig godt fagligt i skolen, mens to af børnene beskrives som hhv. ekstremt og lynende intelligente. Nogle børns stilhed er mere eller mindre konstant, mens andre børns stilhed er mere afhængig af konteksten. De to typer af stilhed vil blive udfoldet i det følgende afsnit. Afslutningsvis vil der blive set på, hvad der er på spil for de stille børn i den inkluderende skole.

5.2.1. Stilhed som konstant

I interviewene beskrives tre af børnenes stilhed, som et vedholdende træk ved deres person. Beskrivelser som vil blive udfoldet i det nærværende afsnit. Lone beskriver Idas stille træk, således:

ML: ...hvis man ser på hende ovre i klassen for eksempel, så skiller hun sig bare ud, hun er bare mere stille, mere tænkende og det samme er hun egentlig også herhjemme, også når min mands børn kommer på besøg eller på weekend, så er hun også bare den der sådan, hun deltager ikke rigtig i, i de tiltag vi laver eller hvis de selv finder på noget alle sammen, alle de andre, så vil hun egentlig hellere bare være alene

IJ: Men, er det så fordi hun trives i stilheden, i at være alene?

ML: Ja, det tror jeg bestemt hun gør (bilag 4, l. 467-474).

Her beskrives en stille pige, der skiller sig ud fra mængden, men samtidig at hun selv trives i denne måde at være på. At hun trives i stilheden og i at være alene er relevant at fremhæve, fordi det indikerer at forståelsen af hende som anderledes, primært er en forståelse, der skabes af hendes omgivelser. På samme måde beskrives Eriks stilhed som konstant. Eriks mor oplever, at han har samme adfærd både i skolen, derhjemme og når han er til fodbold:

IJ: Er der nogle situationer hvor han ikke er stille eller hvor han er på en anden måde?

MM: Altså på fodboldholdet er han fri, men han er stille. Han siger ikke noget til de andre, men bare fordi han er god, så vil de andre gerne gå ved siden af ham, men det er så sjovt, fordi så iagttager jeg dem, når de sådan går sammen, (griner) min søn, munden den er altid lukket, mens de andre bare snakker. Så han er sådan en iagttager på en eller anden mærkelig måde (bilag 2, l. 240-251).

Dette citat fremhæver Mies syn på Erik, som en der adskiller sig fra de andre drenge ved at være stille og ved ikke at deltage i samtalerne. Ligesom Ida, beskriver Mie at Erik trives i sin måde at være på:

MM: ... han er en smilende dreng, som er god fagligt, og derfor har man aldrig rigtig, skolen har aldrig sagt, at det er et problem (sukker/fniser), og der er måske heller ikke et problem, han (Erik) synes ikke, at der er et problem. Men jeg tror, at han har kommet så godt igennem det, fordi det har været en god klasse, hvor der var nogle lærere, der lavede et godt fundament, hvor, de ligesom, du ved sådan gode klasser, man skulle sige noget godt om hinanden (bilag 2, l. 15-23).

Mie tilskriver Eriks trivsel i skolen, et godt fællesskab, og at lærerne har skabt inkluderende rammer for klassen som helhed.

Ole beskrives også som en dreng der både er stille i skolen og i hjemmet, Anna beskriver ham som: *"pleaser typen, han stiller sig selv i baggrunden, hvis han kan mærke, at det er det der er behov for"*(bilag 5, l. 43-45). Det særlige i beskrivelsen af Ole er at han er for tidligt født, hvilket Anna påpeger har haft indvirkning på, at han er en meget sensitiv dreng:

MA: Der ligger også en del i det der med at være for tidlig født, både fysisk sensitiv og psykisk sensitiv ... det er sådan en senfølge af at være for tidligt født fordi hele sanseapparatet ikke er helt udviklet, når man bliver født så tidligt ... meget følsom overfor hævet stemme altså, det kan være svært i en klasse, hvor læreren er nødt til at hæve stemmen, fordi der er mange højtråbende børn, som føles rigtig ubehageligt og psykisk så er det jo mere, følsom overfor hvad folk siger til en og følsom overfor, er jeg god nok og alle sådan nogle ting (bilag 5, l. 318-334).

Ovenstående citater vidner altså om tre børn, der alle skiller sig ud fra mængden, ved at være mere stille end de andre børn, men som umiddelbart trives i deres stille måde at være på.

5.2.2. Varierende udtryk af stilhed

Varierende adfærd gør sig gældende hos Emma og Kasper. Signe beskriver, at Kasper agerer forskellige i skolen og i hjemmet:

IJ: Hvad fortæller han selv om sin oplevelser i skolen?

MS: At han var utryg, og der var alt for meget larm, og at han var helt ør i hovedet, når han kom hjem, fordi der var så meget larm, han dør meget med hovedpine og ondt i ørerne, fordi de råbte så meget, så han var sådan helt, han lukkede sig inde, når han kom hjem, for han skulle bare have ro og alle de der indtryk, der sådan var en hel dag, han kunne slet ikke, så det endte faktisk med, at jeg så engang imellem, når nu kunne jeg se at bægeret var fyldt op, jamen så fik han en hjemmedag. Og det hjalp faktisk en hel del

IJ: Oplever du ham på en anden måde derhjemme end han er i skolen?

MS: Ja, altså herhjemme, jamen vi kan jo næsten ikke få ham til at tie stille, han snakker konstant og undersøger alt muligt, altså hvis der et eller andet, der lige farer i hovedet på ham, hvis han har haft noget i historie, fx et eller andet om (puster), ja det ved jeg ikke lige, hvad jeg skal finde på, men et eller andet fra gammel tid af, hvor han sådan sidder og studser lidt over, hvad var det der for noget, men så går han hjem og undersøger videre og kan gå på illustreret videnskab og finde ud af, og så fordyber han sig fuldstændig i det der emne der, eller, det kan være kaniner fx så undersøger han A-L-T om kaniner, bygger kaninbur og løbegårde dertil, og sådan nogle ting. Yderst aktivt og meget meget videbegærlig, hvor oppe i skolen får han altid at vide, at han ikke siger noget og snakker alt alt for lavt, og det er jo ikke den dreng vi ser herhjemme

IJ: Har du nogen bud på, hvad forskellen skyldes?

MS: Altså det er helt sikkert tryghed, fordi han har jo, altså han har altid været mødt af den der larm og den råben og skrigen ik, og læreren har ikke ligesom hørt ham og forstået ham (bilag 3, l. 114-145)

Signe lægger vægt på, at tryghed er afgørende for, hvordan Kasper agerer. Skolen er et utrygt sted, hvor han generes af larm og mange indtryk. Modsat er han tryk derhjemme, hvilket medfører en helt anden adfærd. At have én måde at agere på i skolen og en anden i hjemmet, er også tilfældet hos Emma. Hanne beretter om Emma, at *"hun er en ekstremt genert pige, og det sådan det hæmmer hende på mange måder, sådan i forhold til kontakt med andre og socialt og sådan"*(bilag 1, l. 5-8), hvilket i skolen skaber sociale udfordringer:

IJ: Okay, så det er meget sådan, du vil beskrive hende i skolesammenhæng?

MH: Ja det er det, og så er hun nok også den, der har brug for at have en tryk person, hun er sikker på hun kan stole på, og hvis hun ikke føler hun 100% kan stole på de andre, eller ved hvor hun har dem. Fx hvis de den ene dag afviser hende midt i en leg, så så kan hun godt have svært ved og føle, at hun kan regne med dem, stole på dem, så hun har sådan en fast, en tryk klippe kan man sige, en pige der går i anden klasse som hun har leget med siden børnehaven. Det er så hendes tryghed og hende

leger hun bare super godt med, fordi hende ved hun bare, hvor hun har, og hun er altid den samme (bilag 1, l. 60-72).

Citatet understreger, at det for Emma er vigtigt at have en person, som hun kan føle sig tryk ved. Dette gælder i frikvarterende når hun skal lege med andre børn, men også i timerne er det vigtigt for hende at føle sig tryk ved læreren:

IJ: Så de enkelte fag kan godt afhænge lidt af, hvordan strukturen er, og hvordan timen er bygget op?

MH: Ja, og så har jeg fundet ud af, at jeg tror, relationen er rigtig, rigtig vigtig for hende, at hun har en god relation til den voksne, og det er en, der lige forstår sådan og ja, kan den rigtige tilgang til hende, noget jeg også har opdaget, der er vigtigt for hende, det er det med at føle, at hun bliver set. Fordi det er også noget af det, hun kan sige i forhold til de andre børn, og sådan noget, det er det der med, at de ikke lægger mærke til hende. At hun føler, at det er ligesom om de, at man ignorerer hende altså sådan, sådan kan hun føle sig sådan, det kan jeg mærke, går hende meget på det der, hvis hun ikke føler sig set altid. Og der har hun en lærer for eksempel, som hun kun har en gang om ugen i billedkunst, hun er også sådan omsorgsfuld og god til at se eleverne, og hun har lige fundet ind til Emma, sådan bare lige, og hende snakker hun rigtig meget om, og det er hendes yndlingsfag og sådan noget, med billedkunst lige med hende altså. Så jeg kan se at relationen er meget vigtig, at det er en, der sådan lige kan se, ja på en eller anden måde med hende (bilag 1, l. 416-437).

Her understreges det at Emmas adfærd er meget afhængig af personerne omkring hende og at deres adfærd overfor hende. Derhjemme, hvor hun er mest tryk, beskriver Lone hende således:

IJ: Er der nogen situationer hvor hun ikke er så genert?

MH: Jamen for eksempel, så beder hun selv om at få lov og køre ned i Rema og købe noget (fniser), og det har hun ikke noget problem med, det kan hun sagtens gøre. Men hun, men når hun ellers føler sig tryk, altså hun er 100% på hjemmebane, når hun er herhjemme, og hun har en på besøg for eksempel, jamen så er hun overhovedet ikke genert altså, og så snakker de jo og pjatter, og så tænker man ikke at hun er genert, så det er meget det der med, ligeså snart hun føler sig bare en lille smule på glatis, så går hun sådan lidt i baglås (bilag 1, l. 383-393).

Kasper og Emma beskrives som børn, hvis adfærd afhænger af hvilken kontekst de befinder sig i, det sociale samspil, og særligt hvor trykke de føler sig.

5.2.3. Der er noget på spil

Følgende afsnit er ikke en videre karakteristik af børnenes stilhed, derimod en karakteristik af, hvordan stilheden skaber problemer for børnene. Alle interviewene

kommer til at omhandle en eller anden form for udfordring eller problem, som relaterer sig til barnets introverte sider. Mødrene er bekymrede omkring deres børns trivsel, bekymringer som ofte afspejles i en uvished omkring, hvad der er på spil. I dette afsnit bliver børnenes reaktioner i hjemmet fremhævet, samt mødrenes uvished omkring hvad reaktionerne er et udtryk for. Lone beskriver Idas reaktioner således:

ML: Hun er rigtig ked af det hver morgen, når hun skal i skole, og når hun kommer hjem, hun er sindssygt træt, altså virkelig træt (fniser) og irritabel og ked af det og pylret, og jeg kan ikke rigtig, altså jeg kan ikke rigtig forlange noget af hende, jeg kan ikke stille nogen krav til hende, jeg kan ikke få hende til at deltage i noget familiemæssigt efter en skoledag ... hun har bare brug for bare ro og ingen krav
IJ: Er det simpelthen fordi, hun bruger alle sine kræfter i skolen?
ML: Det tror jeg ja, hun prøver virkelig på at tilpasse sig og være god og ordentlig (bilag 4, l. 275-290).

Det er helt tydeligt, at Lone beskriver en pige, som er påvirket af en skoledag. At Ida ”tilpasser” sig i skolen, uddyber Lone således:

IJ: Kan det også være derfor, at skolen ikke ser det på samme måde som I gør, fordi hun ikke er på samme måde i skolen som derhjemme?
ML: Ja hun venter, til hun kommer hjem med og (griner) med at reagere, altså de ser en lille smule men ikke ret meget derovre, altså de kan jo godt fortælle nogen ting, som jeg godt kan genkende herhjemme fra, men det er slet ikke i samme stil (bilag 4, l. 303-310).

Lone bruger ordet ”reagerer”, som indikerer at Ida derhjemme reagerer på noget der sker i skolen. Hanne oplever også en reaktion i hjemmet:

MH: ... i skolen der viser hun altid sådan den pæne og gode side, kan man godt sige, men herhjemme kan hun godt blive rigtig rigtig vred, og så har jeg efterhånden fundet ud af, at når hun bliver sådan rigtig vred, så er det fordi der et eller andet, hun er ked af. Men hun skal ligesom bare presses helt derud, for hun ligesom kan lukke op og se, hvor det er, skoen trykker. Så det har hun så svært ved sådan bare lige at gøre, så har hun en fase hvor hun bliver gal og hun har humørsvingninger og så lige pludselig så brister ballonen og så fortæller hun mig så, hvad det er, der er, hun er ked af, og ja hvad der, er der er svært, og hun har egentlig i skolen haft sådan en periode på 3, 4 måneder nu hvor hun har haft kvalme næsten hver dag... (bilag 1, l. 99-112)

Emmas reaktion i hjemmet er altså vrede, men hun har i en lang periode også klaget over kvalme. En kvalme som primært kun er tilstede i skolen, hvorfor Hanne har svært

ved at afgøre, hvordan hun skal hjælpe. Hun fortæller, at lærerne i skolen også har svært ved at afgøre, hvad der er på spil:

IJ: Nu bliver jeg lige nysgerrig på, når du siger, at hun jo klarer det fint i skolen, men du kan mærke en anden pige derhjemme. Føler du ikke, eller er du bange for ikke at bliver lyttet til? Hvad er dine overvejelser omkring det?

MH: Nej, men det gør jeg nok, jeg har det rigtig fint med klasselæreren, og vi snakker meget om det, men hun ser måske ikke helt det samme, som jeg nu ser altså, og hun siger jo selv, at hun ikke har kompetencer til at vurdere, hvad der kan være, og de har også rigtig svært ved lige at finde ud af, hvad de lige stiller op i forhold til at kunne hjælpe hende. Fordi det med det med sociale, jamen de har forsøgt at lave nogle legegrupper og lave nogle rammer omkring det, men det jo svært at hjælpe alligevel, fordi hun savner sådan en fast en, hun kan stole på i klassen, og det er der ikke, og det kan man ikke lige, det kan man ikke lige give hende. Så det er så den ene ting, og altså i timerne synes de jo, hun arbejder fint, og hun klarer sig tilsyneladende fint, så det er ikke sådan lige, at de ser en hel masse... (bilag 1, l. 177-196).

Læreren påpeger altså selv, at hun ikke har kompetence til at vurdere, hvordan de skal hjælpe Emma. Både Emma og Ida beskrives som piger, der har en facade i skolen, hvilket kan forstås som, at de agerer ud fra omgivelsernes forventning til dem. Det er først når de kommer hjem, at de reagerer på skoledagen.

For Mie er det uvisheden omkring fremtiden, der er på spil. Hun udtrykker gennem hele interviewet en bekymring omkring fremtiden for Erik. Hun er nervøs for om hans stille måde at være på, i en anden kontekst, kan føre til alvorlige problematikker som fx angst:

MM: ... ja han har det fint, så hvis jeg, indtil videre så fungerer det. Men jeg kunne da være bange for, at når han kom på gymnasiet, og man skal svare på lidt ekstra ting, og man ikke er i den der trygge gruppe, som man har været sammen med hele sit liv. Hvad sker der så med ham, hvad er det så for nogen, er det så angst der kommer ud af det. Når man ikke kan finde ud af ting. Men i skolen, han er glad for det.

IJ: Okay, så dine bekymringer går egentlig mest på fremtiden?

MM: Ja

IJ: Ja, har du nogen bekymringer nu?

MM: (lang pause, ca. 10 sekunder) Altså, jeg ville jo gerne ønske, at hans hverdag var en anden. Men hvis jeg sådan spørger ham, så har han jo ikke de der ønsker, som mine andre drenge de har, altså at man har venner, og man skriver sammen med venner altså, det gør han heller ikke, altså han er udenfor, synes jeg. Men det oplever jeg, altså, det er ikke noget, han siger. Så jeg har også prøvet på og, jeg har ikke gjort mere ved det, fordi at han ikke har et problem med det.

Så du oplever egentlig, at han trives fint?

Ja, men jeg forstår ikke at han trives fint (suk/grin) så, jeg ved ikke, om det er fordi, at han ikke er klar over, at han har nogle vanskeligheder (bilag 2, l. 272-298).

Hendes bekymring kommer af en tidligere oplevelse, hvor Erik var så psykisk belastet af, han udviste angst og tvangshandlinger:

MM: ... når du spørger, hvad er jeg bange for, så er det jo fordi, at jeg har jo set, at han fik de der tvangshandlinger, dengang han var belastet og angst, så derfor er jeg jo bange for, det kommer igen. Hvis han ikke, ja bliver rustet til at kunne klare noget mere, men jeg ved bare ikke, hvad jeg skal gøre, altså jeg ved ikke, hvordan jeg få-år icebreaket (fniser) det, jeg ved ikke, hvem jeg skal få hjælp fra. Fordi at, som jeg også fortalte dig, så synes han jo selv det går fint og skolen synes jo også det går nogen lunde fint (bilag 2, l. 698-706).

Mie er altså bange for at Erik ikke er klar til større udfordringer i nye kontekster, primært fordi hun er bange for, om det får en negativ påvirkning på hans psykiske tilstand. Udover bekymringerne omkring hans psykiske tilstand, så er hun også uforstående overfor hans adfærd, og synes han udstilles i sociale sammenhænge:

IJ: Men jeg tænker, du sætter i hvert fald ord på, at det er et problem

MM: Ja

IJ: Hvad lægger du i det? Vil du prøve at uddybe, hvad er problemet

MM: Det der med at han er stille

IJ: Og hvad ligger der i at han er stille?

MM: Jamen det er at han, når vi er ude til en familiefest, så sidder han bare og siger ikke noget som helst. Altså ingenting, han siger ikke et ord. Hvis der er nogen der spørger ham om noget, så kan han sådan lige svare med tre ord, og så smiler han for resten af tiden, og så lukker folk jo også ned, fordi de kan godt mærke på ham at det har han slet ikke lyst til, det er ubehageligt for ham

IJ: Og hvad, kan du prøve at beskrive, hvad problemet i det er? Jeg ved godt, at det er lidt åbenlyst, men det er mere for, at du får sat nogle ord på det?

MM: Jamen det er jo bare, at han udstiller, han udstilles, som en der er udenfor, og som en der er akavet og (sukker), som en der ikke fungerer socialt (bilag 2, l. 425-445).

Modsat de andre forældres bekymringer, som forholder sig til børnenes fysiske og psykiske reaktioner på noget af det, der sker i skolen, så er Mies bekymring baseret på hendes egen uforståenhed overfor Eriks stille måde at være på, men også på en stor bekymring for hans psykiske tilstand. Hendes beskrivelse af uforståenheden relaterer sig til, at han ikke agerer som de andre.

5.3. Er stille børn anderledes?

Et grundlæggende tema, som opstår i mødrenes fortællinger, omhandler *normalitet* og *diagnoser*. Et tema der omhandler, hvorvidt de stille børn bliver forstået som anderledes end de andre børn. Signe stiller et spørgsmål, som bliver centralt for udformningen af dette tema: *"hvorfør kan det ikke være normalt at være stille?"* (bilag 3, l. 909). Et spørgsmål som jo er enormt interessant i den inkluderende skole, hvor alle børn skal forstås som "normale" eller nærmere "specielle" (Farrell, 2004).

5.3.1. Hvad er normalt?

Når normalitet som begreb er foranderligt, må man se på, hvad der beskrives som afvigende, for at afgøre hvad der er normalt (Foucault, 1975). I dette afsnit sættes der derfor fokus på, hvad der i interviewene fremstår som afvigende fra "normalen". Som afslutning i sidste afsnit, blev Eriks adfærd ved familiefesten sammenholdt med, hvordan de fleste agerer, eller det der kan forstås som normalt. Mie fortæller, at hans stille adfærd udstiller ham som en, der ikke fungerer socialt, hvilket må forstås som en afvigelse fra normalen. Et andet eksempel på afvigende adfærd fremstår i interviewet med Signe. I interviewet med hende bliver Kasper italesat som anderledes end andre børn. *"Altså, nu ved jeg ikke, vores unger de har jo altid haft nogle anderledes interesser end, gennemsnitsbørnene"*(bilag 3, l. 399-400), et citat der beskriver, hvordan børns interesser kan kategoriseres som normale eller afvigende. Hun beskriver, hvilken konsekvens det har for Kasper at have en anderledes interesse her:

MS: ... så de er jo meget udstillet, fordi de er så meget anderledes end andre børn, og tror jeg også, at man så mange gange tænker, at så holder jeg bare mund altså, så er jeg bare stille, fordi de ikke ved, hvad det er man snakker om (bilag 3, l. 427).

Kasper har grundet sin afvigende interesser valgt at være stille, hvilket understøtter den tidligere fortælling om, at Kaspers stilhed er afhængig af konteksten. At italesætte barnet som anderledes ses også i interviewet med Lone. Lone fortæller, at pædagogerne allerede i børnehaven beskrev Ida som anderledes:

ML: De kunne sagtens se fra starten, at hun var anderledes, men det var ikke lige autisme, de sådan havde i tankerne, men de havde ikke noget som helst i tankerne andet end at, jamen hun var bare anderledes.

IJ: Satte de nogle ord på, hvad der var anderledes?

ML: Nej, ikke rigtig, altså jo at hun var stille, hun trak sig og hun ville lave ting alene og gerne ville fordybe sig, og hun havde brug for rigtig mange krammere i

løbet af dagen og hun havde brug for at vide, hvad der skulle ske (bilag 4, l. 497-506).

Her er det, Idas stille adfærd, hendes træk der bliver italesat som anderledes. At være stille og lave ting alene, bliver opfattet som en adfærd, der er afvigende fra de andre børn. Ikke at have behov for socialt samvær, beskriver Anna også:

MA: Vi (henviser til forældrene) har diskuteret det meget, det der med om det er et problem for ham, også i de små klasser hvor at han tit og ofte i frikvarterende stod han alene med ryggen op mod en mur og bare iagttog de andre Hvor vi snakkede meget med en pædagog om dengang også om at, jeg er ikke sikker på, at det er et behov hos ham og være mere en del af fællesskabet, at han faktisk måske har det fint med en gang i mellem lige og trække sig og bare være sig selv (bilag 5, l. 202-209).

Her bliver der, modsat forståelsen af Ida, sat ord på behovet hos Ole frem for behovet hos de fleste. Fokus bliver flyttet fra, at holde barnet op mod "normalen" til at holde barnet op mod sine egne behov, hvilket samtidig er en erkendelse af forskelligheden. Behovet omkring mindre socialt samvær bliver dog stadig forstået som afvigende, idet der sættes spørgsmålstejn ved Oles adfærd.

5.3.2. Kan drenge være stille?

I Signes introduktion til Kasper beskriver hun ham som enormt stille og sensitiv, og forbinder det straks med en normativ forståelse af drenge:

MS: ... en dreng og så være sensitiv og så være stille samtidig, det er ikke velset ret mange steder

IJ: Kan du prøve at sætte lidt flere ord på det, hvad er det, der ikke er velset?

MS: Jamen det er det med, at du ved, de står sådan genert og holder sig i baggrunden og observerer det hele, før de selv tager del i det, at de skal være på helt sikker grund før de sådan byder ind med et eller andet, eller at de kommer hen selv og så snakker med nogen, der skal de være helt sikker på, at de kan stole på folk. Og der tror jeg, at drenge, når nu de er så stille at så, er de mange gange mødt af den der, jamen det kan da ikke passe, drenge de er da vilde, og de spiller fodbold og sådan nogle ting, de kan ikke være stille, men det kan de nu altså godt (griner) det er ligesom om, det er lidt mere accepteret, hvis det er en pige, der er stille (bilag 3, l. 7-25).

I citatet definerer Signe de normale drenge og de afvigende drenge. At være afvigende bliver repræsenteret ved det indadvendte, genertheden, tilbageholdenhed og observans af omgivelserne. En afvigelse fra det normale som beskrives ved udadvendthed, at

være vild og at spille fodbold. En opdeling der skaber og opretholder udfordringer for Kasper i klasseværelset:

MS: To dansklærere har haft den der med, jamen drenge de kan ikke være stille og så videre, og de har ikke kunnet se ham og forstå, at det er sådan, han er. Så han føler lidt en falliterklæring i skolen, fordi han, sidder jo tit med det rigtige svar men bliver jo ikke spurgt, fordi han ikke selv altså, det der med at skulle række hånden op det kan nogle gange godt være lidt grænseoverskridende, og når læreren har den der holdning, at selvfølgelig gør drenge da det hele tiden, altså det gør drenge (bilag 3, l. 170-178).

Lærerens normative forståelse af drenge gør, at hun ikke anerkender det at række hånden op som en udfordring. Samtidig indskrænker det løsningsmulighederne til, at Kasper selv må tage ansvar for at række hånden op.

En anden normativ tilgang til det at være en stille dreng, kan være når skolen på sin vis negligerer forældrenes oplevelse af, at der er noget galt, som Eriks matematiklærer gør her:

IJ: Hvad var sådan deres respons på det her, ja på at du indkaldte til møde? Altså kunne de forstå det, du sagde eller?

MM: Nej det kunne de ikke, altså jeg kan huske, at jeg sådan spurgte om det til en forældresamtale, inden, og der sagde de "jamen det er jo bare en dreng, og han er jo, og det skal nok komme, og jeg har selv fire drenge" sagde matematiklæreren "og det kommer nok"

IJ: Og hvad følte du, da han sagde det?

MM: Jamen jeg har altid været i tvivl, altså hvad det var, fordi der ikke var nogen, der sådan gav os ret i, at der var nogle problemer. Altså det er faktisk første gang at hende der klasselæreren nu siger, at han er i opposition og et eller andet sted så synes jeg faktisk, det var dejligt, selvom det var jo, altså han gjorde noget forkert ved læringsmiljøet, og han var i opposition, men der så hun jo min søn, at han havde nogen problemer. Endelig! Tænkte jeg (bilag 2, l. 503-521).

Mie føler, at Erik skal hjælpes på en eller anden måde, men når skolen ikke anerkender hendes tvivl, bliver hun frustreret: *"jeg ved ikke, jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre, altså jeg ved ikke, hvad jeg skal sige til dem, og jeg ved ikke, hvad jeg skal have hjælp til"* (bilag 2, l. 558-559). "Det kommer nok" er hverken en særlig faglig eller behjælpelig kommentar, når man som forælder har en følelse af at ens barn har brug for hjælp. Det bliver helt tydeligt, at Mie bare gerne vil have skolen til at se hendes dreng, når hun føler en lettelse over, at klasselæreren lægger mærke til Erik.

5.3.2.1. Drenges interesser

Signe og Mie har to drenge med to forskellige interesser. I nærværende afsnit vil der blive set på, hvordan deres forskellige interesser er med til at positionere dem i klassefællesskabet. Kaspers interesser er:

MS: Kasper han, det har været bueskydning og jagt og sådan nogle ting og alle klassekammeraterne, de ser fuldstændig skævt til ham, fordi jamen det kan man da ikke, altså hvorfor spiller i ikke Fortnite, eller (sukker) altså i den stil der, og han gider det ikke (bilag 3, l. 417-421).

I citatet fremgår det, at det er hans klassekammerater, der kategoriserer ham som anderledes, fordi hans interesser ikke ligner deres. Signe fortæller om en situation i skolen, som tog meget hårdt på Kasper:

MS: Der var en dag her for 14 dage siden nede i skolen, Kasper han blev simpelthen så ked af det. Kasper kan godt lide at sidde og lave alt muligt i træ, lige i øjeblikket er han i gang med et kaninbur og så en pibe, han har set sådan en pibefremstilling, og så han er ved at lave sådan en pibe og så var der en af drengene, de spurgte ham, hvorfor han sidder og ser det der med trædrejning, så siger Kasper selvfølgelig, jamen, det er fordi, det er interessant. ”Du er sgu’ da underlig, altså, det er da ikke normalt at sidde og se sådan noget” siger han så, og Kasper han blev sådan helt ”what?” Han følte sig simpelthen så unormal, fordi han godt kunne tænke sig at vide, hvordan man laver noget i træ

IJ: Hvad satte han selv af ord på det, altså hvordan fortalte han dig det?

MS: Jamen han var helt opløst, dengang da jeg hentede ham der, han var fuldstændig grædefærdig, og han vrælede simpelthen, og så fik vi en god snak om det, jeg kontaktede læreren, og så sagde jeg, at jeg synes faktisk ikke, det er i orden det den dreng har sagt. Det kan godt være, at han ikke selv vil sidde og se sådan nogle videoer, men jeg synes faktisk, at det er, at Kasper han gør det (bilag 3, l. 428-448).

En episode som denne er med til at skabe et utrygt miljø for Kasper. Et miljø hvor han bliver udstillet som en, der ikke er normal. For ikke at blive udsat for lignende situationer, vælger Kasper, at stilheden er løsningen:

MS: Du kan godt se, at når man har nogle børn, som har sådan nogle anderledes interesser, at så er det nogle gange bare nemmere at bare være stille med det, for ellers bliver man bare drillet med det.

IJ: Ja, tror du også, at han selv tænker sådan?

MS: Ja, han siger nogle gange, at det er nemmere at tie stille, og det er jo lidt synd, at man synes, det er nemmere allerede i så lille en alder (bilag 3, l. 455-462).

Citatet indikerer, hvordan Kasper begrænser sig selv, for ikke at blive positioneret som ”ikke-normal”.

En mere normal interesse for drenge er, ifølge Signe, fodbold. Mie beskriver, at Erik går meget op i fodbold, og at han er god til det, faktisk ”*en af de bedste*” (bilag 2, l. 25). Hun beskriver, at han er inkluderet i skolen, selvom han er stille, og selvom han ikke er interesseret i det sociale:

IJ: Tænker du, at han er inkluderet i fællesskabet?

MM: Ja, det er han

IJ: Både socialt og fagligt?

MM: Ja, fordi han er god til fodbold, tænker jeg, og fordi han er god fagligt. Og folk vil jo gerne være i gruppe med ham, og de vil gerne være sammen med ham i frikvarteret. Hvis han ikke, hvis de to ting ikke fungerede for ham, så havde vi haft en helt anden dreng og helt andre udfordringer, så han er så heldig (bilag 2, l. 530-540).

Erik er inkluderet i fællesskabet, men Mie tilskriver udelukkende hans vellykkede inklusion hans faglige og sportslige præstationer. I hendes beskrivelse af, at han er heldig ligger en bekymring for, hvordan hans hverdag havde set ud, hvis han netop ikke var god faglig og god til fodbold:

IJ: Og hvilke andre udfordringer mener du?

MM: Jamen så ville man jo ikke blive (sukker), blive valgt til i frikvarteret, altså, fordi han ikke kunne finde ud af sniksnakke og give ping pong tilbage, og man ikke vidste, hvor man havde ham, det ved man ikke, man ved ikke, hvor man har ham

IJ: Så hans problemer var måske kommet tydeligere til syne, eller hvad tænker du?

MM: Ja altså, han ville have været anonym, han ville ikke være blevet valgt til. Der ville han have været ensom, så han kunne mærke det jo (bilag 2, l. 541-551).

Mies forståelse af interessen for fodbold, er at Erik er heldig, at han er god til det. En beskrivelse, som samtidig indikerer, at en interesse som fodbold, skaber bedre vilkår for at blive inkluderet og socialt accepteret. Omvendt har mødrenes beskrivelser i de to ovennævnte citater ligeledes vist, at afvigende interesser som bueskydning kan være begrænsende for inklusionen og den sociale accept.

5.3.3. Diagnosefokus

En anden måde, at forstå adfærd der afviger fra normalen, er ved at undersøge om barnet eventuelt har en diagnose. Emma og Ida har begge ældre søskende med

diagnoser, hvorfor mødrenes erfaringer indvirker på forståelsen af pigerne. Hanne beskriver i nedenstående citat, at hun er opmærksom på Emma, fordi hun har en diagnosticeret storebror:

MH: ... Altså der er sådan lidt (puster), så jeg synes, det er svært at gøre det rigtige i situationen, men jeg er nødt til at bruge nogle af de erfaringer, jeg har med, med storebror, hvordan det var med ham, og hvad der hjalp dengang. Og så har jeg simpelthen bare brug for at få det undersøgt og finde ud af, er der en mistanke om det kan være noget ADHD, er der en mistanke om, at det kan være noget autismlignende, eller hvad er det, eller har det ikke noget med det at gøre. Det har jeg brug for at få vurderet simpelthen

IJ: Tænker du, det ville gøre en forskel, eller er det bare for at få noget udefra?

MH: Ja, det tænker jeg, at det ville, helt klart, i forhold til at få den rigtige hjælp, hvis det viser sig, at det er en af de to, så ved jeg, hvis ikke. Hvis man ikke har fået det undersøgt og udredt, så er der ingen hjælp at få, heller ikke fra PPR, ret meget fra PPRs side, desværre, vi ved, hvordan det er, fordi jeg selv er i, i det system så også selv om har et barn med diagnose, så er alligevel svært at få hjælp. Så derfor ved jeg, at der er, altså det er selvfølgelig, hvem man spørger, men min holdning er at, at det var lettest at få en diagnose på storebror, også i forhold til at forstå ham, og hvorfor han reagerer, som han gør og i forhold til at få hjælp. Så, så på den måde har jeg ikke kunnet se, at det var nogen som helst skade til på nogen måde at få, og han har det også selv sådan, fordi han selv føler sig set og forstået, det gør også at han har fået det meget bedre selv (bilag 1, l. 578-605).

At få en diagnose giver, ifølge Hanne, adgang til at få hjælp. Hendes tidligere erfaring er, at en diagnose giver hjælp til at andre og barnet selv bedre forstår sin adfærd. Derudover fremstår det i interviewene, at diagnosen er afgørende for at få hjælp i et presset system. Lone beskriver, at Idas storebror stadig er belastet efter sin tid i folkeskolen, inden han kom på specialskole. En oplevelse hun ikke ønsker, at Ida også skal have:

IJ: Føler du, de forstår dig? (referer til skolens personale)

ML: Ja, det gør jeg, altså jeg synes egentlig, at de er fine at snakke med, og de har også mange gode argumenter og ideer, og det sker bare ikke rigtig i praksis. Og det kan jeg jo godt lidt se, et mønster, sådan var det jo også med min søn, han startede i specialklasse på en almindelig folkeskole, og der havde de jo også masser af ting, og de kunne godt se og forstå og alt det her, men det var bare ikke sådan, at de gjorde ikke de ting, som vi aftalte, det blev ikke praktiseret, det blev bare i tale. Og der har jeg jo været sådan lidt bange for, om Ida ender med det samme, altså min søn han blev hjerneskadet under fødslen og er spastisk i venstre side, og har så først her som, hvad har han været 7, 8 år fået sin autismediagnose og først derefter er han så kommet på en specialskole for børn med autisme, men han havde jo lige to år i folkeskolen, godt nok i specialklasse, men hvor vi til sidst endte med at trække ham ud og undervise ham hjemme, fordi han gik fuldstændig ned, og nu har han så gået 2,5 år på specialskolen, som er det helt rigtige tilbud til ham, men han kan ikke

rumme, at være der mere end to timer om dagen, fire dage om ugen. Fordi, jamen, både fordi at folkeskolen der simpelthen, det ødelagde ham fuldstændig, og det er jeg jo bange for at, at vi er ved at gøre igen med Ida

IJ: Ja, så dine tidligere oplevelser de sidder i baghovedet?

ML: Det gør de... (bilag 4, l. 317-143).

Som forventeligt ønsker Lone at komme en sådan oplevelse for Ida i forkøbet. Ida står på venteliste til at blive udredt for autisme, og Lone afventer et møde på skolen omkring, hvad der skal ske med Ida:

IJ: Nu ved jeg jo, at i ikke har holdt mødet, men hvis du tænker på udfaldet af mødet, hvad er så dit ønskesscenarie?

ML: Det er et rigtig godt spørgsmål, og det er jo også noget af det, jeg har spurgt mig selv om, hvad er det egentlig, hvad vil vi, hvad skal vi med det her møde, og jeg kan simpelthen ikke, jeg kan ikke helt finde ud af det. Fordi alternativet kunne være, at hun kom på en ny skole, men så kan jeg jo ikke lade være med at tænke videre, hvilken skole skulle det være (sukker), og hvad godt skulle det gøre, så måske er det slet ikke en mulighed. Men hvad skal den nuværende skole så gøre, for hun kunne få det bedre, fordi de er kun 10 i klassen altså. Og hun kan ikke rumme 10, men de kan jo ikke give hende færre. Så er alternativet måske, hvis nu hun får sin autismediagnose, at hun kan komme i specialklasse, med det kendskab jeg har til specialklasserne og specialskolerne her i kommunen, så går de sindssygt ned på fagligheden, og det ville jo bare heller ikke due for hende, så jeg ved det virkelig ikke (griner), jeg synes, det er sindssygt svært (bilag 4, l. 566-584).

I citatet bliver Lones tvivl tydelig omkring, hvilken løsning, der er bedst for Ida. Hun indikerer, at diagnosen Autismen måske vil give hende svar på nogle af hendes ubesvarede spørgsmål, men samtidig ikke give hende en løsning. Autismediagnosen går igen i interviewet med Mie, Erik er tidligere blevet udredt for Autismen, men ikke diagnosticeret:

MM: Jeg har, vi har fået ham faktisk udredt, men, men der kom ikke noget ud af det, altså, jeg tror de, sådan sagde, at han måske havde sådan lidt autistiske træk, men han fik ikke nogen diagnose. Altså han blev udredt for Autismen (bilag 2, l. 8-13).

Som tidligere beskrevet er Mie forvirret omkring sin søns adfærd, hvorfor hun forbliver i en bekymret og for hende uafklaret situation:

IJ: Har du noget andet, du gerne vil sige? Eller er der noget, jeg ikke har spurgt om, som, du synes, er vigtigt og komme ud med?

MM: Jeg vil bare gerne forstå min dreng, og ja, jamen, åh (siges i et suk). Jeg sidder ikke lige og tænker på noget, som, jeg sådan synes, er vigtigt

IJ: Kan du, vil du prøve at sætte, jeg ved godt, du har faktisk gjort det, men vil du prøve at sætte lidt flere ord på frustrationen, altså hvad kommer den af?

MM: (lang pause ca 15 sekunder) Jeg er bare bekymret for, om vi har gjort ham en bjørnetjeneste ved at hjælpe så meget, som vi har. Og lært ham og smile og svare pænt, altså i stedet for sådan faktisk at få fortalt, hvordan han måske har det. Og jeg har set, han har haft nogen tvangshandlinger, han har haft en belastning, og det er jeg bekymret for, at han kunne få igen (bilag 2, l. 722-739).

Det er ingen tvivl om, at Mie er påvirket af hendes manglende forståelse af Erik. Hun har set ham være psykisk overbelastet og ønsker for alt i verden, at det ikke sker igen, men hun ved ikke, hvordan hun skal hjælpe ham. Hun holder derfor fast i en søgen efter svar:

IJ: Ja, hvad du følte i den situation, når han kom hjem og sagde, at ”de synes, jeg var stille”?

MM: Ja. Det var mere, at han græd, og han trak sig, og han gik ind på sit værelse, og måske måtte vi gerne, jeg tror, vi måtte gerne sidde ved siden af ham, når han græd. Men han havde svært ved at snakke om det, så lukker han ned. Så lukker han for det, han har meget svært ved, når han er sårbar der. Og vi er sådan en familie der, de andre to drenge jeg har, vi er gode til at snakke, så han har altid været udenfor. Så ja, når jeg fortæller dig det her, så sidder jeg også og tænker: Okay han har sikkert Asberger-agtigt. Men det har de jo bare ikke givet mig, den diagnose. Og jeg har aldrig lige fået hjælpen, jeg ved ikke, en stille dreng det er han i hvert fald

IJ: Ja, tænker du over det med diagnosen, altså kunne du godt tænke dig, at han havde diagnosen?

MM: Næ. Nej fordi jeg tænker, at de har gjort det godt nok i den klasse der. Jeg tænker bare i fremtiden, der kan jeg være rigtig bekymret for ham. Fordi der ikke er, der vil ikke være sådan et fundament for ham, som der var i den klasse der (bilag 2, l. 142-158)

Selvom hun beskriver, at Erik trives og har det godt i skolen, så bliver han alligevel ramt af at blive italesat som ”stille” af hans kammerater. Citatet afspejler Mies videre søgen efter svar, hvorfor hun her italesætter Asberger-træk hos sønnen.

Mødrene beskriver altså at en diagnose giver svar eller i hvert fald er indgangen til at andre får større interesse i eller opmærksomhed på at hjælpe barnet. Anna søger også svar omkring hendes søn udfordringer:

IJ: Og nu sagde du også selv lidt det her med, at hvis man ikke trives, men heller ikke er udadreagerende eller ikke er sådan, gør opmærksom på sig selv, så kan det også godt være svært at få hjælp?

MA: Præcis, hvis du ikke har en, en diagnose og det skal være rigtig slemt før at PPR overhovedet, er min fornemmelse i hvert fald, fordi ind i mellem så har vi tænkt sådan lidt, kan der være noget autisme eller noget, men det skal være rigtig slemt før PPR overhovedet vil gå ind i det. Altså det er noget med, så kan man godt bede om en test selv, men det er meget præget af at, han fungerer jo fint nok fagligt og han har nogle sociale relationer, og han forstyrrer ikke nogen, jamen så er der måske ikke, altså så kan vi måske løse det på en anden måde end at bruge resurser på det (bilag 5, l. 232-346).

Hun beskriver her, at hun selv har overvejet om Ole har træk som kan diagnosticeres. En kontrast til hendes afsluttende bemærkning om at komme væk fra diagnosetænkning og derimod se det enkelte barn:

IJ: Jeg vil rigtig gerne høre, om du har andet du gerne vil, noget jeg ikke har spurgt om, eller som du synes er vigtigt i forhold til det her med de stille børn i skolen?

MA: (dyb indånding) Nej jeg tror egentlig min vigtigste pointe det er den der med at det kunne være dejligt og få lidt fokus på de her børn, som fagligt klare sig fint nok, ikke forstyrrer, ja, men som alligevel ikke trives og hvad kunne der, hvad kunne de ikke udvikle sig til, hvis man gav det lidt resurser til, at de faktisk trives. Frem for, frem for at bruge alle resurserne på de her børn, som skal inkluderes, fordi de har en ADHD eller en anden diagnose. Komme lidt væk fra det her diagnosesamfund og kigge på det enkelte barns behov

IJ: Som jo egentlig er grundtanken i inklusionen

MA: (griner) ja, sjovt nok ik (bilag 5, l. 347-363).

Hendes ønske går dermed på, at en diagnose ikke skal være styrende for, om du kan få hjælp i skolen. De to modsatrettede beskrivelser er enormt interessante, fordi de netop påpeger skolen som en institution, hvor det er svært at få hjælp. Hjælpen kommer oftest med diagnosen, så når man har et barn, der har brug for en mere omfattende indsats, bliver tankerne nærmest per automatik henledt på, om barnet har en diagnose.

5.4. Samarbejdet mellem skole og hjem

Samarbejdet mellem skole og hjem er, ifølge Folkeskoleloven (paragraf 2, stk. 3), af afgørende betydning for barnets trivsel. Forældrenes og skolens fælles opgave er, at barnet trives og udvikler sig i skolen. Interviewene i specialer viser, at børnenes skoledag er af stor betydning for barnets generelle trivsel, hvorfor nærværende tema skal udfolde vigtigheden af et godt samarbejde. I samspil med tidligere beskrivelser af, at børnene præsterer fagligt, ikke generer nogen og først reagerer, når de kommer hjem, så er det forståeligt, at det til tider kan være svært for skolen at vide, hvilken

hjælp barnet har behov for, hvorfor forældrene lægger en stor opgave i at informere skolen, som Hanne beskriver her:

IJ: Hvad tænker du, det skyldes, at det er svært at se?

MH: Ja, det tænker jeg, det er. Jeg tænker, hvis ikke at man som forældre man er OBS på og få dem gjort opmærksom på det med ens barn, og at de skal have noget hjælp, jamen så vil de blive overset simpelthen, og det ja, men der tænker jeg, at der er mange, som bliver opdaget alt for sent, fordi man ikke er opmærksom på dem. Og så er det først, når man kommer ud i virkelig mistrivsel, at der bliver gjort noget, og så skulle det bare være gjort for lang tid siden (bilag 1, l. 650-659).

Hanne beskriver her, at forældrene til stille børn, har en stor opgave i, at gøre skolen opmærksomme på at barnet ikke trives, netop fordi det kan være svært for skolen at få øje på i hverdagen.

5.4.1. Et problematisk samarbejde – et spørgsmål om skyld

Som tidligere nævnt, beskriver nogle af mødrene at deres børn har et adfærdsmønster, hvor de agerer i skolen og reagerer derhjemme. Hvis man som forælder eller som skole ikke er opmærksom på dette, kan der ske en miskommunikation omkring barnet. Signe fortæller om et sådant eksempel, hvor hun ønskede et møde med skolen, fordi Kasper var meget ked af det hver morgen, når han skulle i skole, og blev mødt således af læreren:

IJ: Kan du prøve at sætte lidt flere ord på det der med lærerens forståelse af ham?

MS: (sukker) det kom faktisk så vidt her, fordi han, vi flytter ham på en privatskolen her for to år siden her til sommer, og der mødte han igen en dansklærer, klasselærer som slet ikke kunne forstå, at han var så stille og han var sensitiv, og det udviklede sig faktisk endnu mere i retning af skoleværing og ville simpelthen ikke afsted og han vrælede om morgenen, og til sidst der, jeg har altid forsøgt at få ham gjort mere robust med det der sensitive, og har også fået, altså vi er virkelig kommet langt med ham, men til sidst jeg kunne simpelthen ikke, anede ikke hvad jeg skulle med ham. Så da kontakte jeg PPR også, fordi skolen de truede lidt med, at han nu havde han 20% fravær og det, det gik ikke og så PPR kom ind over der, der havde vi fået en masse hjælp ind over og så til det her møde der, som skolen indkaldte til, der sad skolelederen også, og så sagde læreren ”jamen det kunne simpelthen ikke være rigtigt, at Kasper han, fordi når hun så ham oppe i skolen, så så han glad ud, og der var ingenting”. Og så sagde vi, at jamen altså han er altså fuldstændig, han stejler helt og er virkelig nervøs ik, han spiser ikke, han er snart 12 og han vejer kun 22 nej han er kommet op på 26 kilo nu, så han er jo en ekstrem lille dreng ik’ og det er jo fordi, han ikke spiser, og det er jo fordi, han ikke trives. Og der var hun sådan, jamen, det kunne simpelthen ikke, for nu havde hun jo læst bøger om relationskompetence, så hun vidste hvad relationskompetence er og var, og hvorfor han ikke bare kunne komme til hende, fordi han blev nødt til at komme sige, hvorfor

han ikke kunne lide at være i skole, jamen det kan han jo ikke bare komme og sige, altså, og du kan jo sagtens læse dig til en hel masse viden, men hvis du ikke kan udføre og opnå relation til drengen ik', så må du ligesom gøre noget andet og i stedet for at forvente og forlange at han skal komme til hende hele tiden, og hvis ikke at han, i lad os sige 14 dage har sagt et eller andet til hende, som ikke har noget med skolen at gøre, så kommer hun sådan rigtigt demonstrativt og så siger, hvad så med dig Kasper ud foran hele klassen, du må da også have noget at byde ind med, altså virkelig udstiller ham, og så graver han sig jo endnu længere ned (bilag 3, l. 197-203).

Signe beskriver hvordan de to forskellige forståelser af Kasper, skaber en distance mellem Signe og læreren, som er ugunstigt for samarbejdet. Ydermere gør den dårlige kommunikation mellem lærer og Signe, at læreren opponerer mod Signe og ligefrem udstiller Kasper i klasseværelset.

Gennem inklusionsdagsordenen forstås problemer som relationelle og kontekstafhængige, hvorfor alle parter har et ansvar. Det er dog ikke altid sådan der arbejdes i praksis. Signe har oplevet at blive tildelt skylden for at Kasper ikke trives i skolen:

MS: ... det var mig der gjorde ham stille og det var mig der gjorde ham sensitiv, det var ikke noget han var

IJ: Så det var det, du blev mødt med. Kan du huske en oplevelse, hvor I har snakket om det?

MS: Jamen, hans dansklærer der, hun mente at jeg sendte ham nogle øjne om morgenen, når det var han skulle afleveres, fordi han var så utryk i skolen der, og det var tit, han heller ikke ville afleveres der på den nye skole, og det mente hun, det var fordi, jeg sendte ham nogle øjne, der sagde til ham, at han skulle være ked af det, fordi mor ikke kunne lide at aflevere ham. Og der var jeg sådan, jeg kunne slet ikke, altså fordi selvfølgelig skulle han jo i skole, og selvfølgelig vil jeg jo allerhelst, at han trives i skolen, så jeg forstod slet ikke, hvad hun snakkede om der.

IJ: Hvad følte du da hun sagde det til dig, sagde hun det direkte til dig?

MS: Ja, det sagde hun direkte, at det var mig der sendte han øjne, så sagde jeg til hende, jeg sender ham da i hvert fald ikke nogen øjne, og altså jo, jeg kigger på min søn for at se hvor han er henne i det hele, og jeg kan se på Kasper, når han synes, grænsen den er nået. Det mente hun ikke, at jeg kunne, men tværtimod sendte jeg ham øjne, som fortalte ham, at han skulle være ked af at skulle afleveres.

IJ: Hvad følte du, da hun sagde det på den måde?

MS: Jamen jeg følte mig, jeg blev gal, fordi jeg vil jo ikke pålægge Kasper at tænke og skal føle noget som helst, hvis han ikke føler det, og jeg synes også, det var at frasige sig lidt ansvar som lærer, at gøre det over til, at det er forældrenes skyld, at børnene er, som de er, fordi jeg vil til enhver tid hellere have et barn som stortrives i skolen, og ikke at det næsten er en daglig kamp at få dem afsted, fordi nu går Kasper i 5. klasse og han er stadigvæk ikke glad for at gå i skole, så det ville jeg da til enhver tid bytte ud (bilag 3, l. 80-113).

Signe oplever i denne situation at læreren bebrejder hende, at Kasper ikke trives i skolen. At blive beskyldt for at være grund til sit barn mistrivsel er aldrig rart for en forælder, og det skaber frustration hos Signe:

IJ: Hvordan har du følt, sådan i forhold til at være forældre, når skylden eller den misforståede tolkning af stilheden bliver til en dårlig ting, der bliver lagt over på dig. Hvordan har du følt som forælder?

MS: Jamen, der har jeg nok lidt haft den der, de kan simpelthen, undskyld jeg siger det, rende mig, fordi det er mit barn, og jeg ved, hvordan han har det. Så jeg vil ikke påduttes, at han føler forkert, eller jeg føler forkert, jeg har haft vildt dårlig samvittighed, fordi det er lidt den der at man står som lus mellem to negle ik'. Er det rigtigt, at man forsvarer sit barn så kraftigt, eller bør man også skubbe mere på (bilag 3, l. 624-635).

I interviewet med Signe fremstår der tydeligt, at beskyldningerne medfører en negativ tone og et ugunstigt samarbejde, samtidig overtager placeringen af skyld fokus fra det egentlige problem, som jo er, at Kasper ikke trives i skolen.

5.4.2. God dialog, men ingen resurser

Andre mødre beretter om en god dialog med lærerne. De oplever at lærerne lytter til og forstår dem:

IJ: Og hvad så når du fortæller om, hvordan hun er derhjemme, hvad er deres respons så?

ML: Jamen altså jeg, det er jo sådan meget, at det kan være, at det er ikke det, de ser, eller det kan de godt genkende, altså jeg føler i hvert fald ikke, at de ikke tror på mig, slet slet ikke

IJ: Føler du, de forstår dig?

ML: Ja, det gør jeg, altså jeg synes egentlig at de er fine at snakke med, og de har også mange gode argumenter og ideer. Og det sker bare ikke rigtig i praksis (bilag 4, l. 311-320).

Citatet indikerer, at skolen ikke altid ser den samme adfærd, som Lone gør, men at de lytter og anerkender hendes fortællinger. Sidste indskydelse i overstående citat *"og det sker bare ikke i praksis"* uddyber Lone senere i interviewet:

IJ: Så jeg hører dig egentlig sige at, skolen er meget forstående, og de er egentlig rigtig gode til at lytte og vil gerne gøre ting for Ida, men det glider måske lidt ud i sandet i hverdagen?

ML: Ja.

IJ: Har du nogen bud på, altså hvorfor tror du, det gør det?

ML: Jeg tror ikke, de har resurserne. Det tror jeg ikke altså, og så tror jeg hurtigt, de glemmer, og det gør de, fordi de ikke har resurserne.

Så der er på en eller anden måde ikke overskud i folkeskolen til at få det gjort.

Ja og lige her med, med det personale der er på Ida nu, der synes jeg egentlig at de har en okay viden, ellers så synes jeg faktisk tit, at det er det jeg oplever, at de mangler viden, men lige hendes klasselærer i hvert fald og også hendes matematiklærer, som desværre så er sygemeldt lige nu, han har selv ADHD og har en dreng med autisme, så lige de to kan forstå Ida, men der er bare ikke resurserne til det lige nu, men ellers så er det tit mangel på viden (bilag 4, l. 700-719).

Som citatet indikerer, kommer Lone nærmere den egentlige udfordring i forhold til at give Ida en bedre skoledag. Manglen på resurser til at få hjælpen etableret gør, at lærerne glemmer aftalerne, og egentlig derved glemmer Ida. Anna oplever også, at Ole bliver glemt i skolen:

IJ: Hvordan har han det med at gå i skole?

MA: Jamen det svinger rigtig rigtig meget, men overordnet set trives han ikke i skolen, og vi tager også nogen møder med skolen omkring det. Og de hører os, og lærerne vil egentlig rigtig gerne hjælpe, og vi kan også godt lægge nogle planer, men der er det så, at han ind imellem så bare bliver overset, selvom vi har lavet nogen aftaler om, at vi gør sådan og sådan (bilag 5, l. 50-58).

Anna beskriver også at dialogen er god, men at deres aftaler om Ole bliver overset, hvilket, hun mener, er et resurseproblem:

MA: ... og de vil egentlig gerne se ham, det er ikke manglende vilje fra lærernes side, det er simpelthen manglende resurser til at gøre det, de gerne vil

IJ: Så du oplever egentlig, at lærerne gerne vil og lytter, og vil gerne gøre det bedste de kan, men resurserne mangler?

MA: Ja, det gør jeg egentlig (bilag 5, l. 340-345).

Når resurserne er begrænsede, må skolen prioritere. Anna oplever at resurserne ikke bliver brugt på de stille børn, som hun fortæller her:

MA: ... han fungerer jo fint nok fagligt, og han har nogle sociale relationer, og han forstyrrer ikke nogen, jamen så er der måske ikke, altså så kan vi måske løse det på en anden måde end at bruge resurser på det (bilag 5, l. 243-246).

Den gode dialog er tilstede i interviewene, men forbliver som god dialog og udvikler sig ikke til et godt samarbejde. Samarbejdet udebliver fordi lærerne, ifølge mødrene, ikke har tid til at udføre de opgaver som bliver aftalt.

5.5. Udfordringer og ønsker

I dette tema vil mødrenes udtalelser omkring deres børns udfordringer i den inkluderende skole blive gennemgået. Mødrene svarer lidt ubeslutsomt på, om deres børn er inkluderet i skolen. Ubeslutsomheden fremkommer af, at deres børn præsterer som forventeligt og ikke har faglige udfordringer, men at de på hver deres måde har andre udfordringer. Udfordringerne bliver omdrejningspunktet for dette tema. Afslutningsvis vil der blive fremlagt nogle af de ønsker og ideer, mødrene har til at skabe bedre vilkår for deres børn i skolen.

5.5.1. Børnenes udfordringerne

Fortællingerne om børnenes udfordringer varierer. Det er tidligere blevet gennemgået hvordan Kasper har svært ved at indgå i det sociale fællesskab, fordi han opfattes anderledes af både lærere og klassekammerater. Følgende citat peger på en misforståelse af inklusionsidealet:

MS: ... de brugte rigtig meget krudt på at få ro og få stilhed i timerne, og de vilde børn, de blev mange gange, som altså, de skulle jo være der, for det sagde inklusionsloven, at de skulle være. Så hvis Kasper ikke kunne lide den larm, der var i klassen, jamen, så kunne han sætte sig ud på gangen, og så ville han jo ikke modtage undervisning, men det var jo sådan set, hvis han ikke kunne lide at være i klassen, så var det jo sådan set det eneste alternativ, der var.

IJ: Så det var sådan løsningsmuligheden på det?

MS: Ja, det var det, og sådan var det hele vejen igennem ... (bilag 3, l. 64-74).

Citatet illustrerer, at Kasper selv må overkomme sin udfordring, og hvis han ikke kan det, tilbyder skolen at hjælpe ham med at blive ekskluderet fra klasserummet. Det virker som om, at Kaspers udfordring bliver negligeret som en udfordring, der er mindre værd end andre børns udfordringer. En anden udfordring, som opleves af flere af mødrene, er at deres børn bliver glemt i klasseværelset, som Anna beskriver her:

MA: ... giver nogen udfordringer i skolen, for de oplever ham faktisk lidt som at han ikke er deltagende, han ikke laver sine ting og man bliver lidt glemt, fordi han så går i en klasse med 28 elever, og rigtig mange alfahanner og en 3-4 stykker med diagnoser, der kravler på væggene. Så nogle gange bliver han, eller ret ofte bliver han lidt glemt i hele det der, fordi han forstyrrer egentlig ikke nogen. Han sidder egentlig bare for sig selv, men det gør jo også at han måske ikke bliver stimuleret og får det han har brug for

IJ: Mmm, og hvad tænker du, når du siger, han bliver glemt, hvordan bliver han glemt?

MA: Jamen han får egentlig lov til at sidde, altså, han får lov til i idræt at lade være med at skifte om og gå i bad, fordi at han ikke, han trækker sig, og så det krav, det stiller de ikke til ham, fordi han forstyrrer jo ikke nogen, han får lov at, altså han får lov til nogle ting, som de andre ikke får lov til. Fordi at, at man måske ikke helt lægger mærke til, at han er der (bilag 5, l. 14-32).

I citatet understreger Anna, at Ole ofte bliver glemt i mængden. Anna beskriver det som at han både glemmes fysisk og psykisk, fordi han ”får lov” til nogle ting, som man egentlig ikke burde have lov til. Der er ingen der tager initiativ til at hjælpe ham med at udvikle sig. Anna beskriver senere i interviewet:

MA: ... der giver de ham jo faktisk plads til i idræt at lade være med at, men det giver ham jo, det skubber ham jo så også lidt ud af fællesskabet og gør ham særlig eller speciel ik’, at han ikke går i bad i idræt og sådan nogle ting ik. Så det er både, det giver ham både plads men det giver ham også, det skubber ham også væk, forstår du hvad jeg mener (bilag 5, l. 219-224).

Anna beskriver i citatet, at Ole fastholdes i en position som anderledes, og at der i skolen hverken er tid eller resurser til at hjælpe ham ud af denne position, hvor han fastholdes som ”speciel”. Den tredje udfordring, der vil blive nævnt i dette afsnit, beskriver Lone således:

IJ: Så i forhold til inklusion i skolen, synes du, hun er inkluderet i fællesskabet?
ML: (dyb vejrtrækning) Både ja og nej, altså (sukker) fysisk, så er hun, og også hvad andre vil se, og jeg tror også, at hvis jeg selv ville se det, hvis jeg gik over og satte kamera på derovre og kiggede, så ja, så ville jeg sige, at hun var inkluderet, men følelsesmæssigt, og hvordan Ida har det så nej. Hun føler sig ikke inkluderet, så den er jo sådan lidt svær (griner) for jeg tror virkelig, at hvis man filmede hende derovre med et skjult kamera, så ville alle se, at hun er inkluderet. Men det er bare ikke, det er ikke Idas virkelighed (bilag 4, l 250-361).

Lone laver her et skel mellem at være fysisk og psykisk inkluderet. En beskrivelse der er ret interessant, set i lyset af den tidligere beskrivelse af, at Ida agerer i skolen og reagerer derhjemme. Hendes ageren i skolen bliver en form for fysisk indpasningsadfærd, hvor hun gør, som det forventes. En adfærd som muligvis belaster hende så hårdt psykisk, at hun er helt kvæstet, når hun kommer hjem.

Den sidste udfordring, der vil blive lagt vægt på i dette afsnit, er en udfordring, som skabes gennem skolens fokus på faglighed. Anna påpeger eksplicit, at fagligheden bliver indikator for, om børnene har behov for hjælp eller støtte:

MA: ... der er ikke resurser til at give et barn, et stille barn, selvom behovet måske er der, men når han ikke har en diagnose, og ikke er bagud fagligt, så er der ikke resurser til at give en støtteperson ud på baggrund af det

IJ: Så det er ikke en prioritet

MA: Det er ikke en prioritet, så længe han ikke er bagud fagligt. Trivslen er altså, det kommer i anden række. Så længe det ikke er en, der forstyrrer i timerne, og han ikke er bagud fagligt, det er min oplevelse, vil jeg sige. Altså, det er min tolkning (bilag 5, l. 71-82).

Det er Annas oplevelse, at så længe barnet er med fagligt og ikke forstyrrer i timen, så er ekstra støtte til barnet ikke en prioritet. En oplevelse af skolen som Hanne også har:

IJ: Så du føler egentlig at dine beskrivelser af hende bliver hørt, men måske lidt glemt igen?

MH: Ja, og det er måske også fordi der er en kultur for at, jamen, hvis det er nogle faglige problemer i timerne, jamen så har man nemmere ved og finde ud af, hvad man lige skal gøre ved det, og der har måske været lidt en tradition for, at det er der, man så har brugt de resurser, men altså, når det er noget andet, i forhold til det sociale eller frikvarterende eller sådan noget, så er det sådan lidt mere op til dem selv og klare det

IJ: Så der er hjælp, hvis man ikke trives fagligt, men ikke så meget hjælp hvis man ikke trives på de andre parametre?

MH: Nej, nej, nej (bilag 1, l. 734-801).

Citatet indikerer, at problemer i timerne, såvel i form af individuelle faglige problemer som af adfærd, der påvirker andre i klasseværelset, har første prioritet til at få ekstra hjælp. Mens de stille børns sociale udfordringer kommer længere nede på prioritetslisten, hvilket Hanne giver et eksempel på her:

IJ: Og så bliver jeg interesseret i det her med den inkluderende folkeskole, hvad tænker, du når jeg siger den inkluderende folkeskole i forhold til Emma?

MH: Jamen så tænker jeg, at de skulle kunne tilgodesee hendes behov og rumme de vanskeligheder, hun har, men det er der, hvor jeg ser, at det halter lidt, og det gør det, fordi hun ikke er en pige, der kræver, man kan sige lige umiddelbart, kan tænke kræver noget ekstra, fordi hun ikke er en, der går ind, der ikke går ind og ødelægger for nogen eller en, der forstyrrer, og kan man sige, det er svært at få hjælp i fritkvarterende. Det er lidt det der med, at hvis man har et barn, der har mange konflikter med de andre og er strid ved de andre. Fx den pige fra børnehaven går der, og hun er strid ved de andre, så kommer der ekstra hjælp i frikvartererne, af hensyn til de andre simpelthen. Men at få det igennem at Emma skal have ekstra støtte i frikvartererne, det tror jeg aldrig nogen sinde, det vil komme til at ske. Af den grund, at hun jo ikke er et problem på den måde, og ikke ødelægger noget for nogen og ikke generer nogen. Det synes jeg er helt forkert, men det er bare sådan det er. At det kun, når det kommer derud, hvor det egentlig er noget der ødelægger noget for andre, at der bliver sat indsats ind.

IJ: Så man kan sige lidt, at der er forskel på at være til gene for andre og til gene for sig selv, måske?

MH: Ja, der kan jeg se i forhold til hendes storebror, fordi han er sådan en, selvom han har ADHD, så var han ikke udadreagerende, og han var meget stille og rolig, og ødelagde ikke noget for andre, men det betød bare ikke, at han havde det bedre, end en der er udadreagerende. Tværtimod, vil jeg næsten sige, fordi han vendte ind mod sig selv og blev ked af det og ramt på sit selvværd i stedet for, og det, synes jeg egentlig, er meget værre end et barn, der bare vender det ud ad. Men det betød bare, at det er meget svært at få hjælp, når man har et barn som viser det lidt på den stille facon (bilag 1, l. 614-649).

På trods af de sociale udfordringer som Emma oplever, der er tydelige for både mor og lærer, så er der ikke hjælp at hente. At få hjælp til et socialt problem, når man ikke er til gene for andre, beskriver Hanne altså som usandsynligt. Anna og Ole er blevet tilbudt hjælp af skolen, da de godt kan se at Ole ikke trives:

IJ: Hvordan kan skolen se at han ikke trives? Hvad siger de om det?

MA: Jamen det er jo det der med, at han så ikke rigtig får lavet noget i timerne, altså de ber ham om at tage bøgerne frem, men det kan han ikke rigtig overskue.

IJ: Så det er på den måde, at han ikke deltager som de forventer?

MA: Ja og fordi at de jo så godt kan se at når han rent faktisk laver noget, så er han rigtig, rigtig dygtig, så de vil jo gerne have mere ud af ham, end det han leverer. Men når man ikke trives, så kan man heller ikke rigtig levere. Så det er sådan en lidt ond cirkel

IJ: Ja, har de nogen løsningsforslag?

MA: Altså de på, de var meget fokuserede på hans intelligens og ville prøve at give ham nogle særopgaver... (bilag 5, l. 95-110).

Selvom møderne med skolen omhandler Oles trivsel, så indikerer citatet, at der primært er fokus på faglig "trivsel", og hvordan skolen kan hjælpe Ole til at "levere" bedre faglige præstationer. Anna uddyber at "særopgaver" indebærer sværere opgave og online opgaver og afslutter med at tilføje: "*... og det er egentlig også nogle fine initiativer, men det ændrer ikke på det grundlæggende*" (bilag 5, l. 114-117). Hun anerkender skolens forsøg på at hjælpe, selvom hjælpen egentlig ikke gør en forskel for Oles trivsel. Citaterne understreger, at skolens fokus på faglighed og præstationer, overskygger sociale udfordringer.

5.5.2. Mødrenes ønsker

Mødrene efterspørger en skole, hvor der er overskud til at se og imødekomme alle børn – også dem der ikke er bagud fagligt, eller forstyrrer i timerne. Anna beskriver i nedenstående citat sin vigtigste pointe i forhold til de stille børn:

IJ: ... jeg vil rigtig gerne høre om du har andet, du gerne vil tilføje, noget jeg ikke har spurgt, eller som du synes er vigtigt i forhold til det her med de stille børn i skolen?

MM: (dyb indånding) Nej, jeg tror egentlig min vigtigste pointe, det er den der med, at det kunne være dejligt og få lidt fokus på de her børn, som fagligt klarer sig fint nok, ikke forstyrrer, men som alligevel ikke trives, og hvad kunne der, hvad kunne de ikke udvikle sig til, hvis man gav det lidt resurser, til faktisk at trives. Frem for at bruge alle resurserne på de her børn, som skal inkluderes, fordi at, at de har en ADHD, eller en eller en anden diagnose. Komme lidt væk fra det her diagnosesamfund og kigge på det enkelte barns behov.

...

IJ: Når du siger resurser, det er et stort spørgsmål, men hvilke resurser kunne man give til din dreng, for at han virkelig kunne blomstre?

MA: Jamen jeg tror ikke, det behøvede at være så. Hvis man brugte pædagogerne lidt mere og bedre, end den måde, det bliver gjort i dag, og gav dem noget mere uddannelse indenfor børn med særlige behov. Så tror jeg faktisk, at man kunne komme langt.

IJ: Ja, så det, jeg egentlig hører dig sige, det er, nu tænker jeg lidt højt, men det der med at kunne se alle børnene.

MA: Ja (bilag 5, l. 364-371).

Ifølge Anna vil en lille hjælp kunne gøre stor effekt for de stille børn. Hun ønsker at få åbnet op for et bredere problemsyn, som accepterer, at man godt kan have brug for hjælp, selvom man ikke forstyrrer i timerne. At få fokus på denne gruppe børn er også et ønske Signe har, men hun påpeger samtidig vigtigheden af, at de stille børn bliver mere accepteret og anerkendt i deres måde at være på:

IJ: Nej, så I kan godt genkende det lidt fra jer selv? (referer til stilheden)

MS: Ja, sagtens. Vi går heller ikke bare hen til fremmede, det er blevet bedre med årene, det og specielt efter vi har fået børn, der bliver man ligesom nødt til at tale deres sag. Men jeg synes da, det ville være rart, hvis folk de blev opmærksomme på, at der var også stille børn. Altså, fordi det, nu læste jeg en bachelor, der var skrevet af nogle lærerstuderende, hvor at, det var med stille børn, hvor det faktisk blev gjort over til, at det var fordi de mistrives. Og der var jeg godt nok lidt ked af det, og jo vores mistrives i folkeskolen, fordi der er så meget larm og råben og skrigen, men ellers så mistrives de jo ikke altså, fordi her, den ene case de havde valgt at have fokus på, altså hun havde det svært, det var sådan en teenager, hvor forældrene havde nogle udfordringer og noget, og det blev sådan hurtigt generaliserede, at øh ergo: Stille børn mistrives, og det vil jeg på det kraftigste sige at det, det passer altså ikke, altid.

IJ: Nej, mit fokus er også mere på at problemet nogle gange ligger mere i forståelsen eller misforståelsen af, hvorfor man er stille, at være stille behøver jo langt fra at være problematisk eller ualmindeligt.

MS: Nej eller unormalt (bilag 3, l. 374-395)

Det er vigtigt for Signe at understrege, at stilhed ikke er lig mistrivsel. Stilheden kan give problemer, men er ikke unormalt. Hun kommer også med et konkret eksempel på, hvordan hun ville åbne op for forskellighed i klasseværelset:

IJ: Så har jeg lige et spørgsmål omkring, hvis man skulle kunne inkludere en dreng som Kasper på en bedre måde, har du nogle forslag eller ideer eller tanker omkring, hvad man kunne gøre?

MS: Jamen, jeg tænker måske lidt, at man kunne lave et forløb i danskundervisningen. Hvad bruger man YouTube til for eksempel? At hvert barn fortæller, hvad de bruger, og de sådan ligesom får åbnet øjnene op for, at der kan være andre ting, man kan bruge, at man kan have lyst til at sidde og se. At man måske lavede nogle legegrupper, hvor at de kom hjem til hver især, og så hvordan bor man, og hvad er det for nogle ting, der kunne være sjovt ik'. Altså Kasper han havde nogle drenge med hjemme. Kasper viste den es han lavede sidste sommer og de prøvede hans bue, og de var sådan: "Orh", det havde de jo aldrig nogen sinde prøvet før ik', og der, særligt den ene dren,g han har jo åbnet helt anderledes op overfor Kasper, fordi han har været hjemme ved Kasper, og så set og han har prøvet de der forskellige tin,g og ved hvad de drejer sig om nu, i stedet for at det bare skal være Fortnite, eller hvad de nu spiller.

IJ: Så få åbnet lidt mere op for, for at alle mennesker jo er forskellige, og dyrke at det er også fedt at gøre noget andet end flertallet.

MS: Ja, det kunne jeg da selv forstille mig, at jeg ville køre sådan et forløb, favne den der forskellighed der. Det, det tror jeg, det er vigtigt, i stedet for at det hele, det skal være så stereotyp

IJ: Og nu har vi jo også snakket meget i forhold til læreren, tænker du også at det kunne give noget til lærernes syn på børnene?

MS: Ja, det tror jeg, fordi jeg tror også, at mange af de, bliver lullet ind i en eller anden forestilling om, "jamen nu har jeg en 5. Klasse, og de børn, de gør typisk sådan om formiddagen", eller leger sådan og sådan, eller what ever ik'. Så jo, jeg tror helt klar,t det ville kunne åbne lærernes øjne også, det tror jeg, det og så skal lærere generelt bare være mere, altså acceptere at der er forskellige måder og, ikke bare at leve på men også at være, fordi der er blevet så meget normalt, jamen så er det delebørn, og så er der to fædre, eller to mødre og alt sådan noget der. Hvorfor kan det ikke være normalt at være stille eller have nogle andre hobbyer, end noget der inkluderer en computerskærm. Så det tror jeg helt klart, at det kunne være godt (bilag 3, l. 867-912).

Signe efterspørger altså et opgør med de snævre normer, der findes i skolen. Normer der krediterer en bestemt form for adfærd, og som samtidig skubber andre former for adfærd væk. Normer som opretholder et sprog, hvor nogle børn kan italesættes som anderledes eller ligefrem unormale. Normer som forhindrer lærerne i et se og forstå det enkelte barn i klasseværelset. Normer der skal udbredes, så accept overfor hinanden i skolen, og anerkendelse af at der findes forskellige måder at være på, kommer i centrum.

5.6. Afrunding

I dette afsnit vil jeg afrunde de fire temaer og trække de vigtigste pointer frem.

Det første tema, om **stilhedens (umulige) karakteristik**, gav et indblik i mødrenes fem forskellige fortællinger. Beskrivelserne af stilheden relaterede sig alle til træk, som forbindes med at være indadvendt. Stilheden bliver i alle interviews relateret til en eller anden form for problemstilling, hvilket de øvrige temaer dykkede dybere ned i. **Er stille børn anderledes**, blev der spurgt som indledning til tema to. Mødrene fortællinger peger på, at de stille børn i hvert fald bliver forstået som anderledes. De har anderledes interesser, holder sig tilbagetrukket fra gruppen og siger ikke så meget i mængden – altså adfærd der står i kontrast til udadvendthed. Der tegnes et billede af, hvordan en normativ kategorisering, sætter de stille børn i en sårbar position. Herefter var **samarbejdet mellem skole og hjem** i centrum for tema tre. Her blev der redegjort for at problematisk samarbejde, hvor spørgsmålet om skyld bliver så markant, at det overskygger samarbejdets egentlig formål om at hjælpe barnet. Andre gange er dialogen god og anerkendende, men skolens begrænsede resurser og overskud gør, at den gode dialog ikke udvikler sig til handling. Afslutningsvis blev **udfordringer og ønsker** beskrevet i tema fire. Udover at blive forstået som anderledes, så bliver børnene ofte glemt eller overset i hverdagen på skolen. Hvert enkelt barn har sin egen stilhed og sine egne udfordringer, hvorfor det er nødvendigt, at skolen ser og forsøger, at forstå, hvad der er på spil for det enkelte barn – en god samarbejdspartner hertil er forældrene og deres indgående kendskab til deres børn.

Kapitel 6

6.1. Diskussion

Indtil nu er der overvejende brugt en dekonstruktiv tilgang på fænomenet de stille børn. Formålet var at udforske, *hvem* de stille børn er, og *hvordan* deres mødre oplever, at børnene bliver mødt og forstået i deres hverdag i skole. I det følgende vil et mere kritisk perspektiv anlægges på de diskurser, som begrænser de stille børn i skolen; 1) normalitet- og diagnoseforståelsen og 2) målstyringsdiskursen. Fra kritisk position vil der kastes lys over de praksisser, som er dominerende for forståelsen af de stille børn, og dermed udfolde *hvorfor*, stilheden problematiseres. Formålet med følgende diskussion er ikke at forhandle, om fænomenet ”de stille børn” er sandt eller falsk ud fra menneskelig videnskab, men derimod at stille spørgsmålstejn til fænomenet som

en diskursiv formation. Kapitlet starter med en rammesætning af stilheden som fænomen i skolen, mens specialets metode vil blive evalueret afslutningsvis.

6.2. *Normen for passende elevhed*

Indledningsvis vil disciplinærmagten (Foucault, 1975) i klasseværelset blive beskrevet, gennem diskursen for god *elevhed* (Kofoed, 2009, s. 107). Jette Kofoed (2009) beskriver, at passende elevhed handler om at bevæge sig midt i normalen, og er indlejret i skolens herskende diskurser. Eleven vælger ikke at være normal, men er hele tiden i forhandling med sine omgivelser om at indgå i præmissen om god elevhed. En præmis som ingen har ejerskab over, men som skabes gennem samfundets herskende diskurser, og gennem konvention og konformitet, som her repræsenteres af skolens og klasseværelsets forståelse af passende elevhed. Begrebet de stille børn skal i dette speciale ikke forstås som en objektiv størrelse, men derimod som et fænomen der produceres gennem de herskende diskurser i skolen (Foucault, 1975). Spring og Spring (2012, s. 13) definerer passende elevhed ved at eleven fremstår social kompetent, som betyder, at elever er udadvendt og i stand til at kommunikere sine tanker, ønsker, meninger og behov i klasseværelset. At være udadvendt fremstår gennem analysen også som det normale, i og med at stilheden og social tilbagetrukkethed fremstår som unormalt eller anderledes. Mie beskriver bl.a. Eriks tilbageholdende adfærd som anderledes fra de andre børn (jf. afsnit 5.2.3.). Særligt i interviewet med Signe inddrages mange normalitetsforståelser. Signe beskriver, at Kasper ikke bliver forstået som en stille dreng af sine lærere (jf. afsnit 5.3.2.) og at klassekammeraterne udstøder ham fra gruppen fordi han har en anden interesse (jf. afsnit 5.3.2.1.).

En anden diskurs, som kommer i spil, når de stille børn bliver kategoriseret som unormale, er diagnosediskursen. Svend Brinkmann (2014) fremhæver hvordan der kan argumenteres for, at vi lever i en *patologiseret* tidsalder, hvor menneskelige træk, egenskaber og evner, der tidligere ikke krævede diagnosticering eller behandling, nu anskues som behandlingskrævende sygdomme. I interviewet med Lone påpeger hun, at hun havde samme adfærd som Ida, da hun var barn:

IJ: ... i forhold til stilheden, nu kan i måske genkende det lidt fra storebror, men er det ellers noget, I genkender fra jer selv?

ML: Ja, os begge to, ja

IJ: Ja, vil du prøve at sætte lidt flere ord på det?

ML: Hun ligner os rigtig meget. Vi var også, og er også her. Altså, vi er efterfølgende som voksne blevet testet højt intelligente, men det vidste vi jo ikke, dengang vi var børn, men vi havde det også begge to sådan, at skolen var kedelig, og jamen, altså fik vi en matematikbog, så havde vi jo lavet den på den første uge, og hvad skulle vi så lave resten af året (griner). Men også, vi har også altid gerne ville være meget alene, ikke at, vi har også haft venner og sådan noget men, men vi har bare haft det bedst alene eller sammen med nogen, der var ældre end os, nogle voksne, altså én til én med en voksen det var jo helt fantastisk, eller også bare sidde og læse, eller sidde ved en computer, eller altså, ja, vi kan sagtens genkende hende i os i hvert fald (bilag 4, l. 512-529).

Citatet giver et interessant indblik i netop Brinkmanns pointe om, at det muligvis ikke er adfærden, men måden, hvorpå vi forstår adfærden, der er ændret i takt med samfundets udvikling. Diagnoser er, ifølge Brinkmann, blevet en integreret del af vores hverdagsprog og en helt ”normal” måde at forholde sig til komplekse problematikker i mennesket. Han påpeger, at der kan opstå problemer, når udfordringer knyttet til barnets hverdag i skolen udspringer fra sociale eller kulturelle anliggender, men reduceres til en diagnostisk problematik inde i barnet. Udfordringen ligger i, at barnet tildeles en standardiseret beskrivelse af hans/hendes person, hvilket muligvis hjælper barnets omgivelser til at tro, at de bedre forstår barnet, selvom det egentlig ikke er tilfældet. Nogle mødre stiller i interviewene spørgsmålstejn ved, om deres børns adfærd kan kategoriseres inden for en bestemt diagnose. Det beskrives, hvordan vejen til hjælp ofte bliver banet med en diagnose i hånden, hvorfor diagnosticering selvfølgelig bliver taget op til overvejelse, når man har et barn, der ikke trives.

Disciplinærmagten i skolen er ikke kun dikterende omkring elevernes adfærd. Gennem faglige test bliver eleverne også målt på, om de kan præstere det, der forventes af dem. Præsterer eleven som forventeligt, er det normalt, mens manglende faglighed medfører en forståelse af, at eleven mangler ”noget” (Graham, 2006). I dette tilfælde forbindes ”noget” med forståelsen af, at der findes en normal intelligens for hvert klassetrin og i hvert fag, hvilket skal sikre at eleverne præsterer, som de standardiserede tests forventer.

Ovenstående diskurser illustrerer en smal norm i skolen, hvor man som elev skal være social kompetent og leve op til de faglige mål, der sættes. Normalitet er en skjult praksis i skolen og har været det så længe, at det kan være utrolig svært at

forholde sig til den (Graham, 2006). Nedenstående vil indramme, hvorfor stilheden bliver et problem i den aktuelle skolediskurs.

6.3. Stilheden som et problem i den aktuelle skolediskurs

På baggrund af ovenstående, vil der i dette afsnit blive set på udfordringen ved at være et stille barn i skolen i dag. Som det fremgår af Farrells definition, er inklusion en praksis, der har til formål at inkludere alle børn både fagligt og socialt, samt at udrydde distanceringen mellem normal og speciel. Det må opfattes som et stort problem for inklusionstanken, at det hersker en smal norm for passende elevhed. Den indbyggede fare, når man kategoriserer noget som normalt er, at de, der falder uden for normen, positioneres som nogle, der mangler ”noget” (Graham, 2006). Det betyder samtidig, at den stille elev først vil kunne deltage på lige fod med de normale elever når de har tilegnet sig dette ”noget” - hvilket fører os tilbage til den integrerende tilgang, hvor problemet enten relaterer sig til individet eller omgivelserne og ikke til relationen mellem de to (Farrell, 2004). Dette ”noget” kunne være mere social kompetence. De lever ikke op til de forventelige sociale kompetencer et barn i den inkluderende skole bør have eller i hvert fald forsøge at udvikle. Udviklingen skal, ifølge inklusionens formål, ske gennem et relationelt arbejde mellem børnene, forældrene og skolens øvrige individer, primært lærere og klassekammerater. Her opstår der problemer for de stille børn, fordi de netop har brug for hjælp til denne udvikling med bliver overset gennem skoledagen. Selvom forældrene gør opmærksomme på at barnet har brug for hjælp til sine udfordringer og selvom lærerne lytter og forstår, så bliver aftalerne alligevel glemt. Den yderste konsekvens heraf må være når børnene afgør, at det er nemmere at trække sig, end at forsøge at passe ind, som det ses hos Kasper (jf. afsnit 5.3.2.1.) En anden måde at tilegne sig dette ”noget” i vores patologiserende tidsalder, kunne være at få en diagnose. En diagnose som kan fastsætte barnet som specielt og derefter højne mulighederne, i form af resurser, for en mere vellykket inklusion.

De stille elever bliver begrænset i den inkluderende skole, fordi de forstås som elever, der mangler ”noget”, men et ”noget” som ikke går ud over deres faglige præstation.

Så længe de præsterer fagligt, og kontinuerligt kan leve op til ”normalen” herom, så bliver deres andre problematikker negligeret til at være et individuelt problem, eller i hvert fald et problem, som lærerne ikke ved, hvordan de skal håndtere.

6.3.1. Gråzonen mellem at være normal og være diagnosticeret

I dette afsnit vil der blive set på, hvordan det at afvige fra normalen, uden at have en diagnose, bliver begrænsende for de stille børn.

I følgende diskussion, vil Søren Langagers beskrivelse af *gråzonebørn* blive inddraget, som hjælp til at forstå, hvad der er på spil for de stille børn (Langager, 2014). Han definerer gråzonebørn således: ”...*children with social and emotional problems but no clinical diagnosis*” (s. 286). Til hans definition af gråzonebørn vil jeg tilføje, men heller ikke ”normale”. Det normale skal her forstås gennem ovenstående beskrivelse af normen for passende elevhed – altså børn der er socialt kompetente og præsterer normalt fagligt, eller som modsætning hertil er diagnosticerede.

Det fremstår tydeligt, at netop social kompetence er en mangel hos de børn, der er i centrum for indeværende analyse, og specielt når børnene indgår i skolens kontekst. Børnene deltager ikke tilstrækkeligt på eget initiativ, deres behov for social aktivitet fremstår mindre end de andre børns, de ytrer sig ikke eksplicit om deres behov, og oftest tildækker de deres behov i skolen. De stille elever bliver dermed positioneret uden for normen, som elever der ikke udviser tilstrækkeligt social kompetence.

En anden gruppe børn som heller ikke lever op til, eller måske nærmere lever for meget op til, normalen for passende elevhed er de diagnosticerede børn. De diagnosticerede børn bliver ofte italesat som forstyrrende børn, hvis adfærd problematiseres og ofte diagnosticeres (Spring & Spring, 2012; Feng & Johnson, 2008). De diagnosticerede børn har til dels fået deres egen diskurs i skolen, idet deres såkaldte kognitive eller neuropsykologiske problemstillinger positionerer dem som børn, der ikke kan deltage på samme vilkår som de andre børn (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Langager (2014) påpeger, at stigningen af børn med diagnoser, har medført en ny logik. En logik som kan oversættes til, at der fremstår en helt ny og særligt gældende normaliseringsmagt for denne gruppe, idet de tildeles deres egne præmisser for passende elevhed. De bliver på sin vis normale, som afvigende fra normalen. Langager (2014) argumenterer for, at logikken omkring de diagnosticerede børn, gør dem til de børn der profiterer af idealet om den inkluderende folkeskole. Et eksempel herpå

fremstår i analysen, i beskrivelsen af at Kasper må forlade klasseværelset hvis han ikke kan holde larmen, en larm som Signe tilskriver de ”vilde børn” (jf. afsnit 5.5.1).

Begrænsningen for de stille børn, i forhold til at blive hjulpet med deres sociale udfordringer, skabes ligeledes i gråzonen mellem de institutionelle normaliseringsmagter - det normale og det diagnosticerede. De har brug for noget ekstra, men har ikke en manual til at afklare, hvad dette ekstra skal være (Langager, 2014), hvorfor både lærere, forældre og eleven selv har svært ved at vurdere, hvad der er på spil. Hedegaard og Grumløse (2018) har gennem deres observationer i klasseværelser beskrevet, at børn, som er stille, bliver opfattet i klasserummet som børn, der ikke *vil* deltage. De beskriver, at børnene herigennem tildeles en ikke-deltagende position, som bevirker at der ikke bliver taget hånd om deres manglende deltagelse i undervisningen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). I nærværende speciale beskriver mødrene en anden diskurs, nemlig, at det er manglende resurser og overskud i skolen, der begrænser lærerne i deres arbejde med børnene, og er medvirkende til at børnene overses eller glemmes i klasseværelset. Et perspektiv som Langager (2014) udfolder, når han påpeger, at gråzonebørn ikke frigiver resurser eller manualer, som lærerne kan bruge til bedre at forstå og forholde sig til børnene. Ud fra et foucauldiansk perspektiv virker en manual over individets adfærd som en underkastelse af individet til den herskende disciplinærmagt. De herskende diskurser er med til at normalisere diagnoser og skaber en standardiseret forståelse af barnet. En forståelse som ifølge mødrenes fortællinger er hjælpsom og værdifuld for barnet, en oplevelse som ikke skal underkendes. Omvendt kan man sige, at det skaber en begrænset forståelse som ligeledes determinerer barnets adfærd. Som McDermott (1996) påpeger, så må der huskes på Gramscis advarsel, fra 1971, om ikke at søge en videnskab om mennesket, der kun kan forudsige adfærd. *”Hvis det ikke går godt i dag, er der lidet brug for en videnskab, der blot fortæller os, at det bliver det samme i morgen”* (McDermott, 1996, s. 99). McDermott (1996) påpeger fornuften i, at lade en samfundsstrukturel og kulturel redegørelse for stilhed (i artiklen: indlæringsvanskeligheder) starte med at stille spørgsmålstejn ved de institutionelle arrangementer og sociale praksisser der skaber fænomenet – både fra lokalt niveau (klasseværelset) og fra et mere omfattende samfundsperspektiv.

Mjelve et al. (2019) indleder deres forskningsartikel således: *"Shyness is not a recognized special educational need, yet studies reveal that shy children underperform academically and present psychosocial vulnerabilities"* (s. 1295). Et perspektiv, der er ret interessant i denne diskussion om normalitet, fordi det på sin vis indikerer, at tiden er kommet til at generthed i højere grad skal betragtes som en særlig omstændighed hos børnene og mindre som et relationelt og socialt problem, der bliver skabt af barnets samspil med omgivelserne. Et perspektiv som er fæstnet i den individorienterede problemforståelse, og som medfører tanker om, at stilhed er hæmmende og kræver en "særlig indsats". Et perspektiv der, i samspil med begrebet diagnosekultur, har patologiseret urolig og forstyrrende adfærd, og som nu måske er ved at gøre det samme med stille adfærd. Faktisk er der allerede begyndt at dukke litteratur op herom. Langager (2014) har i sin artikel et afsnit, der hedder *"Bringing the quiet girls into play"* (s. 288-289), hvor han påpeger, at den nyeste udvikling i diagnosekulturen problematiserer "stille pigers" adfærd, og at disse piger i højere grad diagnosticeres med diagnosen ADD. En udvikling der falder ind i Nikolas Rose' beskrivelser af, at vi er i gang med et paradigmeskift, hvor samfundet bevæger sig fra psykologiens til psykiatriens århundrede (Langager, 2014). Som modspil kan det diskuteres, om det er nødvendigt at inddrage de stille børn og deres såkaldte "indre problematikker" i diagnosediskursen, eller hvorvidt fænomenet egentlig hellere skulle udryddes – hvilket selvfølgelig kan forstås en smule ironisk i forhold til specialets tilblivelse. Dog er specialets formål netop at udbrede forståelsen af fænomenet, med et ønske om at påvise hvor smal en disciplinærmagt, der hersker i skolen, når selv det at være stille nu kræver en manual. Graham påpeger: *"Although predicated as natural and true, the rule, the norm is statistically derived, negating the diversity to be found within nature and the naturalness of diversity"* (Graham, 2006, s. 7). På den baggrund kan der argumenteres for, at det er i underkendelsen af den naturlige afvigelse, at de stille børn bliver overset. Det er højst usandsynligt, at diskursive forståelser bliver ophævet foreløbig, hvorfor den løbende inklusionsdebat afgør, om stilheden bliver indlejret i normalen omkring de "normale børn" eller de "normale diagnosticerede børn".

6.3.2. Målstyringsdiskursens dominans

Som påpeget i kapitel et og to, forbindes stilhed og faglige problemer oftest i forskningsfeltet (Mjelve et al., 2019; Lund 2008). I nærværende speciale beretter mødrene ikke om faglige udfordringer i skolen, derimod fortæller de, at deres børn

lever op til normen for faglighed på deres respektive klassetrin. Her fremstår en diskrepans mellem tidligere forskning og dette speciale. Mødrene i analysen efterspørger i høj grad hjælp til børnenes sociale udfordringer. En hjælp som både forældrene og skolen har svært ved at definere, og som derfor ofte bliver glemt eller overset. Men hvis alle parter er opmærksomme på, at der er en udfordring, hvorfor bliver der så ikke taget hånd herom? Et svar på dette kan være målstyringsdiskursens dominans i skolen – altså at de faglige præstationer bliver retningsgivende for lærernes forståelse af børnenes trivsel. Farrell (2004) beskriver, at inklusion ikke kun er et fagligt ærinde, men i lige så høj grad et spørgsmål om at fremme elevernes trivsel og sociale kompetencer – et ærinde som i praksis bliver udfordret af målstyringsdiskursen. Modsat tidligere forskning lever børnene i dette speciale op til den faglige normalitet. I de stille børns tilfælde er dette dog ikke altid optimalt, fordi den faglige præstation reducerer vigtigheden af at hjælpe børnene med deres sociale udfordringer. Som Anna beskriver, så er det Eriks faglige kompetencer, skolen forholder sig til og gerne vil højne, selvom hun efterspørger en anden hjælp (jf. afsnit 5.5.1). Et tilhørende perspektiv herpå, som Mjelve et al. (2019) finder i deres interviews med lærere omkring generthed er, at lærerne ser dette mere som en pædagogisk opgave. I deres forklaring ligger, at de skal gå ud over deres primære faglige opgave for at kunne give eleverne psykosocial støtte. Med andre ord kræver det altså en ekstra indsats af læreren eller pædagogisk støtte – en resurse som er forbeholdt andre børn, og som virker utænkelig at tildele et fagligt præsterende barn uden en diagnose, som det fremhæves i analysen. Så udover, som beskrevet i teorien, at inklusion og målstyring skaber et krydspres på skolen som praksis – skaber det samtidig et krydspres på de stille børn sociale problematikker. Et krydspres der domineres af målstyringsdiskursen.

De stille børn i nærværende speciale lever delvist op til disciplinærmagten omkring passende elevhed. De lever op til skolens fastsatte kategorisering af normal intelligens, idet de alle præsterer, som der forventes fagligt. Derimod afviger de fra forståelsen af, at gode elever er socialt kompetente, hvorfor deres adfærd bliver kategoriserede som unormale – groft sagt faglige normale børn, med unormal adfærd. Når forståelsen af børnene forsimples på en tredimensional skelsættende måde, eksempelvis: barnet kan være stille, normal eller forstyrrende eller barnet kan fagligt præstere dårligt, normalt eller godt, underkender man kompleksiteten af individet og begrebet forskellighed.

Den smalle norm efterspørger netop en ensartet elevgruppe, hvilket samtidig fører skolen tilbage til udgangspunktet, nemlig med en individorienteret forståelse af børnene, som skelner mellem de normale, de diagnosticerede og de specielle.

6.4. Metodediskussion

I nedenstående vil en kritisk stillingtagen til specialets metode, samt de fire forskningskriterier: *objektivitet som refleksiv, troværdighed, transparens og informanternes forståelser*, blive foretaget. Evalueringen tager udgangspunkt i de overvejelser, der er blevet gjort efter udførelsen af interviewene og den efterfølgende proces, som en afrunding på udarbejdelsen af specialet.

6.4.1. Interview som metode

Specialet har en begrænsning i, at mødrenes udtalelser om barnet står alene. Jeg havde et ønske om at interviewe begge forældre, for at få et bredt perspektiv på barnet, ligesom fædrene måske havde haft andre oplevelser med børnene. I interviewet med Signe siger hun fx således:

IJ: For lige at gå tilbage til skolen, nu snakkede du lidt om, nu jeg forstod det ikke rigtig, havde han lidt skoleværing, eller havde han haft det?

MS: Øh altså, der var på et tidspunkt, der i efteråret, der var det næsten mere kutyme, at han var mere hjemme, end han var afsted. Og det var altså, det var farens fortjeneste, at han kom afsted de dage, han gjorde, fordi altså der, han vrælede og ville ikke afsted, og der er han lidt mere hård, og sagde ”jamen det hjælper ikke noget bare at gemme sig herhjemme” (bilag 3, l. 522-530).

Som citatet indikerer, så er faren mere ”hård”, hvilket kunne have været interessant at få uddybet af faren selv. Derudover kunne det have været interessant at udvide metoden. At interviewe mødrene er stadig lidt fjernt fra inklusion i klasseværelset, hvorfor netop længere varende observationer af klasseværelset kunne have været interessant.

Børnene beskrives som enormt opmærksomme på deres omgivelser, hvorfor det kan være svært for andre end forældrene at se denne side af dem. Gennem interviewene med mødrene finder jeg det derfor særlig vigtigt at påpege deres beskrivelser af hvordan børnene agerer i skolen og reagerer i hjemmet. En observation som studier, der kun inkluderer læreres forståelse af stilheden, ikke på samme måde vil kunne indfange, ej heller en klasseværelse observation. En observation som understreger vigtigheden af samarbejdet mellem skole og hjem, idet deres forskellige oplevelser af

barnet tilsammen skaber et mere helhedsorienteret billede af barnet og stilheden. Ydermere et samarbejde som skal skærpe forståelse af det enkelte barns stilhed, om stilheden er konstant hos barnet, eller om stilheden primært er en adfærd relateret til skolemiljøet. For at præcisere, kan skolen uden et velfungerende løsningsorienteret samarbejde fx ikke vide, at Emmas mavepine forsvinder, når hun kommer hjem fra skole, eller at Oles tidlige fødsel har indvirkning på, at han er mere sensitiv end andre børn.

6.4.2. Objektivitet som refleksiv

I nærværende speciale vedrører, *objektivitet som refleksiv*, hvorvidt jeg som forsker har reflekteret over mit bidrag til produktionen af viden (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg blev introduceret til feltet om de stille børn, i et tidligere projekt, var det i tråd med en samtale omkring særlige behov. De stille børn blev ikke talesat som særlige, men blev alligevel indrammet i et problemfelt i skolen. Mine første tanker omkring det stille, blev dermed tanker, som var centreret omkring noget problematisk. Jeg har gennem hele processen forsøgt at adskille det at være stille med problemadfærd, og forsøgt at tilgå fænomenet med en nysgerrighed og åbenhed. Jeg har været meget opmærksom på dette gennem processen, men som enkelte gange har overtaget udformningen, som da min interviewguide blev revideret, efter at min vejleder påpegede, at nogle spørgsmål på forhånd problematiserede stilheden.

Den teoretiske udforskning i specialet har skabt *indsigt* i et felt med mange kontrastfyldte debatter. Det har skabt en nødvendig forståelse af feltet, som har gjort at jeg ikke er faret vild i de mange nuancer, men bevidst har valgt at forholde mig til enkelte af disse, og samtidig været afgørende i forhold til at forstå mit eget bidrag. En indsigt, som Brinkmann (2013) påpeger som essentiel for kvalitativ forskning.

Mine konstante refleksioner og nysgerrighed har helt afgørende skabt et bedre produkt, idet jeg er kommet tæt på forældrenes egne beskrivelser af deres barns stilhed.

6.4.3. Troværdighed

Specialets troværdighed vedrører, hvorvidt diverse fund reflekterer informanternes beskrivelser. I forsøget på at indfange en upåvirket, dog specifik, *forståelse*, er det semistrukturerede interview blevet anvendt (Kvale & Brinkmann, 2009). Metoden søger netop forståelse af informanternes verden gennem nogle konkrete temaer, der indeholder åbne spørgsmål, som giver informanterne mulighed for at styre retningen.

Jeg forsøgte i interviewsituationen at indtage en nysgerrig position, men samtidig skal min indvirkning på empirien ikke underkendes. Derfor må resultaterne fra hvert enkelt interview ses som et fælles produkt mellem informanten og forskeren. En åben start, hvor jeg lod informanterne fortælle om deres barn, gav en god fornemmelse af, hvad mødrene var optagede af. Flere steder i interviewene kommer mødrene selv rundt om temaer, uden at jeg stiller spørgsmål omkring det, hvilket tydeligt ses i analysen, hvor udtalelser refererer til forskellige steder i transskriptionerne.

Jeg havde jo egentlig planlagt at skulle interviewe begge forældre i deres hjem, hvilket ikke var en mulighed grundet COVID-19. Interviewene blev derfor alle indhentet telefonisk, hvilket helt afgørende har haft en betydning på empirien. Jeg kan ikke udtale mig om informanternes opfattelse, så nedenstående er mine overvejelser i forhold til mangler i den telefoniske interviewsituation. Gennem telefonen havde jeg ikke mulighed for, at aflæse informanternes gestik og kropssprog, hvilket jeg tidligere har brugt som stor hjælp til opfølgning af svar. I det ene interview fornemmede jeg for eksempel, at informanten blev meget rørt. Men idet, jeg ikke kunne se hende og langt fra var sikker, var det svært for mig at spørge ind til. Efterfølgende har jeg selvfølgelig reflekteret over situationen, og jeg kunne have sat ord på min fornemmelse, ved for eksempel at spørge: ”Jeg fornemmer, at du bliver lidt påvirket af situationen, har jeg ret i det?” eller tilsvarende. Dette fik jeg ikke gjort, hvilket godt kan ærgre mig. Derudover var det også problematisk at aflæse stilheden, apropos. Om stilheden var et tegn på eftertænkksomhed, venten på mit næste spørgsmål eller andet, var svært for mig at fornemme. Dette resulterede i at jeg enkelte gange kom til at afbryde eller vente meget længe med at stille næste spørgsmål, hvilket kan have forvirret informanterne.

6.4.3. Transparens

Transparens er primært for læserens skyld og vedrører gennemsigtigheden af forskningens resultater og metoder (Demuth, 2013). Igennem specialet er det forsøgt at være så gennemsigtig og beskrivende omkring fremgangsmåder (teoretisk og metodisk), informanterne, samt temavalg i analysen som muligt, for at sikre transparens. På den måde kan andre læsere foretage en kvalificeret vurdering af forskningens metoder og resultater (Demuth, 2013). Der er forsøgt øget transparens ved at transskriptionerne, interviewguide og analysemateriale er vedlagt som bilag (bilag 1-9). Dokumenter som skal hjælpe læseren tættere på processen. Jeg har valgt at inddrage længere passager i analysen, som oftest indeholder mine spørgsmål. De

lange passager skal gerne give læseren et bedre indblik i, hvad mødrene svarer på, samt på hvilken baggrund, citatet er udvalgt. Hvis læseren skulle være i tvivl om konteksten omkring det enkelte citat, er transskriptionerne vedlagt som bilag, for at sikre transparens. Hvis læseren er yderligere interesseret i at forstå temavalg, er analysematerialet som sagt også tilgængeligt i bilagene.

6.4.4. Informanternes forståelser

Informanternes forståelse henvender sig primært til analyseprocessen og hænger til dels sammen med ønsket om troværdigt at reflektere informanternes beskrivelser (Demuth, 2013). Kriteriet handler dog i højere grad om, at jeg som forsker ikke er forudforstået men møder informanten med empati. Her er det ikke, *hvor ofte* en fortælling går igen, der er afgørende, men et ønske om at undersøge, *hvorfor* og *hvad* der gør sig gældende i de enkelte interviews (Demuth, 2013). En almindelig kritik mod kvalitativ forskning er, at der er for få informanter til at kunne sige noget generelt (Kvale & Brinkmann, 2009). I nærværende speciale, grundet den socialkonstruktivistiske tilgang og med et teoretisk udgangspunkt i Foucaults begreber, er formålet ikke at sige noget generelt eller fremstille en sandhed. Fænomenet de stille børn forstås som kontingent, hvorfor det er forsøgt at beskrive, hvilke diskursive praksisser, der fremstiller stilheden som fænomen for udforskning. I stedet for at forsøge at fremlægge en generel beskrivelse af stille børn, har mit mål været at tilskrive subjektive fortællinger værdi. Heri ligger, at jeg i interviewsituationen opfordrede informanterne til at uddybde deres fortællinger og efterfølgende grundigt har gennemgået og analyseret, hvad der gør sig gældende i de enkelte interviews.

6.5. Specialets bidrag

Nærværende speciales ønske om at skabe gyldig og brugbar viden, er gjort gennem kontinuerlige overvejelser om mit eget bidrag til produktionen af viden, troværdighed og interesse i informanternes subjektive fortællinger, samt at give læseren indblik i processen gennem transparens. Det færdige produkt skal dermed skabe opmærksomhed omkring, hvilke diskurser der gør sig gældende for italesættelsen af fænomenet de stille børn, hvilket i praksis kan bruges til at skabe refleksion, kommunikation og opmærksomhed på børnene som individer og ikke som stille børn. Specialets tilgang til fænomenet stiller sig kritisk overfor den øvrige litteratur, hvis

opmærksomhed, primært er centreret omkring stilheden som en individorienteret problematik.

I min opmærksomhed på fænomenet har det aldrig været hensigten at validere praksis eller forsøge at afgøre, om noget skal ændres. Selvom jeg i specialet ironisk nok italesætter de stille børn som et fænomen, der skal udforskes, så indikerer diskussionen en kritisk stillingtagen til, at fænomenet opstår i den inkluderende skole. Andre videnskabelige tilgange, vil kunne stille sig kritisk overfor denne uhåndgribelige afrunding. Men som det blev påpeget i indledningen af dette speciale, så vil en sådan tilgang negligere nærværende bidrag til feltet, i stedet for at inddrage perspektiverne til at nuancere debatten omkring, hvordan denne gruppe børn i højere grad kan inkluderes i skolen (Ratner, 2013).

6.6. Fremtidig udforskning

I et i forvejen beskedent forskningsfelt, fremstår mulighederne for videre forskning utallige. Den videre forskning på fænomenet kunne fx starte med at stille spørgsmålet: *hvorfor er der en interesse i at fremstille viden om de stille børn netop nu?* Et foucauldiansk inspireret spørgsmål, som kunne være interessant at undersøge. Hvad er det i den såkaldte inklusionsideologi, der ligger så langt fra praksis, at der i stedet for at omfavne forskellighed indsnævrer forståelsen af, hvad der er ”normalt”, og presser den mindste afvigelse her fra ud i spekulationer om diagnoser. I den sammenhæng kunne det selvfølgelig være interessant at undersøge lærernes samt Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings (PPR) syn på fænomenet.

Kapitel 7

7.1. Konklusion

Nærværende speciale har udforsket fænomenet ”stille børn” i skolen, gennem mødres fortælling, med henblik på at besvare problemformuleringen: *Hvad fortæller mødre om deres stille børn, og hvilken betydning har det for børnene at blive betegnet som stille i den inkluderende skole?*

Analysen viser, at de stille børn er forskellige og at fortællingerne om dem er situeret i kontekster, som er afgørende for forståelsen af det enkelte barn. Konklusionen af stilheden i dette speciale bliver dermed, at stilheden ikke har en bestemt naturlig

væremåde, men eksisterer afhængigt af den omfattende sociale aktivitet, den er indlejret i. De stille børn bliver i skolen opfattet som anderledes, men hvad, der præcis menes med anderledes, er afhængigt af de diskursive formationer, der skaber fænomenet i skolens praksis.

Det er blevet diskuteret, hvordan en smal norm for passende elevhed er med til at problematisere de stille børns adfærd. Det er i kombinationen mellem de tre opstillede diskurser for passende elevhed; social kompetence, diagnose og målstyring, at de stille elever forsvinder. De lever op til én diskurs, diskursen om målstyring, mens de ligger i gråzonen mellem de to øvrige. Sociale begrænsninger er ifølge mødrenes fortællinger svære at forholde sig til på skolen, og så længe barnet ikke har en diagnose eller er bagud fagligt, så kommer den ikkeforstyrrende elevs udfordringer bagerst i køen, når skolens resurser skal prioriteres. Mødrenes fortællinger i analysen peger på, at målstyring dominerer problem- og/eller trivselsforståelsen af børnene. Fordi målstyringen er skjult i skolens måde at være skole på og hersker over forståelsen af, hvornår barnet fungerer – både fagligt og socialt. Der kan dermed argumenteres for, at ”sandheden” om de stille børn produceres gennem en smal norm for passende elevhed, samt et trivselsfokus, som determineres af barnets faglige præstationer.

Det står dog klart, gennem specialets analyse og den øvrige forskning, at det at være stille (og de dertilhørende adjektiver) i højere grad bliver italesat, grundet trivselsrelaterede problematikker. Alvorlige problematikker, som aldrig bør negligeres, og som der helt afgørende skal tages hånd om i praksis.

På baggrund af specialets fund vil jeg afslutningsvis pege på, at skolen, på trods af en længere periode med arbejdet omkring inklusion, endnu ikke lever op til idealerne for inklusion. Idealet er, at *alle* børn skal profitere af indførelsen af inklusion, men i praksis er de stille børn, som er målgruppe for nærværende speciale, skubbet ud af normen for passende elevhed. I stedet for at blive set som ”en normal elev, med en sund dog stille fremtoning” bliver stille elever i højere grad forstået som børn, der muligvis har en behandlingskrævende neurologisk dysfunktion, hvilket skaber behov for manualer, før børnene kan inkluderes i klasseværelset. En forklaring der skaber genskær i en større samfundsmæssig udvikling, hvor vi i en patologiserende tidsalder, ser diagnosen som noget ”normalt”.

Jeg har i dette speciale beskæftiget mig med at forstå de stille børn i skolen og fundet, at betegnelsen ”stilhed” skaber associationer til børn der er anderledes, i højere grad end til børn der bare er stille. Specialets fund er bygget på mødres fortællinger, hvorfor jeg finder det essentielt at afslutte med to bemærkelsesværdige udtalelser:

MS: Hvorfor kan det ikke være normalt at være stille eller have nogle andre hobbyer end noget, der inkluderer en computerskærm? (bilag 3, l. 909-911).

MA: Jeg tror egentlig, min vigtigste pointe, det er den der med, at det kunne være dejligt og få lidt fokus på de her børn, som fagligt klarer sig fint nok, ikke forstyrrer, men som alligevel ikke trives. Og hvad kunne de ikke udvikle sig til, hvis man gav dem lidt resurser til, at de faktisk trives (bilag 5, l. 350-355).

Referenceliste

- Alenkær, R. (2008) Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Batlzer, K. (2008) Udvikling af den inkluderende skole. I: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Boye, C. (2009). Forældresamarbejde – fra forældreinformation til forældresamarbejde. I: Tetler, S. & Langager, S. (red.) *Specialpædagogik i skolen* (s. 347-360). København: Nordisk Forlag A/S
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. udg.). East Sussex: Routledge (s. 1-30, 73-92).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Brinkmann, S. (2012) *Kvalitativ udforskning af hverdagen*. København: Hans Reitzels Forlag (s. 25-80).
- Brinkmann, S. (2014). Languages of suffering. *Theory and Psychology*, 24, 630-648.
- Brinkmann, S. (2016). Toward a cultural psychology of mental disorder: The case of attention deficit hyperactive disorder. *Culture and Psychology*, 22(1), 80-93.
- Collin, F. (2012). Socialkonstruktivisme. I: Jacobsen, M. H., Lippert-Ramussen, K., Nedergaard, P. (red.) *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (s. 335-374). Hans Reitzels Forlag.
- Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Education Psychology*, 103(4), 939-951
- Coplan, R. J., Liu, J., Cao, J., Chen, X. & Li, D. (2017). Shyness and School Adjustment in Chinese Children: The Roles of Teachers and Peers. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 131-142
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M. &

- Bullock, A. (2013). Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), 861-875.
- Demuth, C. (2013). Ensuring rigor in qualitative research within the field of cross-cultural psychology. I: Kashima, Y., Kashima, E. S. & Beatson, R. (red.), *Steering the cultural dynamics: Selected papers from the 2010 congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, 34-40
- Dyson, A. & Gallenough, F. (2008). Krus i maskineriet. I: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund
- Ejrnæs, M (2019). Hvad skal lærere og pædagoger vide om livet uden for skolen. I: Tema: Inklusion, evaluering og målstyring – hvad fik vi ud af det? (s. 76-89) *Unge Pædagoger*, nr. 3-2019.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486.
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5-19.
- Feng, Y. & Johnson, J. (2008). Intergrated but not included: exploring quiet disaffection in mainstream schools in China and India. *The International Journal on School Disaffection*, 12-18.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J. & Bowker, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Delevopment*, 33(1), 47-54.
- Foucault, M. (1971). *Madness and Civilization*. London, UK: Tavistock.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: the birth of the prison*. Paris: Editions Gallimard
- Foucault, M. (1980). Two lectures. I: Gordon, C. (red.). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977* (s. 98), New York: Pantheon.
- Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*. 26(2), 309-320.

- Graham, L. J. (2006). Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects and limited notions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 3-25.
- Hansen, E. I. (2020, 13. marts). *Læreren kan give den stille elev en stemme i klassen*. Lokaliseret den 20. april 2020 på:
<https://www.folkeskolen.dk/1712226/laereren-kan-give-den-stille-elev-en-stemme-i-klassen>
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S., P. (2018). Læreres faglige blik på eleverne i klassen og fraværende blik på børn. I: Glintborg, C., Hedegaard-Sørensen, L., Kirkebæk, B. (red.). *Professionelle blikke på den anden – når fortællinger forandrer identiteter* (s. 186-205). Frederiksberg: Frydenlund.
- Inglis, D. & Thorpe, C. (2012). *An invitation to social theory*. Cambridge: Polity Press (s. 165-188).
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familien* Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne, s. 61-110.
- Kofoed, J. (2009). Specialundervisning som (u)muligt subjektiveringstilbud. I: Tetler, S. & Langager, S. (red.) *Specialpædagogik i skolen* (s. 103-119). København: Nordisk Forlag A/S
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels forlag (s. 17-36, 65-116, 143-162, 183-210, 255-256, 267-291, 319-339)
- Langager, S. (2014). Children and youth in behavioural and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), 284-295.
- LBK, nr. 823 (2019, 15. august). Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen. Lokaliseret den 10. februar 2020 på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Lulavein, J. (2010). School psychology and the and the 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 35-48.
- Lund, I. (2008). 'I just sit there': shyness as an emotional and behavioural problem in

- school. *Journal of Research in of Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.
- Lund, I. (2016). 'When words don't come easily': personal narratives from adolescents experiencing shyness as an emotional and behavioural problem in the school context. *British Journal of Special Education*, 43(4), 430-447.
- McDermott, R., P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: Højholt, C. & Witt, G. *Skolelivets Socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 81-115). København: Unge Pædagoger
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. London: Sage Publications*, kap. 3 & 11
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A. & Crozier, W. R. (2019). Teacher's understandings of shyness: Psychosocial differentiations for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1295-1311.
- Moos, L. (2019). Fra en dannelsesdiskurs mod en læringsmålstyret diskurs. I: Moos, L. (red). *Glidninger: usynlige forandringer inden for pædagogik og uddannelse* (s. 40-63). Århus Universitet.
- Poland, B., D. (1995). Transcription Quality as an Aspect of Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 290-310.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk forlag (s. 21-36, 57-82).
- Schaffalitzky, C. (2020, 12. marts). *Måske er det ikke kun "de stille elever", der er noget galt med*. Lokaliseret den 20. april 2020 på: <https://www.folkeskolen.dk/1713987/maaske-er-det-ikke-kun-de-stille-elever-der-er-noget-galt-med>.
- Spring, F. & Spring, H., H. (2012). *Stille Stemmer – tavse og indadvendte børn i den inkluderende folkeskole*. Dafolo forlag og forfattere.
- Stanek, H. (2019, 24. september). *Analyse skal kortlægge kommunale forskelle i inklusion*. Lokaliseret den 25. februar, 2020 på: <https://www.folkeskolen.dk/883013/analyse-skal-kortlaegge-kommunale-forskelle-i-inklusion>
- Tetler, S. (2009). Integration, inklusion og delagtighed – tendenser i

specialpædagogikken. I: Tetler, S. & Langager, S. (red.)
Specialpædagogik i skolen (s. 51-62). København: Nordisk Forlag A/S

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

VIVE (2020, 17. januar). *Folkeskolereformen slår langsomt igennem*. Lokaliseret den 25. februar, 2020 på:
<https://www.vive.dk/da/nyheder/2020/folkeskolereformen-slaar-langsomt-igennem/>

Zimbardo, P. & Radl, S., L. (1999). *The shy child*. Cambridge: ISHK (s. 10)