

**At sætte blomster i rette jord**

* **En kvalitativ undersøgelse af betydningstilskrivelse til forældreinddragelse i rammesætning af elevers inklusion, udvikling og læring**

Indhold

[Titelblad 4](#_Toc357726421)

[Forord: 5](#_Toc357726422)

[Summary 6](#_Toc357726423)

[Indledning 8](#_Toc357726424)

[Kapitel 1: Problemstilling 9](#_Toc357726425)

[Samfundsmæssige tendenser i interaktionen mellem institution og forældre om børn og unges socialisering 9](#_Toc357726426)

[Inddragelse af forældre som et paradigme i udvikling 10](#_Toc357726427)

[Nedslag i eksisterende forskning om forældreinddragelse 13](#_Toc357726428)

[Interaktionens flertydigheder 14](#_Toc357726429)

[Forældresamarbejde i forskellige perspektiver 15](#_Toc357726430)

[Forældresamarbejde i en inklusionskontekst 17](#_Toc357726431)

[Behovet for viden om forældresamarbejde i en inklusionskontekst 18](#_Toc357726432)

[Problemformulering 21](#_Toc357726433)

[Operationalisering 21](#_Toc357726434)

[Begrebsdefinition 21](#_Toc357726435)

[Præsentation af kontekst 22](#_Toc357726436)

[Kapitel 2: Forskningsdesign og metode 25](#_Toc357726437)

[Videnskabsteori 25](#_Toc357726438)

[Forskningsdesign 29](#_Toc357726439)

[Validitet 32](#_Toc357726440)

[Etik 35](#_Toc357726441)

[Empiriindsamling 36](#_Toc357726442)

[Metode 37](#_Toc357726443)

[Udvælgelse af informanter 37](#_Toc357726444)

[Anvendelse af gatekeepere 38](#_Toc357726445)

[Fokusgruppeinterview 41](#_Toc357726446)

[Det individuelle interview 49](#_Toc357726447)

[Opsummerende troværdighed 51](#_Toc357726448)

[Kodning 53](#_Toc357726449)

[Kapitel 3: Analyse 53](#_Toc357726450)

[Analysedel 1: Kontekstuelle aspekter 54](#_Toc357726451)

[Skolens omgivelser og forandringer af organisationsformer 54](#_Toc357726452)

[Inklusion som rammesætning for skolen 55](#_Toc357726453)

[Forældreinddragelse i udskolingen 57](#_Toc357726454)

[Analysedel 2: Betydningstilskrivelse til forældreinddragelse 57](#_Toc357726455)

[Teoretiske perspektiver på betydningstilskrivelses konsekvenser for forældreinddragelse 58](#_Toc357726456)

[Betydningstilskrivelser til forældreinddragelse i rammesætningen af inklusion 60](#_Toc357726457)

[Den sociale konstruktion af forældreinddragelse som problematisk 60](#_Toc357726458)

[Konstruktionen af Theis 61](#_Toc357726459)

[Konstruktionen af de problematiske forældre 61](#_Toc357726460)

[Den sociale konstruktion af de krævende, men ressourcefulde forældre 63](#_Toc357726461)

[Den sociale konstruktion af forældreinddragelsen som en samarbejdspartner 71](#_Toc357726462)

[Analysedel 3: Betydningstilskrivelsers muligheder og udfordringer for (den fælles) rammesætning af elevernes inklusion, udvikling og læring 78](#_Toc357726463)

[3.1 Betydningstilskrivelse til forældresamarbejde som samarbejde om grænser for inklusion 79](#_Toc357726464)

[Betydningstilskrivelse til forældresamarbejde som mulighedsgivende for rammesætning af et inkluderende læringsmiljø 83](#_Toc357726465)

[Kapitel 5: Konklusion 85](#_Toc357726466)

[Litteraturliste: 87](#_Toc357726467)

# Titelblad

**Titel:** At sætte blomster i rette jord - En kvalitativ undersøgelse af betydningstilskrivelse til forældreinddragelse i rammesætning af elevers inklusion, udvikling og læring

**Uddannelse:** Cand. Mag. Læring og Forandringsprocesser, Aalborg Universitet

**Vejleder:** Tatiana Chemi

**Afleveringsdato:** 31. Maj 2013

**Projektets art:** Speciale

**Projektets omfang:** 191.364 tegn inklusiv mellemrum

Med nedenstående underskrift bekræfter jeg, at jeg er forfatter til specialet.

Ida C.R. Jakobsen

Studie nr.: 20071573

------------------------------------------

Bilag 3 er vedlagt i papirform og bilag 1,2 og 4-17 vedlægges på medfølgende CD-rom

# 

# Forord:

Forældres og skoles samarbejde har i forskning været belyst som et felt, der indeholder mange generelle forhindringer. Forskning har dog i mindre grad beskæftiget sig med forældresamarbejde i rammesætning af inklusion. Dette speciale undrer sig over mulighederne og udfordringer i forældresamarbejde i rammesætning af inklusion. Forsidens billede med referencer til Rosseau sætter lidt provokerende spørgsmålstegn ved mulige rammesætninger. Dette indikere det interessant i om der kan samarbejdes om inklusion eller om rammesætning af andre tilbud bliver en parts fortjeneste.

I specialets skal der først og fremmest rettes en særlig stor tak til skolen, som danner ramme for dette speciale. En lige så stor tak skal lyde til informanterne for deres åbenhed til at give mig indblik i deres perspektiver på interaktionen mellem skole og forældre. Tak for det store engagement til gøre det muligt at arrangere fokusgrupperne, uden jer var dette speciale aldrig blevet muligt.

Tak til min vejleder, Tatianna for en altid anerkendende og konstruktiv tilgang til at vejlede mig.

Tak til min særlige gatekeeper, som deltog i at åbne felten for mig. Tak til gatekeeperen i den udvalgte skole i kommunen, som med mindst lige så stort engagement gjorde det muligt at arrangere fokusgrupper.

# Summary

The objective of this master thesis is to analyse the parental involvement in elementary schools and their influence on inclusion. Parental involvement in child care institutions is common practice, and has been an area of interest in several studies.

By researching parental involvement in relation to including children, this thesis takes a potentially new position on this subject and provides a new dimension to the previously conducted studies. The main focus is on identifying and analysing the challenges and possibilities of the importance attachment to parental involvement. The thesis also focus on how importance attachment have an influence on learning, development and inclusion of the children.

The empirical data consists of document analyses, two focus groups and five individual interviews with parents and teachers from a Danish elementary school, which is currently considering inclusion. With a basis in three constructions inspired by Larsen’s constructions, the focal point of the completed analysis is the importance attachment to parental involvement.

The favoured importance attachment to parental involvement can be one of the vital elements in various situations. This thesis argues that cooperation between the parents and the school is of significant importance when including a child. The parents’ perception of the child may i.a. become an important factor in the decision-making concerning including a child in school. There are also other important factors in this matter. E.g. a school psychologist may become an important aid to the teacher and parents in terms of creating a possibility for the child to be included in the school. In the inclusion of a child use of common tools may be a useful setting. The parents also use of teacher as a discussion partner in considerations of the child’s social well-being. This may also show as a partial reflection, which also contributes to setting positive frames for inclusion.

This thesis furthermore argues that a parent-teacher collaboration concerning the child’s integration, because it will create a ideal setting, which fits the child’s personal development. This collaboration may also be a tool in a more including view of the child, e.g. the teacher can help the parents to view the child in a different light. This might cause the parents to have a more including view of the child. The intentions of the settings created by the teacher and the parents can be including in some sense, but this collaboration still poses challenges. It does not suffice to consider this as a possibility within the school frames, that must be adjusted to fit the qualifications of the child if inclusion should become a reality. The discussion is concluded by dealing with the impact of the integration on the child’s future educational possibilities.

# Indledning

Dette speciale behandler interaktion mellem skole og forældre i konteksten af inklusion, som er en policy folkeskoler står overfor at skulle tolke ind i deres kontekster. Interaktionen benævnes forældresamarbejde eller blot forældreinddragelse og har forskningsmæssigt været belyst i mange forskellige sammenhænge, men der findes begrænset forskning om fænomenet i forbindelse med en inklusionsindsats i folkeskoler. Fænomenet indskriver sig først og fremmest i generelle tendenser, som jeg vil belyse, inden jeg foretager en nærmere afgrænsning af fænomenet.

# Kapitel 1: Problemstilling

## Samfundsmæssige tendenser i interaktionen mellem institution og forældre om børn og unges socialisering

Dagsinstitutioner og skoler står i samtiden overfor forandringer af de tilbud, disse udbyder. Forandringerne har mundet ud i forskellige initiativer: Ændringer af daginstitutioners og skolers strukturer, efter – og videreuddannelse til personale og en mere generel øget fokusering på kvalitet gennem brugerinddragelse (Larsen 2005b 193, 202- 204).

Forandringerne kan overordnet potentielt få konsekvenser for flere aktører.

For børn og unge i de pædagogiske institutioner kan der opleves ændringer i hverdagen, hvordan denne fungerer, og hvem der er en del af institutionen. Forandringerne får også konsekvenser for de professionelle, fordi de skal tænke praksis på en ny måde. Endelig kan forandringerne kan også få konsekvenser for forældrenes interaktion med de pædagogiske institutioner. Denne kan forandres, da kvalitetssikring via brugerinddragelse kan betyde, at forældre kan få mere indflydelse, men også at der måske kan stilles andre krav til forældre.

Udviklingen af professionelles praksis kan ske i kraft af øget fokus på refleksion og professionalisme (Alenkær 2008b:204). En del af denne refleksion kan indebære, at flere parter involveres i tilrettelæggelsen af børns udvikling og læring og specialiseret i flere og flere kompetencer (Højholt 2005b:48,51). Flere involverede parter betyder dels inddragelsen af flere børneprofessionelle, såsom støttepædagoger, eksperter, psykologer mfl., men inddragelsen af forældre har også fået en ny og mere omfattende betydning. Dette indskriver sig i en tendens mod delt socialisering, som jeg beskæftiger mig med, inden jeg redegør for inddragelsen af forældre i en ny og mere omfattende betydning.

Jf. Singer i Højholt betyder omsorgen eller socialisering som delt, at forældre og professionelle udgør en fælles omsorg for barnet (Højholt 2005b:50- 51). Tendensen mod delt omsorg er af flere, blandt andre Dencik, også omtalt som en generel samfundsmæssig betingelse. Dencik uddyber, at begrebet delt socialisering ofte refererer til dobbeltsocialisering af børn fra institutioner og forældre (Laursen 2012:13).

Tendensen kan få forskellige og potentielt modsætningsfyldte konsekvenser.

En konsekvens er på den ene side, og i et kritisk perspektiv, at samfundsmæssige strukturers forandringer medfører, at pædagogiske institutioner får større del og måske også ansvar i socialiseringen af børn. I nogle sammenhænge kan institutionerne nærmest overtage den primære socialisering, defineret som den proces, hvor barnet tilegner sig grundlæggende normer og værdier, lære at opfatte og tolke former for kommunikation og udvikle lyst til at indgå - og bibeholde relationer til andre. Dette kan antages, at nu i nogle sammenhænge i højere grad knyttes til institutioner (Bo 2008:151;Nordahl 2008:22-24; Hildur Ve:2007).

En anden konsekvens kan på den anden side, at den delte socialisering kan være, at forældre får indflydelse på aspekter i de pædagogiske institutioner, de ikke tidligere har haft adgang til (Mere herom i afsnittet[[1]](#footnote-2): *Eksisterende forskning*).

En tredje konsekvens kan bestå i, at den delte socialiseringen medfører et syn på læring og udvikling hvor aktørerne, her børn, udvikler sig gennem deltagelse i og på tværs af forskellige former for fællesskaber (Højholt 2005 a og b).

Ovenstående indikerer, at delt socialisering medfører forandringer i hvor meget og hvordan potientielt forskellige perspektiver i hjem og i institution kan spille ind på det fælles, nemlig børns læring og udvikling. Dette får betydning for de professionelle og for hjem, som jeg nu vil vende tilbage til.

## Inddragelse af forældre som et paradigme i udvikling

Inddragelse af forældre i pædagogiske institutioner kan anskues som en del af det pædagogiske arbejde, men også som et paradigme for praksis under udvikling (Jensen og Jensen 2005:15; Højholt 2005b:53;Larsen 2005b:200). Paradigmer har indflydelse af styrende karakter på flere områder, på praksis og på videnskab. Et paradigme kan defineres som en begrundelse for det, der tænkes og de måder, der handles på, som udøvere opfatter grundlæggende for en profession, en disciplin eller et fag (Launsø og Rieper 2000:42-43). I Kuhns optik forstås paradigmer som et alment anerkendt videnskabeligt resultat, som er udviklet i spring og ændrer tidligere antagelser. I en periode giver disse forskere et defineret problem at beskæftige sig med. Et paradigme får her den funktion, at det har stærk indflydelse på forsknings fokus og skaber konsensus i forskersamfundet. Inden for humaniora forstås paradigmer ofte lidt løsere gennem en flerparadigmatisk anskuelse, hvor flere paradigmer eksisterer samtidigt (Gilje og Grimen 2002:99-100;Launsø og Rieper 2000:42).

I disse perspektiver på paradigmer kan forældreinddragelse anskues som et paradigme i udvikling mod at være vægtende praksisparadigmer og forskningsparadigmer i kraft af fokuseringen på børns læring og udvikling orienteres mod involvering af mange parter i tilrettelæggelsen heraf. I pædagogisk praksis er forældre blevet et vigtigt omdrejningsfelt, idet der i institutioner er kommet fokus på forældreinddragelse på flere planer. På et generelt plan optræder forældreinddragelse, som et vigtigt begreb institutioner fokuserer på, det er indskrevet i mange institutionernes virksomhedsplaner (Larsen 2005a:84). Forældreinddragelse er altså også officielt noget institutioner fokuserer på. Larsen finder det interessant, hvordan inddragelsen i praksis foregår. På et mere konkret plan er der produceret mange forskellige værktøjer til professionelles håndtering af forældreinddragelse. Værktøjerne har det til fælles, at der fokuseres på at formidle forskellige måder pædagoger og lærere kan forholde sig til forældresamarbejdet på, men derudover spreder værktøjernes mål sig bredt. Værktøjernes mål vedrører på den ene side inspiration i håndtering af forældresamarbejdet. Et eksempel herpå er dialogiske forældresamtaler, som er en model udviklet under et aktionsforskningsprojekt (Bloch- Poulsen mfl. 2013:10). På den anden side af værktøjernes spekter fremgår værktøjerne i form af håndbøger, der beskæftiger sig med ”gode råd” til pædagogisk personale. Disse gode råd er ofte orienteret mod praktikers konkrete anvendelse, og især mod de tilfælde hvor et enkelt barn er i vanskeligheder. Vanskeligheder som ofte anskues individets egen skyld (Larsen 2005a:84).

Forældreinddragelse i pædagogisk praksis får også fokus, da det politisk og i lovgivning har fået legitimitet. Det er blevet et lovkrav for institutioner at beskæftige sig med brugerinddragelse (Højholt 2005a:13). Brugerinddragelse omhandler både primærbruger i form af børn eller unge, som er brugere af pædagogiske institutioner. I så fald børnene og de unge er mindreårige, bliver deres forældre dog også brugere, nærmere bestemt sekundære brugere (Socialministeriet og Finansministeriet 2002:5). Dette skyldes, at forældrene i så fald er ansvarlige for deres børns trivsel. Forældreinddragelse bliver således også lovmæssigt legitimeret, men tilføjer også forældre ekstra beføjelser grundet børns alder.

Folkeskoleloven gør inddragelse af forældre til et krav da forældre skal og har ret til at samarbejde med skolen om opgaven med at give børn forudsætninger for læring og udvikling (Folkeskoleloven, kapitel 1§1,stk.1).

Jeg redegør yderligere for forskningsparadigmet i *Eksisterende forskning om forældreinddragelse og forældresamarbejde*, efter en begrebsmæssig specificering af fænomenet forældreinddragelse og forældresamarbejde.

Forældreinddragelse og forældresamarbejde kan forekomme som to uklare begreber. Inddragelse signalerer potentielt en opfattelse af forældre som en mere passiv part i interaktionen. I forældresamarbejde, signaleres i højere grad ligestilling mellem forældre og institution. Indtil nu har min beskrivelse af interaktionen mellem forældre og institution været bred, men den vil nu specificeres inspireret af Nordahls forskellige niveauer af interaktion.

Forældreinddragelse kan forstås som information, i det tilfælde, hvor interaktionen omhandler gensidig udveksling af information mellem institution og hjem, eksempelvis være information om, hvordan hverdagen forløber, og hvordan barnet klarer sig (Nordahl 2008:29). Nordahl forklarer, hvordan to andre niveauer af samarbejde kan forstås som bevægelser mod en højere grad af forældresamarbejde.

Interaktionen mellem hjem og institution kan også forstås som dialog og diskussion, som på en anden vis og i højere grad giver mulighed for, at forskellige perspektiver kommer i spil (Nordahl 2008:30).

Endelig beskriver Nordahl, forældreinddragelse som medindflydelse og medbestemmelse; det han benævner som forældresamarbejde. Dette definerer han som, at skole og hjem har indflydelse på beslutninger om børnene, hvilket har konsekvenser for begge parter (Nordahl 2008:30). Højholt omtaler et lignende perspektiv, som dog i højere grad lægger vægt på, at forældrene anskuet som en positiv ressource i børns udvikling. Dette betyder, at de professionelle kan bidrage med viden om barnets hverdag i den institutionelle dagligdag, mens forældrene kan bidrage med viden om barnets hverdag i hjemmet, hvilket ifølge denne opfattelse, kan udgøre en fælles styrket tilgang til børns udvikling (Højholt 2005b:49-50).

Jeg anvender i specialet Nordahls niveauer, men når jeg omtaler interaktion mellem institution og forældre generelt, omtaler jeg det som forældreinddragelse, da dette referer til en generel opfattelse af begrebet.

I det følgende afsnit redegør jeg for eksisterende forskning med henblik på, hvad denne har fremhævet om forældreinddragelse, og i hvilke kontekster forældresamarbejdet er undersøgt. Jeg redegør derefter for en vinkel på forældreinddragelse, som forskning ikke i nær så høj grad har beskæftiget sig med, nemlig forældreinddragelse i forbindelse med inklusionsindsatser.

## Nedslag i eksisterende forskning om forældreinddragelse

Forskning har i høj grad tidligere beskæftiget sig med forældreinddragelse og begrebet har været meget belyst i mange sammenhænge. Dette afsnit beskriver derfor ikke eksisterende forskning fyldestgørende, men foretager nedslag.

Forskning har beskæftiget sig med forældreinddragelse - og samarbejde siden 1980’erne. Forskningen har både beskæftiget sig med forældreinddragelse i daginstitutioner og i skoler. Jeg vil i etablering af problemstillingen ikke beskæftige mig med en opdeling i kontekster, men i stedet benævne konteksten bredt som institutioner for indledende at give et overordnet billede. I *Problemformulering* afgrænser jeg problemstillingen til en mere specifik institutionskontekst.

Et af fokuspunkterne er konsekvenserne af institutioners fokus på forældreinddragelse og forskning har vist, at det er et vigtigt område at beskæftige sig med i institutioner (Larsen 2005b:206). Nordahl supplerer denne pointe ved argumentet om, at forskning har fundet sammenhæng mellem specifikke aspekter ved konkrete møder mellem forældre og lærere og elevens social og faglig læringsudbytte (Nordahl 2008:51). Han beskriver hvordan et LP-projekt, hvor der fokuseres på samarbejde mellem skole og forældre viste, at forældre oplevede bedre information fra skolen om barnets udvikling og læring et bedre samarbejde, og at forældrene oplevede større indflydelse på, hvad barnet lære og hvordan dette undervises i skolen(Nordahl 2007:51-52). Nordahl påpeger også, skolers styrkelse af forældres betydning og rolle kan være en middel til at undgå reproduktion af social ulighed (Nordahl 2008:46- 53).

Eksisterende forskning har således også inddraget perspektivet, at børns forudsætninger for læring og udvikling skabes gennem samarbejde. Et samarbejde, som forskning tidligere har vist giver børn muligheder for at realiserer gennem anerkendelse, oplevelse af tilhørsforhold, mestring og tryghed både hjemme og i skole (Nordahl 2008:13). Forskning har indenfor dette perspektiv også tidligere fundet det interessant, hvordan de forskellige fællesskaber, såsom hjem og institution har betydning for hinanden, (eksempelvis Højholt: 2005), og hvordan dette samlet kan bidrage til børns udvikling. Forældreinddragelse indeholder også et relevant aspekt i kraft af, at forældreinddragelsen er en interaktion mellem forskellige parter som kan have forskellige forventninger og ideer om tilrettelæggelsen af barnets læring og udvikling. Dette behandler jeg i næste afsnit.

### Interaktionens flertydigheder

Et andet aspekt forskning har interesseret sig for er forældreinddragelse som et udtryk for delt omsorg, som kan indeholde flertydigheder og i nogle tilfælde endda barrierer og problematikker (Larsen 2005a:84-85).

En væsentlig udfordring kan overordnet bestå i, at når socialisering deles, medfører det opgaver med koordinering og organisering på tværs af parter og steder. Dette kan afføde en udfordring, idet fordelingen af ansvar, opgaver og kompetencer kan fremstå uklare, tvetydige og potentielt omdiskuterede (Højholt 2005b:51-52). Dette kan forklares med, at forældresamarbejde er indvævet i forskellige forventninger og med at forældre og skole kan have forskellige opdragelsesværdier (Nordahl 2008:46- 49;Larsen 2005b:195).

Der er dels forventningerne fra forældre til institutioner. Et væsentligt problem kan i denne sammenhæng være, som Nordahl viser, at forældre kan opleve, at skolen ikke lytter til dem eller tager deres ønsker med sig, da de kan opleve, at skolen gør meget lidt eller slet ingenting for dette (Nordahl 2008:13). Nordahl peger på, at en tendens i begrundelse fra lærers perspektiv er, at forældre fremstår krævende (Nordahl 2008:13). Larsen bidrager til at forklarer dette, idet hun argumenterer for, relationen mellem professionelle og forældre kan være præget af, at den ene part oplever sig kontrolleret af den anden (Larsen 2005a:85).

Der kan dog også være forventninger fra institution til forældre, som kan være svære for forældre at leve op til. Tidligere forskning har særligt orienteret sig mod dette tema i samarbejdet med forældre til socialt udsatte børn. Dette indikere dog også en generelt tema om magtfordeling mellem institution og forældre (Madsen 2008), som jeg uddyber i *Forældresamarbejde i en inklusionskontekst*.

En anden barriere i forældresamarbejdet omhandler de professionelles oplevelse af manglende ressourcer, idet forældresamarbejde er en af mange forskellige aspekter professionelle står overfor. I praksis kan samarbejdet derfor blive nedprioriteret, da eksempelvis skole- hjemsamtaler lovmæssigt skal foregå to gange årligt. Selve samtalerne udgør umiddelbart ikke indflydelse i hverdagen sammenlignet med forberedelse af undervisning (Nordahl 2008).

En tredje barriere kan omhandle forældresamarbejdet som umiddelbart synes besværligt, fordi der heri kan indgå forskellige og divergerende perspektiver på, hvad der er god udvikling for børnene (Larsen 2005a:84;Nordahl 2008:11-13). Den tredje mulige barriere kan delvist hænge sammen med forskellige perspektiver forældresamarbejdet kan anskues i, hvilket jeg vil uddybe i nedenstående afsnit.

### Forældresamarbejde i forskellige perspektiver

Hvordan forældresamarbejde anskues, kan også afhænge af det perspektiv, det ses i. Larsens forskningsprojekt beskriver tre forskellige perspektiver, forældresamarbejde kan udspille sig i, forbrugerrelationen, klientrelationen og deltagerelationen.

Larsen argumenterer som medforsker i et forsknings - og udviklingsprojekt, at moderniseringen af velfærdsstaten, og herunder strukturelle ændringer i det offentlige, medfører et øget fokus på styrkelse af demokrati og kvalitetssikring i institutioner gennem brugerinddragelse. Konsekvenser af brugerinddragelsen bliver jf. Larsen forandringer i interaktionen mellem forældre og professionelle. De grundlæggende problemer består i, at en vigtig forudsætning for samarbejde, ligeværd bliver hindret, og opfattelsen af konflikt bliver forsimplet. Dette kommer ifølge Larsen til udtryk ved, at der opstår en forbrugerrelation og en klientrelation (Larsen 2005b:201-211).

Forbrugerrelation medføre, at forældrene, og ikke børnene, bliver brugere af institutionerne. Forældrene anskues af professionelle, som forbrugere af institutionerne, hvilket giver forældre mulighed for nærmest udelukkende at sætte dagsorden for børnenes hverdag, får forældrene ikke, hvad de ønsker, bliver yderste konsekvens, at de klager. Succeskriteriet kommer til i højere grad at handle om forældrenes tilfredshed med den service, de køber i institutionen, som professionelles bliver ydere af (Larsen 2005a:85). Endvidere medføre dette, at professionelle potentielt får mindre del i at udvikle betingelser for børnenes liv, hvilket de tidligere har været en mere væsentlig del af. I denne type relation anskues konflikter som et problem, idet dette er ensbetydende med ikke tilfredse forældre. Bevarelsen af en harmonisk relation bliver dermed et centralt mål (Larsen 2005a:86). En konsekvens af relationen bliver også, at der fremstår hindringer for børnenes udvikling. Fokuseringen på at tilfredsstille forældre kommer til at betyde manglende indsigt i børnenes hverdag for forældrene. Denne indsigt kunne de professionelle være bidragende med, da disse ser børnene i en anden kontekst end forældre (Larsen 2005a:86;Larsen 2005b:199).

Larsens lokaliserer også en klientrelation, som orienteret mod samarbejdet med ”svage forældre”, hvis barn er i vanskeligheder. Larsen argumenterer for, at professionelles underretningspligt medfører, at de professionelles opgave bliver at få forældrene til at erkende, at de professionelle har ret i deres antagelser om barnets problemer uafhængigt af hvad forældrene oplever. Her opstår, som i forbrugerrelationen, en kontrol, men i klientrelationen er det, de professionelle, som får en magtposition, idet de kommer til at fremstå som eksperter. Relationens kontrol vendes dermed rundt, så de professionelle i stedet kontrollerer forældrene.

Fælles for de to måder at anskue forældresamarbejdet på er, at der opstår organisatoriske barrierer for, at professionelle kan komme ud af de to relationer, som hindrer et reelt forældresamarbejde. Disse består i, at deltagerne selv er med til at rekonstruere den snævre forståelse af forældresamarbejde som besværligt. Årsagerne til dette er dels den individorienterede opfattelse af, at et bestemt perspektiv må være rigtigt, og dels opfattelsen af at samarbejde handler om enten at have kompetencerne til samarbejde eller ikke at have dem. Dette bliver selvforstærkende for et besværligt samarbejde. Dette medføre opfattelsen af forældresamarbejde som en ekstra opgave, som kræver ressourcer og skal prioriteres, frem for, at se forældre som en medspiller i at skabe udvikling for børn (Larsen 2005b:210-211). Larsen peger også på, at besværligheder med forældresamarbejdet har oprindelse i, at der mellem forskellige forståelser af forældresamarbejdet er uitalesatte forskelle og modsætninger (Larsen 2005b:194).

Larsens perspektiv på relationen mellem professionelle og forældre er som alternativ orienteret mod en deltagerrelation. Denne indeholder et potentiale i og med, at forskellene mellem parterne her ses som en styrke eller i hvert fald som et vilkår for børns udvikling (Larsen 2005b:198). Perspektivforskelle må ud fra Larsens syn anvendes til en styrke, fordi professionelle og forældre kan bidrage med forskellige tilgang, da de ser barnet i forskellige kontekster.

Larsens perspektiver på relationen mellem forældre og pædagogisk institution kan give et differentieret billede af de problematikker, der kan forekomme i relationen.

Larsens perspektiv på forældre som forbrugere er interessent og potentielt udfordrende i bestemte kontekster eller sammenhænge. Dette drejer sig mere specifikt om et område, som umiddelbart ikke er belyst i nær så høj grad, hvordan forældreinddragelsen kan foregå i forbindelse med inklusionsindsatsen i folkeskolen. Jeg har i specialet valgt at lade dette være konteksten, jeg beskæftiger mig med forældreinddragelse i. Grunden til dette valg beskrives yderligere i næste afsnit.

### Forældresamarbejde i en inklusionskontekst

Inden jeg beskæftiger mig med specialets vinkel på forældreinddragelse i forbindelse med inklusion, definere jeg inklusion.

Inklusion udspringer fra, at skolepraksis lidt stereotypt kan anskues under udvikling fra et forholdsvist ekskluderende syn på elever gennem antagelse om normal- og specialbørn mod et gradvist mere inkluderende perspektiv. Skolen er blevet anskuet som integrerende, som rummelig, hvilket kan anskues som udviklingstrin på vej mod den inkluderende skole. Afgørende forskelle er dog, at disse to typer anskuer elever som nogle, der må tilpasses de eksisterende rammer i skolen, uden rammer ændres ved disse elevers tilstedeværelse eller deltagelse (Alenkær 2008a: 23- 24; Alenkær 2008b:14).

Et vendepunkt i bestræbelserne på vej mod inklusion var UNECO-verdenskonferencen i 1994, hvor Salamanca-erklæringen blev vedtaget. Inklusion har herefter været en politisk forpligtelse for uddannelsessystemet gennem hensigtserklæring og implementering i lovgivning. (Alenkær 2008b:23;Tetler 2008:39). Den inkluderende pædagogiks indflydelse på skolesystemet har betydet, at deltagergruppen i den almene folkeskole er blevet udvidet til også at omfatte børn, som tidligere har været henvist til specialtilbud (Salamanca 1994:viii). Grunden hertil er, at inklusionsparadigmet har skabt større fokus på det relationelle frem for fokus på lokalisering af det specielle overfor det normale (Tetler 2000:68-70).

Inklusion betyder som nævnt en relativering af opdelingen normalelever og specielelever mod en antagelse, hvor alle aktører anskues som unikke individer med unikke behov. Dette står i modsætning til tidligere ekskluderende tilgang, hvor børn, som med specielle behov blev henvist til segregerede specialtilbud udenfor skolen (Alenkær 2008b:21,14- 20).

Det betyder i forlængelse heraf, at ansvaret for elever tidligere henvist til specialtilbuds trivsel rykkes fra at ligge på individet til i højere grad at relativeres og dermed placeres i læringsmiljøet (Tetler 2008:36;Tetler 2000: 70). Dette medfører også, at lærere og pædagoger i deres praksis står overfor at fokusere på konstant refleksion. En praksis som ifølge Alenkær må bygge på gensidig tilpasning mellem skole og elever. Skolen kan hjælpe eleverne til at de selv bedst lærer ud fra deres forudsætninger. Endelig må skolen etablere etablerer en undervisningspraksis, som i højere grad er tilpasset elevernes forudsætninger. Inklusion medfører altså, at skolerne tilrettelægges gennem en imødekommelse af mangfoldige behov (Alenkær 2008a:201;Alenkær 2008b:21- 22).

Endvidere fokuseres på aktørernes oplevelse af at være en naturlig, værdifuld aktiv deltagere i fællesskaberne. Inklusion kan opdeles i social og i faglig inklusion. Social inklusion omhandler, at eleven oplever sig en naturlig, værdifuld og aktiv del i fællesskaber med andre jævnaldrende, samtidig med de udvikler et positivt selvbillede af sig selv. Faglig inklusion omhandler, om eleven får mulighed for at bidrage aktivt og værdifuldt i alle aktiviteter i skolen (Alenkær 2008b:21- 22; Tetler 2008:37).

Inklusion indeholder også et fokus på, at ikke kun den enkelte inkluderede elev, inkluderet eksempelvis på baggrund af nedsatte funktionsevner eller særlige behov, skal opleve sig inkluderet i henhold til ovenstående karakteristika. Fokus rettes mod, at hele fælleskabet skal opleve muligheder for læring og deltagelse (Tetler 2008:39).

## Behovet for viden om forældresamarbejde i en inklusionskontekst

Efter beskrivelsen af inklusion vil jeg nu vende tilbage til sammenhængen mellem inklusion og forældreinddragelse.

Relevansen består i, at inklusion kan anskues som en af skolens organisationsformer, som sætter betingelser for elevers læring og udvikling. Jeg redegjorde i *Forældreinddragelse som et paradigme i udvikling* for forældres lovgivningslegitimerede ret til samarbejde med skolen om tilrettelæggelse af børnenes læring og udvikling. Interessant er midlertidigt, hvordan samarbejde eller inddragelse bliver muligt lige præcis i forhold til inklusion. Skolerne har en forpligtelse til at inkludere børn, men hvad gør dette ved den samtidige forpligtelse til at inddrage forældrene i tilrettelæggelse af børns læring og udvikling, at eleverne skal inkluderes? Skolernes forpligtelse til inklusion kan også få konsekvenser for, hvordan skolens forholder sig til øvrige elever og inddragelsen af deres forældre.

Jeg har peget på, at forskning ikke i så høj grad tidligere har beskæftiget sig med forældresamarbejde i en inklusionskontekst. Forskellig forskning har dog peget på, at den inkluderende skole bør være præget af et behov for vægt på læringsmiljøet snarere end fokuseringen på individets mangler. Læringsmiljøet kan udgøres af skolen, men potentielt også et samarbejdet mellem skole og aktører udenfor skolen såsom forældre (Nordahl 2008; Pedersen 2012:26). Madsens forskningsprojekt beskæftiger sig forældresamarbejde i en inklusionskontekst. Han pointere, at bevægelsen mod det, han kalder den inklusive skole, indeholder et potentiale om modvirkning af marginaliseringsmekanismer ved at lade alternative tyndere fortællinger få vægt og gøres tykkere (Madsen 2008:313-314,321). En mulighed for håndtering af forskellige perspektiver kan være en anerkendende tilgang, hvor problemer omformuleres til ressourcer. En konsekvens kan dog samtidig blive, at åbenlyse konflikter dæmpes eller undgås. Omvendt argumentere Madsen for, at håndteringen også kan indeholde risicis for eksklusion, hvis anerkendelsen fremstår som manipulation mod hvad skolen ønsker (Madsen 2008:326- 327).

Jeg argumentere på grund af den tidligere forholdsvist begrænsede forskning på området, at der er behov for kvalitativ forskning om forældreinddragelse i forbindelse med inklusionsindsatser. Dette speciale vil undersøge forældreinddragelse i forbindelse med inklusionsindsats i en skolekontekst.

De to begreber inklusion og forældreinddragelse bliver formentlig påvirket af komplekse sammenhænge. Interaktionen mellem hjem og skole i forbindelse med inklusionsindsatsen kan påvirkes af nogle mere generelle temaer, såsom flertydigheder i samarbejdet og perspektivforskelle mellem skole og hjem.

Jeg afgrænser dog mit fokus ved at antage, at der er nogle særlige aspekter ved inklusion, som påvirker forældresamarbejdet på særlig vis. Overordnet antager jeg, at inklusions særlige karakter især påvirker den interaktion mellem skole og hjem. Derudover antager jeg, at fire andre aspekter har betydning. Dette drejer sig om inklusion som tvungen policy med konsekvenser for relationen mellem forældre og institution, at skolen kommer til at bestå af en anden gruppe, som potientielt får konsekvenser for professionelles opgaver, og at inklusion også kan få konsekvenser for relationen mellem institution og forældre.

Først og fremmest indeholder forældresamarbejdet den betingelse, at inklusionsindsatsen er en policy, som pædagogiske institutioner er forpligtede til at implementere. Dette giver samarbejdet med hjemmet en række særlige karakteristika. Skolen kan opleve manglende ejerskab af policyen, fordi denne er blevet skolen pålagt. Dette kan potentielt give skolens legitimitetsproblemer, når nye initiativer skal begrundes overfor forældrene. Begrundelsesvanskelighederne kan få konsekvenser for interaktionen mellem hjem og institution, potientielt især for hvordan forældrene opfatter den skolen . Dette bliver måske især problematisk, hvis det bidrager til at forældrene stiller sig kritiske overfor skolens tilrettelæggelse.

Et andet aspekt som giver samarbejdet en særlig karakter, er, at inklusion medføre, at den almene folkeskole kommer til at bestå af børn, som potentielt adskiller sig adfærdsmæssigt fra de øvrige elever. Dette har sat fokus på, at lærere ikke nødvendigvis har kompetencerne til at håndtere disse elever og, at forældre har udtrykt uro for, at tid vil gå fra det faglige indhold.

Et tredje aspekt omhandler, at inklusion kan anskues som et udtryk for delt socialisering, eller som et af områderne hvor skolen griber ind i forældrenes opdrageransvar. Nordahl argumenterer for, at skolens indgreb i forældrenes ansvar kan få konsekvenser for forældrerollen, i kraft af at børn tilbringer mere og mere tid i institutioner. Dette er et af områderne, der hidtil er undersøgt i mindre grad (Nordahl 2008:22).

Et fjerde aspekt omhandler Larsens perspektiv på tre relationer, jf. *Forældresamarbejde i forskellige perspektiver*. Dette bliver også relevant i en inklusionskontekst. Larsen betoner, hvordan forbrugerrelationen bliver til en inddragelse af forældre, idet forældre bliver hørt, men, at inddragelsen primært er af stærke forældre, og de med børn som defineres som normale (Larsen 2005b:207). Dette får den konsekvens, at forældre til børn, som defineres som i vanskeligheder, ofte også ”svage forældre ”, kun inddrages med det fokus, at få disse til at erkende den professionelles ekspertudsagn og få disse ekspederet videre til støtte eller specialforanstaltninger (Larsen 2005b:207). Dette indikerer altså med udgangspunkt i Larsens perspektiv, at inklusion kan indeholde et væsentligt magtperspektiv, hvor forældreinddragelse kun er inddragelse af de få.

## Problemformulering

Problemstillingen leder mig således frem til følgende problemformulering:

*Hvilke muligheder og udfordringer kan læreres og forældres betydningstilskrivelse til forældreinddragelsen give for (den fælles) rammesætning af elevernes inklusion, udvikling og læring?*

## Operationalisering

I dette afsnit operationaliserer jeg problemformulering dels gennem begrebsafklaring og dels ved i *kapitel 2* at vælge forskningsdesign og metode.

### Begrebsdefinition

Jeg finder det vigtigt at definere problemformuleringens nøgleord: *Betydning*, *forældreinddragelse*, *rammesætning,* *læring og udvikling* samt *inklusion*. Dette anser jeg vigtigt for at skabe en overordnet fælles og tydelig forståelsesramme for læseren.

Projektet undersøger læreres og forældres tilskrivning af *betydning*. I Politikkens Nydansk Ordbog fremgår det, at betydning referer til: *Det som et ord, udtryk, en handling el.lign. betyder*. Betydning erendvidere ofte synonymt medordet mening. Jeg anvender denne definition midlertidigt og vil uddybe betydning yderligere i *Videnskabsteori*. Når jeg anvender ordet i specialet, er det fordi jeg er optaget af at undersøge den betydning, der tilskrives til forældreinddragelsen. Denne betydning tilskrives af aktørerne, lærere og forældre og potientielt ud fra flere forskelliges perspektiver.

*Forældreinddragelse* referer i specialet til den interaktion, som foregår mellem skolen og forældrene. Denne interaktion kan, jf. Nordahls definitioner anvendt i *Forældreinddragelse som et paradigme i udvikling*,foregå på flere niveauer fra gensidig informationsudveksling over forældreinddragelse baseret på dialog og diskussion. Interaktionen kan endeligt også foregå som et samarbejde, hvor skole og forældre har indflydelse og medbestemmelse på beslutninger. En indflydelse og medbestemmelse som får konsekvenser for begge parter.

*Rammesætning* vil i udgangspunktet blive anskuet som didaktiske rammer samt rammer for inklusion, som skole og/eller forældre sætter for elevernes inklusion. Dette begrebets udgangspunkt er midlertidigt og vil behandles yderligere i analysen, nærmere bestemt i *Teoretiske perspektiver på betydningstilskrivelses konsekvenser for forældreinddragelse*.

*Læring og udvikling* inddrages med inspiration fra tidligere forskning (såsom Højholt 2005). Disse begreber refererer til den sociale og faglige læring og udvikling, som muliggøres for eleverne ud fra rammesætningen. Dette uddybes med samme begrundelse som for ovenstående begreb i *Teoretiske perspektiver på betydningstilskrivelses konsekvenser for forældreinddragelse*.

Medordet *inklusion* menes den indsats, som skoler er forpligtede til ud fra fornævnte Salamanca-erklæring. En hurtig opsummering er, at inklusion en pædagogik og forandring i skolesystemets organisering, hvor deltagergruppen i den almene folkeskole er blevet udvidet til også at omfatte elever, som tidligere har været henvist til specialtilbud. Når jeg beskæftiger mig med inklusion, beskæftiger jeg med også med, at skoler kan tolke inklusion ind i deres egen kontekst.

## Præsentation af kontekst

I dette afsnit præsenterer jeg den kontekst specialet undersøges i. Specialets udgangspunkt er forældreinddragelse i forbindelse med inklusionsindsats. Konteksten, hvori det undersøges, er en kommune, som har igangsat en inklusionsindsats i sine folkeskoler. Kommunen benævnes Ramebæk[[2]](#footnote-3). Jeg har valgt at afgrænse konteksten til kommunens udskoling, dvs. 7- 9 klasse. Udskolingen er grundet kommunens skolesammenlægninger samlet et sted. Denne benævner jeg Ramebæk skole.

Nedenfor vil jeg beskrive konteksten nærmere og forsøge at specificere mulige interessante aspekter ved udskolingens forældreinddragelse i inklusionsindsatsen, som kan danne fokus for specialet. Jeg har valgt allerede her at inddrage en metode til dette, nemlig dokumentanalyse, som for overskueligheds skyld beskrives og anvendes her, mens øvrige metoder beskrives i *kapitel 2*.

Jeg vil, efter en kort definition af dokumentmateriale, overordnet skabe et billede af kommunens inklusionsindsats og af forældreinddragelse på Ramebæk skole. Jeg tager udgangspunkt i et dokument om forældreinddragelse og i dokumentet: Kommunens rapport om inklusionsindsatsen[[3]](#footnote-4). Oplysninger på baggrund af et interview med en gatekeeper inddrages herefter. Endelig inddrages min indledende underen som opstår på baggrund af dokumenterne.

Et dokument kan defineres som et sprog, delvist fastholdt i tekst og tid. Tekst kan udgøre en række forskellige ting eksempelvis fotografier og teknologier (Lynggaard 2010:138). Dokumenter være relevante i specificeringer af fokus for en undersøgelse med analytisk og induktiv undersøgelsesmetode (Lynggaard 2010:144). De dokumenter jeg anvender, er skrevne. Dokumenterne anvendes med begrundelsen, at problemstillingens karakter er forholdsvis induktiv. Dokumenter kan inddeles i tre typer, hvor de her præsenterede dokumenter falder under typen sekundære dokumenter. Dette definerer Lynggaard som dokumenter principielt tilgængelige for alle interesserede. Dokumenternes modtager er ikke nødvendigvis offentligheden, men kan være offentlige tilgængelige (Lynggaard 2010:139).

Med ovenstående definition vil jeg inddrage dokumentet, kommunens rapport om inklusionsindsatsen. Ramebæk kommune arbejder på øget inklusion, begrundelsen herfor er, at et stigende antal af børn henvises til specialtilbud, ligesom det er en problematik på nationalt plan. På denne baggrund ønskes at arbejde på at inkludere flere af de elever, som er potentielle specialklasseelever. I rapporten konkluderes, at der i 2009 inkluderet 67 elever i indskolingen, også benævnt første fase. På mellemtrinet også benævnt anden fase inkluderet flest, 70 elever. Der inkluderes sammenlignet hermed færrest i udskolingen, også benævnt tredje fase, da der her kun er inkluderet 47 elever. I 2012 er der et fald i antallet af børn, som henvises til specialtilbud. Dette tolker jeg som, at inklusionsindsatsens udvikling er i gang, da der kan aflæses en lille stigning i elever inkluderet. I udskolingen, som udgør specialets kontekst, finder jeg det interessant, at der tilsyneladende inkluderes færrest, hvilket potientielt signalere, at der er noget, der gør det problematisk at inkludere netop her.

Et andet interessant aspekt i undersøgelsen af betydningstilskrivelse til forældreinddragelsen i inklusionsindsatsen er karakteren af udfordringerne skolerne oplever. I dokumentet beskrives også skolernes oplevelser af konsekvenser forbundet med inklusionsindsatsen som både positive og negative. Dette indikerer lidt om, at lærernes anskuelse af inklusion kan være delt. I et spørgeskema til skolerne omtalt i rapporten er det undersøgt, hvilke problemtikker der er mest dominerende blandt de inkluderede elever. I udskolingen er faglige vanskeligheder en primær problemstilling, mens adfærd, kontakt og trivsel er en sekundær, men også væsentlig problemstilling. Dette giver mig et foreløbigt indblik i elevernes udfordringer. Potentielt kan dette være noget forældre inddrages i.

Et tredje interessant aspekt er skolens generelle håndtering af det, de benævner skole hjem - samarbejde, hvilket jeg anskuer sammenligneligt med min benævnelse forældreinddragelse. Den generelle håndtering omtales i et dokument på den del af skolens hjemmeside, som er tilgængelig for alle. Dokumentet kan anskues som et sekundært dokument. Dette er udformet af skolen og vedrører principper for skole og – hjemsamarbejde på et overordnet niveau.

Et metodisk forbehold for dette dokuments troværdighed skal nævnes. Lynggaard beskriver dokumenters troværdighed som overvejelser om usikkerhed eller skævvridninger forbundet med dokumentet. Problemer hermed kan eksempelvis opstå, hvis afsender ikke klart kan identificeres (Lynggaard 2010:148). I dokumentet er et forbehold manglende præcis viden om afsenderen ud over, at denne er skolen. Jeg ved eksempelvis ikke, om dokumentet er overordnede guidelines definereret af skolens ledelse eller om principperne referere til folkeskolelovens retningslinjer. Dette kan betyde forskellig grad af forpligtelse overfor principperne.

Trods forbehold, finder jeg alligevel beskrivelsen af forældreinddragelsen interessant. Dokumentet beskriver, at skole- hjemsamarbejdet skal være en del af skolernes årshjul, og at lærerne er forpligtede til at samarbejde med forældre. Dokumentet tydeliggør også, at ansvaret for samarbejdet er placeret hos primærlæreren, som er et udtryk for en delt klasselærerfunktion. Der lægges vægt på primærlærerens pligt til minimum fire gange årligt at sende skriftlig information til forældrene, som orienterer om begivenheder og aktiviteter for klassen. Endelig lægges vægt på vigtigheden af, at primærlærerens forpligtelse til i skole- hjemsamtaler at underrette forældrene om elevens standpunkt og udbytte af undervisningen. Endelig nævnes forældreintra som et forum for skriftlig informering om dagligdagsbeskeder og småaftaler.

Af ovenstående uddrager jeg, at forældreinddragelsen fremstilles som et aspekt, der på et vist niveau arbejdes med. Jeg får også indtryk af, at principperne er orienterede mod inddragelse af forældre, der potientielt mest omhandler, at skolen informerer forældre og ikke nødvendigvis er forpligtede til et samarbejde, hvor forældrene kan biddrage med perspektiver på deres børns udvikling og læring. I *Forældreinddragelse som et paradigme i udvikling* forklarede jeg, at forældreinddragelse ofte er skrevet ind i skolens virksomhedsplan. Dette kan umiddelbart betyde, at der er fokus på forældreinddragelse. En grund til, at dette dokument er offentligt tilgængeligt, kan måske være, at skolen ønsker at konstruere dette som en prioritet overfor brugerne af hjemmeside, såsom forældre til kommende eller nuværende elever. Interessant er, hvordan forældreinddragelsen i praksis kommer til udtryk.

De to dokumenter giver mig altså et overordnede indblik i inklusionsindsatsen og den umiddelbare generelle praksis for forældreinddragelse. Dette anvender jeg som en forforståelse, som jeg bruger som et foreløbigt indblik i min tilrettelæggelse af interviewguides. Forforståelsesanvendelse uddybes i *Videnskabsteori*.

# Kapitel 2: Forskningsdesign og metode

I dette kapitel beskriver jeg, hvordan jeg undersøger specialets problemformulering, og hvordan jeg bestræber en videnskabelig besvarelse af problemformuleringen.

## Videnskabsteori

I dette afsnit overvejer jeg specialets videnskabsteoretiske antagelser. Videnskabsteori placeres inden forskningsdesignet, fordi videnskabsteoretiske - og især ontologiske antagelser har betydning for videnskabs metodiske idealer (Thisted 2011:80).

Specialets overordnede antagelse om videnskabs opgave indskriver sig i det fortolkende videnskabsparadigme, som er en del af den kvalitative forskningsmetode. Dette betyder, at virkeligheden anskues samfundsmæssig og social og dannes derfor på baggrund af menneskers aktiviteter og handlinger (Thisted 2011:80-81).

Dette udgangspunkt har konsekvenser for specialets ontologi og epistemologi.

Ontologi defineres som, hvad virkeligheden er, og hvordan viden kan opnås. Indenfor ontologi findes, meget overordnet to retninger, ontologisk idealisme og ontologisk realisme (Buch-Hansen og Nilsen 2007:12).

Overordnet beskæftiger jeg mig i specialet med at undersøge betydning, som er svært målbart. Dette ville realismen argumentere for, ikke kan opfattes som virkeligt, da betydning ikke konkret kan ses eller røres ved. Dette medfører, at jeg i stedet tager udgangspunkt i ontologisk idealisme, fordi det giver mig mulighed for at anskue betydning som virkelig (Buch-Hansen og Nilsen 2007:12-13).

Den overordnede ontologi fører til flere konsekvenser for specialet.

I specialet ønsker jeg at undersøge betydning som noget, der tilskrives socialt og samfundsmæssigt. Dette indikeres også af problemformuleringen, da den spørger til gruppers, lærere og forældre betydningstilskrivning, Dette giver mig flere forskellige videnskabsteoretiske retninger, jeg kan vælge, men jeg vælger socialkonstruktivismen som mit udgangspunkt. Dette giver mig mulighed for at anskue virkeligheden som socialt konstrueret. Overordnet vil det sige, at virkeligheden påvirkes af det sociale og samfundsmæssige, herefter benævnt det sociale. Socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme er retninger, der begge beskæftiger sig med social virkelighed, forskelle mellem de to kan diskuteres. Collin har den overbevisning, at der ikke er systematisk forskel (Collin 2012:339). Jeg bruger derfor benævnelsen socialkonstruktivisme i specialet.

Socialkonstruktivismen kan opdeles i fire grader af radikalitet (Wenneberg 2010), hvor jeg tager udgangspunkt i første (I) og anden (II) grad. Dette betyder indenfor socialkonstruktivisme I, at normer for sociale interaktioner ikke udelukkende er bestemt af naturen, men af noget mere. Dette mere beskæftiger socialkonstruktivisme II sig med, da den argumentere for, at ting, som ikke er naturlige, er socialt konstrueret. Virkelighed er altså en social konstruktion, da den er skabt af aktørers sociale tilskrivninger (Wenneberg 2010:72,78,88;Collin 2012:337). Virkeligheden er således afhængig af menneskers forskellige perspektiver på denne (Bertilsson 1998: 25-27). Dette vil i Berger og Luckmanns optik, fortalere for socialkonstruktivisme II, sige, at virkeligheden er konstrueret af en gruppe aktørers betydningsstilskrivelse til et fænomen, som opretholdes af en social praksis. Et fænomen eller en konstruktion kan kun opfattes som virkelig, så længe det tilskrives betydning, og en social praksis knyttes hertil. Samtidig er et fænomen kun virkeligt inden for den kontekst, der tilskriver betydning og opretholder praksis (Collin 2012:354- 357;Delanty 2005:140). Den konstruktion, der skabes, siger noget relevant om dem, der skaber den, ligeså vel, som konstruktionen siger noget relevant om dem, den omhandler (Madsen 2005:140)

Dette betyder i specialet, at jeg kan anskue betydninger, som virkelige i kraft af læreres og forældres tilskrivninger og den sociale praksis som knyttes forældreinddragelsen. Et eksempel på, hvordan dette anvendes, er at lærerne kan tilskrive forældre den betydning, at de er krævende. En mulig praksis kan derfor blive, at lærerne undlader at inddrage forældrenes perspektiver på børns inklusion, læring og udvikling. Dette kan dels sige noget relevant om konstruktionen af forældre, men ikke mindst sige noget relevant om lærerne, som tilskriver betydningen.

I Wennebergs fremstilling af socialkonstruktivisme II konstrueres virkeligheden i to forskellige konstruktioner; henholdsvis en konstruktion af virkeligheden og en konstruktion af den subjektive oplevelse af den sociale virkelighed (Wenneberg 2010:93-94). I specialet bliver også den subjektive oplevelse af sociale konstruktion relevant. Dette kan defineres som, at den subjektive oplevelse af virkeligheden indgår i konstruktionen af virkeligheden.

Epistemologi defineres som, hvad der kan vides og erkendes om verden (Buch-Hansen og Nilsen 2007:12), dette får konsekvenser for specialets mulighed for erkendelse.

En konsekvens for specialets erkendelse er i kraft af det socialkonstruktivistiske udgangspunkt, at også erkendelse anskues socialt konstruereret. Der eksisterer altså noget i verden før erkendes, men erkendelse forekommer først, når den tilskrives mening for nogen. Erkendelse konstrueres dermed i kraft af aktørernes konstruktion og forhandling heraf, og erkendelse er afhængig af aktørens perspektiv (Rasborg 2009:349; Bertilsson 1998: 22). Dette betyder i specialet, at erkendelse bliver konstrueret af aktøerne, lærere og forældre og disse anskues som væsentlige kilder til specialets erkendelse.

En anden konsekvens bliver, i kraft af at virkelighed og viden anskues social, at forskningen delvist påvirkes af sociale aspekter omkring den (Collin 2012:336-337,352). Forskerens subjektivitet forsøges ikke elimineret, men nærmere inddraget som en ressource i beskrivelse og problematisering (Karpatschof 2010:418-420). Dette får den betydning, at relationen mellem forsker og informanterne påvirker forskningens erkendelse, og dette anskues ikke negativt. Det er derfor vigtigt, at jeg gør mig overvejelser om, hvordan jeg bliver påvirket, ikke for at elimere påvirkningen, men blot for at blive reflekteret opmærksom på disse. En mulig måde at opnå denne refleksivitet på er ved at stille spørgsmål til egen forskning før, under og efter forskningen (Tanggaard & Brinkmann 2010:494) (hvordan det gøres, uddybes i *Validitet* og *Opsummerende troværdighedsovervejelser)*.

Forskerens forforståelser får også betydning for erkendelse (Rasborg 2012:353). Forforståelse defineres som den umiddelbare forståelse af et problem, som forskeren har inden udforskningen af problemet (Thisted 2011:169). Indenfor forskellige videnskabsteoretiske retninger er der forskellige måder at forholde sig til forforståelser. En videnskabsteoretisk diskussion omhandler risikoen for, at forskeren bliver for påvirket af forforståelser til at kunne opnå ny viden. Risikoen består i, at forskeren blot bekræfter sine forforståelser og dermed ikke skaber ny viden. Min indskrivelse i det fortolkende videnskabsparadigme bidrager med midler til at håndtere erkendelsesprocessen problematikker. Den kvalitative forskningsmetode forklarer, hvordan erkendelse kan opdeles i tre faser: Forforståelse, forståelse og efterforståelse (Thisted 2011:169- 170). En anvendelse af de tre faser bidrager med en opmærksomhed på min erkendelse og dens påvirkning af min forskning. Indenfor socialkonstruktivismen er et udgangspunkt, som i den hermeneutiske fortolkning, en anerkendelse af, at det er uundgåeligt ikke at have forforståelser, men det er vigtigt at italesætte disse (Bertilsson 1998:18), som jeg derfor vil gøre her. Et eksempel på en forforståelse er jf. *Præsentation af kontekst*, at jeg på baggrund af dokumenterne om principper for skole – hjemsamarbejde får en antagelse om, at inddragelsen af forældre primært er orienteret mod skolens informering af forældrene.

Forforståelsen medvirkede til at sætte et foreløbigt fokus for interviewguides, men samtidig var det vigtigt, at jeg er opmærksom på ikke blot at bekræfte min forforståelse. Dette sikrer jeg ved at være nysgerrig overfor, at forældreinddragelsen i mindre kontekster, såsom i en enkel klasse eller lignede kan foregå på anden vis. Dette kan betyde, at jeg undgår ureflekteret at bekræfte egne forforståelser, dvs. at lede efter aspekter til at bekræfte, hvad jeg allerede ved.

Dette leder mig frem til, at jeg endelig forholder mig til, hvilken form for erkendelse det er muligt for specialet at finde frem til. Overordnet medfører min indskrivelse i det fortolkende videnskabsparadigme og i socialkonstruktivismen, at sandhed ikke kan anskues som en entydig eller objektiv størrelse der kun findes én af. I stedet for fokusering på sandhed argumenteres for, at forskning kan bidrage med mulige fortolkninger af virkeligheden (Rasborg 2012:349,351). Jf. foregående afsnit medfører det socialkonstruktivistiske udgangspunkt, at forskningens erkendelse påvirkes af det udforskerede. Dette betyder endvidere også, at videnskabens konklusioner kan opfattes som en vekselvirkning mellem forsker og informanter (Rasborg 2012:352,354).

Ovenstående har konsekvenser for specialets konklusioner. Jeg antager i specialet, at jeg kan bibringe med fortolkninger af betydningstilskrivning til forældreinddragelsen i en inklusionsindsats, men jeg antager ikke, at jeg kan bidrage med endegyldige sandheder.

I dette afsnit er specialets indskrivelse i et videnskabsteoretisk udgangspunkt medført, at jeg kan bevæge mig videre til forskningsdesign.

## Forskningsdesign

I dette afsnit redegør jeg for valg af forskningsdesign. Først beskriver jeg det overordnet ved at indsætte det i det fortolkende videnskabsparadigme, herefter sættes specialets forskningsdesign i forhold til forskningstype. Endelig vælger jeg mere specifikt forskningsdesign.

Jf. *Videnskabsteori* indskrives specialet i det fortolkende videnskabsparadigme, som ligger an til ønske om forståelse gennem fortolkning af sammenhænge (Thisted 2011:80-81).Derudover fodrer problemformuleringen, i kraft af Thisteds idealtypiske opstilling at undersøges gennem en forstående forskningstype. Denne forskningstype defineres som et ønske om at forstå sammenhænge, der gør sig gældende i undersøgelsesfeltet. Dette drejer sig særligt om aspekter ved sammenhængene, som har mening og betydning for aktørerne involveret heri (Thisted 2011:92).

Dette vil sige, at jeg i specialet ønsker at forstå forældreinddragelsens betydning i konteksten af inklusion samt forstå betydningen af forældreinddragelsen for elevernes inklusion. Jeg finder det særligt interessant, hvilken betydning aktørerne i form af forældre og lærere tilskriver forældresamarbejdet i kraft af deres udsagn om dette, som de kommer til udtryk i fokusgrupperne (dette uddybes i *Fokusgruppeinterview)*.

Anvendelsen af den forstående undersøgelsestype medfører også et kvalitativt udgangspunkt, som ønsker at opnå en dybere forståelse af betydnings- og meningssammenhænge (Thisted 2011:92-93).

Specialet er endvidere designet inspireret af casestudiet. Dette er også i forhold til den forstående forskningstype relevant, idet denne sammen med forskningsdesignet kan opnå dybdegående viden (Thisted 2011:93). Casestudiet kan bidrage med kontekstafhængig og dybdegående viden, som er undersøgt via en empirisk undersøgelse. Derudover er casestudiet relevant, når forskning ønsker at undersøge et socialt fænomen i en kontekst, hvor fænomenet udspiller sig. Fænomenet og konteksten er ofte svære at skille ad (Flybjerg 2010:466,479,482;Yin 2003:13,21-26).

Disse karakteristika af casestudiet er relevant i dette speciale, fordi de giver mig mulighed for at se forældresamarbejdet i en kontekst, nemlig i forbindelse med inklusion. Betydning anskuer jeg som et begreb, der kræver opnåelse af en dybdegående forståelse for at kunne sige noget herom. Dette er casestudiet også velegnet til.

Der er en række andre aspekter som karakteriserer casestudiet, som jeg beskriver yderligere nedenfor og sætter i forhold til specialet.

Et aspekt som karakteriserer casestudiet er, at det er anvendeligt til at afprøve teser. Teori anvendes som en tese. Vigtigt er også, at når forskeren møder aspekter i empirien som modstrider forskerens teser, altså forskerens teorier, er denne nødsaget til at revidere teser, metoder og revurdere problemformulering. Dette er en særlig styrke for troværdighed, da dette er et middel til at undgå ureflekteret at bekræfte forforståelse (Flybjerg 2010:471-473,479;Antoft og Salomonsen 2012:129-130) (Mere herom i *Validitet)*.

I specialet får det den konsekvens, at jeg i *Problemstilling* og i dette afsnit præsenterer et udgangspunkt for, hvad jeg ønsker at undersøge, men jeg vil også være åben ved at lade empirien være med til at forme, hvad der er relevant.

Et andet aspekt ved forskningsdesignet er, at det er særligt vigtigt at overveje sampling, altså hvordan forskningen kan finde en passende kontekst for undersøgelse af det, denne ønsker (Onwuegbuzie og Leech 2007:239). Onwuegbuzie og Leech skelner i denne forbindelse mellem samplingsskemaer og samplingsdesign.

Først må der tages stilling til samplingsskemaer, disse defineres som valg om udvælgelse af enheder, som findes relevante at undersøge. I denne forbindelse er det relevant først at tage stilling til, hvilke typer af generalisering forskningen ønsker (Onwuegbuzie og Leech 2007:239-240). Dette speciale beskæftiger sig med generalisering ud fra enkelttilfælde eller en enkelt case. Casestudiet har været kritiseret for ikke at kunne generalisere, hvilket ellers anskues som et vigtigt kriterium for forsknings bidrag til fremskridt (Flyvbjerg 2010:469-473). Flyvbjerg argumenterer dog for, at denne kritik mod casestudiet er misforstået. Midlet til generalisering er i stedet strategisk udvælgelse af en case, som er særlig anvendelig til at fremkomme med dybdegående viden om et specifikt kontekstafhængigt område. Den særlige opmærksomhed på udvælgelse af case er vigtig, da den kan bidrage til generalisering og dybde via casestudiets afprøvning af teser.

I det videre valg af specialets generaliseringsmuligheder kan skelnes mellem flere typer af generalisering. Mit speciale søger at opnå en intern generalisering. Dette defineres som generalisering ud fra udvalgte informanter, som enten er repræsentative for samplet eller særlige for samplet. Det er således muligt at generalisere ud fra data til det samlede sample (Onwuegbuzie og Leech 2007:240).

Der kan også skelnes mellem analytisk generalisering og case til case-generalisering. I specialet ønsker jeg med udgangspunkt i empiriske data at kunne sige noget om betydning, som tilskrives af lærere og af forældre til forældresamarbejdet i en inklusionskontekst. Dette vil jeg opnå ved analytisk generalisering. Dette defineres som opnåelse af generalisering fra empiri til teori. Vægten er på, at casestudiet bidrager med tykke detaljerede og intensive beskrivelser, som medfører datamætning (Neergaard 2010:11).

Et tredje aspekt ved casestudiet er den strategiske udvælgelse af cases ved valg af selektionstype. Jeg vælger det lagdelte casestudie som udgangspunkt. Dette definerer først udvælgelse af én overordnet case, dernæst niveauer, og endelig informanter som befinder sig på disse niveauer (Neergaard 2010: 23). Dette betyder, at min case er forældreinddragelse i konteksten inklusion, niveauerne er henholdsvis lærere og henholdsvis forældre. Herunder udvælges enkelte informanter.

Et fjerde aspekt omhandler casegrænser. Det er vigtigt, at informanterne får mulighed for at være meddefinerende af, da det kan være et middel til, at forskeren undgår blot at bekræfte sine forforståelser. Måden, hvorpå dette kan ske, er ved, at informanterne kan give forskeren informationer om kontekstuelle aspekter udeladte eller overset af forskeren. Det kan ske ved, at informanterne argumenterer for, at kontekst for fænomenet er for snæver. Dette kan medvirke til, at forskeren inddrager disse perspektiver i en nærmere udforskning ved nye forskningsspørgsmål (Antoft og Salomonsen 2012:140-141).

## Validitet

I dette afsnit behandler jeg specialets validitet via overvejelser om specialets videnskabsteori, forskningsdesign og metoder.

Overvejelser om validitet er vigtige for at sikre, at forskning kan betegnes videnskabelig*.* Validitetsbegrebet kan anskues ud fra generelle overvejelser og kan anskues ud fra to mere specifikke kriterier (Kvale og Brinkmann 2009:272).

Overordnede validitetsovervejelser jf. Tanggaard & Brinkmann benævnt intern kohærens beskæftiger sig med, om forskningsdesignet bidrager til at undersøge det, det har intention om at gøre. Denne overordnede overvejelse omhandler også, om forskningsspørgsmålet kan besvares (de Vaus 2001:27;Tanggaard & Brinkmann 2010:493). Jeg har i specialet forsøgt overordnet at validere gennem begrebsdefinitioner, overvejelser om forskningsdesign, videnskabsteori og metode. Det overordnede validitetskrav vil i mit speciale ikke blive opfyldt tilstrækkeligt, hvis jeg for eksempel kun undersøger hvilken betydning lærere tilskriver til forældreinddragelsen og ikke beskæftigede mig med forældres betydningstilskrivning.

Et væsentligt aspekt for baggrunden for vurdering af specialets validitet er hvordan specialet beskæftiger sig med inklusion. Jeg beskæftiger mig med elevernes inklusion gennem fokus på muligheder og udfordringer, som forældres og lærers betydningstilskrivelse til forældreinddragelsen får for rammesætning af elevernes inklusion. Når jeg beskæftiger mig med vurdering af, hvordan rammernes får betydning for elevernes inklusion, er jeg bevidst om, at jeg kun delvist kan biddrage til forståelse. Inklusion definereres orienteret mod elevernes oplevelse af sig selv som inkluderet (jf. *Forældresamarbejde i en inklusionskontekst)*ligesom tidligere forskning (eksempelvis Jensen og Ohlsson 1991) har vist, at der kan være forskelle i, hvordan lærere opfatter elevernes trivsel, og hvordan elevere selv oplever den (Tetler 2000:167). Jeg er altså bevidst om, at specialet kan biddrage med forståelse af inklusion ud fra to gruppers perspektiver, altså forældres og læreres perspektiver på rammesætning af inklusion. Dette er også grunden til, at ordet rammesætning er valgt, idet det netop lægger vægt på, at jeg undersøger forældres og læreres mulige samarbejde om rammesætning af inklusion mere end elevens oplevede inklusion.

En overvejelse om validitet er forskningens opnåelse af generel kohærens. Dette defineres som, at forskningen anskuer det empiriske materiales sammenhænge, og samtidig inddrager nuancer, som ikke passer ind i sammenhængene (Tanggaard & Brinkmann 2010:493). Et eksempel på manglende kohærens ville være, hvis jeg argumenterede for at manglende samarbejde mellem skole og hjem har negativ betydning for rammesætningen, men ikke nævnte, hvis der også blev tilskrevet positiv betydning til samarbejdet.

Indenfor validitetsbegrebet skelnes mellem det kvantitative og kvalitative kriterium. Validitet vil indenfor det kvantitative, sige om undersøgelsen formår at måle på det, den tror, at den måler på, ved at isolerer bestemte påvirkninger. Det kvalitative kriterium argumenterer for, at det er muligt at undersøge mindre observerbare fænomener, såsom betydning på en valid eller troværdig måde (de Vaus 2007:27-28;Kvale og Brinkmann 2009:272). I det kvalitative kriterium bliver validitet i højere grad benævnt troværdighed. Denne benævnelse anvendes derfor fremover i specialet. Dette speciale undersøger betydning og kan altså anskues grundlæggende troværdigt.

Det kvalitative kriterium bygger derudover på fortolkende generalisering. Dette vil sige, at forskning anskues troværdig, hvis den bidrager med et dybdegående blik på et fænomen, og herunder karakteren af fænomenet i konteksten, det befinder sig i (Karpatschof 2010:424;Tanggaard & Brinkmann 2010:491-492). Dette blik er validt, hvis der gives udtryk for flere eksempler for påstanden, som ikke modsiger påstanden. De fortolkende generaliseringer må også være interessante og relevante. Nogle perspektiver vil argumentere for dette i kraft af, at informanterne skal kunne genkende sig selv, sin kontekst eller sin praksis ud fra det blik, som forskningen tilbyder (Qvortrup 2011:57-58; Tanggaard & Brinkmann 2010: 492- 493).

En betingelse for troværdighed kan også findes i specialets socialkonstruktivistiske udgangspunkt (jf. *Videnskabsteori)*. Inden for dette er det væsentligt, at der kan være flere forskellige fortolkninger af den sociale virkelighed. Disse skal i forskerens beskrivelser og fortolkninger være gennemskuelige for andre, for at de kan accepteres som valide (Antoft og Salomonsen 2012:148-149). Dette medfører i Antoft og Salomonsens fremstilling af Dahler - Larsen vigtigheden af, at dataindsamlingen og - analyse er gennemsigtig for andre. Gennemsigtighed vil sige opvejninger af styrker og svagheder for troværdighed (Antoft og Salomonsen 2012:149).

I specialet forsøger jeg derfor at være åben omkring forskningen. Dette sker dels ved grundig dokumentation af mine påstande via kildeangivelser, dels ved åbenhed om forskningens tilrettelæggelse, åbenhed om empiriens karakter. Sidstnævnte sker ved transskribering af lydfiler og i analysen at se udsagn i den kontekst disse siges i, og ved at gøre opmærksom på aspekter som kan modsige mine påstande.

En betingelse for troværdighed, berørt i *Videnskabsteori*, er en erkendelse, at forskerens forforståelser spiller ind på erkendelse. Alligevel er det vigtigt, at forskning bibeholder åbenhed til informanterne. Grunden er, at troværdighed svækkes, hvis forskeren blot bekræfter sine forforståelser. Åbenheden overfor nye aspekter af det udforskede kan lede forskeren til helt andre forståelser og udgøre en øget troværdighed for forskningen (Kvale og Brinkmann 2009:189).

Endelig indebærer troværdighed også ofte, at forholder sig til graden af generalisering. Denne bliver af flere, blandt andre de Vaus, benævnt ekstern validitet (de Vaus 2007:28-29). Dette begreb knyttes ofte til det kvantitative validitetskriteriums ønske om repræsentativitet og generalisering, dvs., eksempelvis generalisering til at sige noget generelt om danske folkeskoler eller noget generelt om kommunens inklusionsindsats (Karpatschof 2010:420;Krueger 1998:69-70). Mit speciale vurdere i stedet med udgangspunkt i det kvalitative kriterium på mætningsgrad og teoretisk generalisering. Mætning anskues mulig, hvis forskeren ser de samme mønstre igen uden at se nye. Det vil sige, at det ikke giver mening at foretage yderligere interviews, da det ikke vil biddrage til ny forståelse (Tanggaard & Brinkmann 2010:493;Kvale og Brinkmann 2009: 134). Teoretisk generalisering omhandler vurdering af, om metodeanvendelse er troværdig, fremgangsmåde og analysestrategier til, at anden forskning kan anvende forskningen i andre tilsvarende relevante situationer. Den teoretiske generalisering består i teoretiske begreber anvendes på specifik adfærd (Krueger 1998:70;Kvale og Brinkmann:2009:287-?).

I specialet er mætning nået, hvis jeg har får en tilstrækkelig forståelse af tilskrivelse af betydning til forældreinddragelse i en inklusionsindsats ud fra empirien. Jeg vil forsøge at opnå mætning ved at spørge ind til den forståelse, som informanterne umiddelbart giver mig. Jeg vil også efter interviewene overveje om disse har biddraget tilstrækkeligt til min forståelse eller om jeg skal foretage flere interviews (Tanggaard & Brinkmann 2010:493).

I *Opsummerende troværdighedsovervejelser* følger jeg op på validitet efter empiriindsamlingen. Dette gør jeg for at overveje, hvad der er videnskabeligt belæg for at analysere og konkludere på.

## Etik

I dette afsnit redegør jeg for etiske overvejelser i forbindelse med forskning og særligt knyttet til mit speciale. Forskning skal bygge på flere forskellige etiske principper, frivillig deltagelse og informeret samtykke, at forskning ikke må gøre skade på informanterne og anonymitet og fortrolighed. Jeg forsøger at sikre disse principper ud fra følgende overvejelser.

Første overvejelse omhandler vigtigheden af, at informanterne deltager frivilligt via et informeret samtykke. Princippet kan indfries ved at fortælle deltagerne, at det er frivilligt for dem at deltage, og at de til hver en tid må undlade at besvarer et spørgsmål eller afbryde deres deltagelse helt. Det kan også indfries ved, at informanterne har fået beskrevet, hvad de går ind til ved at deltage i forskningen, således at de har et informeret grundlag for at deltage frivilligt (de Vaus 2002:60). Informeret samtykke indeholder dog dilemmaet, at informanterne ikke nødvendigvis skal informeres om alle dele af forskningen. Eksempelvis vil for megen information medføre et troværdighedsproblem, hvis informanterne kender til forskningens antagelser, fordi der kan opstå risiko for at informanternes svar dannes på forhånd, og/eller at de fortæller forskeren det, denne ønsker at høre. I empiriindsamlingen forsøger jeg at leve op til disse to relaterede principper ved i interviewets start at fortælle informanterne, at det er frivilligt for dem at deltage. Jeg fortæller også overordnet, hvad mit speciale omhandler, men ikke specialets tese. Jeg tilbyder også i indbydelsen til interviewene en form for debriefing (Kvale og Brinkmann 2009:149). Dette gjorde jeg ved at forslår, at jeg kunne holde et oplæg, efter specialets afslutning.

I specialet er principperne anonymitet, fortrolighed, og at forskning ikke må gøre skade på informanterne også særligt relevante at tage stilling til. Anonymitet defineres som, at informanternes identitet ikke kan eller vil afsløres af forskningen. Fortrolighed defineres, at forskeren er forpligtet til at holde informationer, som kan afsløre personer, fortrolige (Tanggaard og Brinkmann 2010:432;de Vaus 2002:62).

I specialet har jeg forsøgte at sikre anonymitet og fortrolighed ved at give informanterne andre navne, sløre deres bopæl og arbejdsplads. Andre oplysning, som kan afslører dem, er ligeledes udeladt. Kravene medført, at jeg har sløret skolens placering og unikke aspekter, såsom aspekter ved to elevers ophold i et bestemt specialtilbud. Jeg har valgt blot kalde det et sportstilbud, da mere specifik beskrivelse formentlig kunne give læseren adgang til viden om informanternes identitet. Det har også medført, at den rapport forfattet af kommunen skolen ligger i, jeg inddrager i *Præsentation af kontekst* bevidst ikke fremgår tydeligt af litteraturlisten. Grunden til det er, at præcis angivelse af titel vil afslører skolens placering. Jeg har også sløret gatekeepernes identiteter dels grundet generelle anonymitetskrav, dels da gatekeepernes identitet kan afsløre, hvilken kommune specialet omhandler.

Jeg er ligeledes bevidst om, at der i interviewene kan blive givet fortrolige oplysninger om andre. Jeg lover derfor informanterne, at jeg har tavshedspligt overfor personfølsomme oplysninger. På denne baggrund er oplysninger udeladt, eksempelvis oplysninger om elevernes diagnoser. Andre oplysninger er gjort meget vage for ikke at bryde fortroligheden.

Forskning må ikke gøre skade på informanterne, hvilket defineres, at forskningen skal efterlade undersøgelseskonteksten i en ikke dårligere tilstand, end da forskeren fik adgang til denne (kilde). I specialet er der risiko for, at flere aspekter kan være til skade for informanterne.

Et aspekt består i, at selve temaet forældresamarbejde og inklusion er et potientielt følsomme emner. Jeg er især opmærksom på, at betydningstilskrivelse eller udsagn kunne gøre skade på forældrene til det barn, som forsøges inkluderet. Jeg er ligeledes opmærksom på, at inklusion som en ny organiseringsform for skolen også kan være et følsomt emne for lærerne, fordi lærerne generelt oplever sig mindre rustede til opgaven med at inkludere. Jeg er således opmærksom på, at når jeg spørger lærerne om inklusionsindsatsen kunne det medføre, at de blev opmærksomme på manglende kompetencer ved at opleve sig udstillede eller lignende. Jeg forsøgte at imødekomme det potentielle problem ved dels i interviewene at nærme mig emnet langsomt, eksempelvis ved fokusering på *moment of connection* (uddybes i *Strukturering og faciliterering*). Dels forsøger jeg at anerkende, hvis lærerne gav udtryk for frustrationer eller lignende i interviewene ved at lade dem italesætte deres frustrationer og verbalt give udtryk for forståelse.

## Empiriindsamling

Specialets empiri bygger på dokumentanalyse af de to dokumenter, som blev behandlet i kapitel 1. Empirien omfatter derudover to fokusgrupper og fem individuelle interviews. Fokusgrupperne er henholdsvis en fokusgruppe af lærerne og henholdsvis en fokusgruppe af forældre. De individuelle interviews er interviews med lærere og forældre, jeg med udgangspunkt i fokusgrupperne fandt interessant at få uddybet, dette uddybes i *Det individuelle interview*. I det følgende beskæftiger jeg mig med udvælgelse af informanter, og i senere afsnit argumenterer jeg for interviewtypernes anvendelse.

## Metode

I dette afsnit redegør jeg for de metoder specialet anvender til at undersøge problemformuleringen. Jeg benytter flere metoder: Dels interview med en gatekeeper og dokumentanalyse, dernæst fokusgrupper og dels individuelle interviews. I afsnittet beskriver jeg udvælgelse af informanter, metoder beskrives og endelig reflekterer jeg over konkrete fordele og ulemper ved anvendelsen af metoderne. Årsagen til denne refleksion er, at den kan være et middel til validering (Tanggaard & Brinkmann 2010:492).

## Udvælgelse af informanter

I dette afsnit overvejer jeg udvælgelsen af informanter, som kan være væsentlige at inddrage, for at kunne besvarer problemformuleringen. Inden da er det væsentligt, at benævnelsen informant anvendes, idet informant defineres en person, som biddrager med viden, som handler om andre personer, om miljøer og kulturelle sammenhænge personen er engageret i (Høgsbro 2008:6). I interviewene med gatekeeper, med forældre og med lærere søger jeg primært viden om netop andre personer og miljøer. Benævnelsen kan diskuteres, men jeg vurdere at betegnelsen informant dækker bedst muligt.

I problemstillingens tilblivelse udvælger jeg to gatekeepers til at skabe adgang til felten og til at give mig oplysninger om felten (Uddybes i *Anvendelse af gatekeepere*).

Derudover overvejer jeg hvilke lærere og forældre, som er relevante at inddrage.

Jeg har overordnet adgang til lærere på skolen kunne udgøre mine informanter, men jeg vurderede, at jeg må specificere udvælgelsen for at få adgang til lige præcist betydningstilskrivelse til forældreinddragelsen i inklusionsindsatsen. Jeg opsatte derfor to udvælgelseskriterier.

Et udvælgelseskriterium er for valget af lærere er, at de, ud over at være lærere på skolen, også har meget kontakt til forældre i det daglige. Jeg antager, at dette gør, at disse kan sige mest om inddragelsen af forældre. Jf.: *Præsentation af kontekst* havde primærlærerne ansvaret for forældrekontakten, jeg valgte derfor disse som min informantgruppe.

Derudover vælger jeg, at informanterne skal opfylde en eller flere af følgende kriterier i forhold til inklusion. De skal have erfaringer med at inkludere elev(er) i deres klasse. De skal have overvejet at henvise en eller flere elever til specialtilbud. Endelig skal de have elev(er), som ville være henvist til specialtilbud, hvis ikke kommunens inklusionsindsats var igangsat.

I udvælgelsen af forældre har jeg også mange muligheder og opsatte også specifikke udvælgelseskriterier. Dels er et kriterium både at få informanter, der har erfaringer med at få et barn inkluderet, og informanter som ikke har. Dette gør jeg for at kunne sige noget om den betydningstilskrivelse, der sker i forældregruppen generelt.

Et udvælgelseskriterium opstår også delvist ved snowballing, defineret som anvendelse af informanters informationer, kan anvendes til videre udvælgelse af nye informanter (Neergaard 2010:20). Det vil sige at jeg vælger at lade fokusgruppen af lærere være udgangspunkt for, hvilke forældre jeg ønsker deltager i fokusgruppen af forældre. Udgangspunktet er således forældre til elever, lærerne fremhævede som særlige inklusionselever. Årsagen er, at jeg på denne måde kan sammenligne lærernes betydningstilskrivelser af forældre og deres børn med forældrenes betydningstilskrivelser til lærerne.

Både lærerne og forældrene blev udvalgt ved, at de modtager en skriftlig indbydelse på mail, hvor jeg beskriver specialets fokus og indbyder dem til en fokusgruppe (Se Bilag1[[4]](#footnote-5) og B2). Jeg vælger efter de havde modtaget indbydelsen at kontakte dem telefonisk. Dette gør jeg dels for at være sikker på, at dem, der melder sig til fokusgrupperne, falder ind i de opsatte udvælgelseskriterier. Dels gør jeg det af praktiske hensyn for at koordinere, at det er muligt for alle at deltage på den foreslåede dato.

### Anvendelse af gatekeepere

Fokuseringen af problemstillingen trækker, som før beskrevet på eksisterende forskning, men anvender også to gatekeepere til denne fokusering. Jf. *Etik* anonymiser jeg gatekeeperne, det gør, at det afsnit som nu følger, er mere eller mindre vævende for at bibeholde forskningens forpligtelse til fortrolighed.

Inden jeg argumenterer for anvendelse af gatekeepere, definerer jeg her begrebet. Gatekeeper er de(n) personer, som har autoritet til at give eller nægte forskeren adgang til at udføre forskning. En gatekeeper kan ofte være synlig som autoritet og befinde sig øverst i hierarkiet i organisationen. Gatekeepere kan anvendes, hvis forskeren ikke er bekendt med miljøet på forhånd, da gatekeeperen kan vejlede til hvordan forskeren kan få adgang til felten (Kristiansen og Krogstrup 1999:139-140).

Den første gatekeeper er valgt, idet vedkommende er i besiddelse af særlige informationer om kommunens inklusionsindsats. Vedkommende er ikke direkte involveret i kommunen som ansat, men er en person, der ser på inklusionsindsatsen mere udefra. Jeg bruger vedkommende som gatekeeper, da denne har kontakt med mange dele af Ramebæk, derfor vurdere jeg, at denne har et godt bredt kendskab til inklusionsindsats og forældreinddragelse. Jeg anvender også gatekeeperen til at skaffe mig adgang til samarbejdet med Ramebæk skole, min erfaring var nemlig, at det ikke altid var lige nemt at få adgang til samarbejde med kommuner. Jeg havde derfor brug for en, der kunne skaffe mig adgang.

Jeg laver også et mindre interview med gatekeeperen, fordi jeg inden tilrettelæggelsen af fokusgrupperne oplever behov for informationer om kommunens inklusionsindsats generelt, hvilket gatekeeperen kan bidrage med.

I tilrettelæggelsen af interviewet overvejer jeg særlige aspekter.

En overvejelse bestod i min forberedelse til interviewet af gatekeeperen. Interviewet kan sammenlignes med et ekspertinterview. Kvale og Brinkmann argumenterer for vigtigheden af forud for et ekspertinterview at have opnået viden om interviewets emne. Dette vil sige at læse baggrundsstof om emnet, da dette kan medvirke til at legitimere for eksperten, at denne skal bruge tid på interviewet (Kvale og Brinkmann 2009:167). Min forberedelse bestod i at sætte mig ind i Ramebæks hidtidige inklusionsindsats i Ramebæks egen rapport om inklusionsindsatsen (Refereret i: *Præsentation af kontekst*). Dette kunne fokusere mine spørgsmål til gatekeeperen.

En anden overvejelse består i, at der i anvendelsen af gatekeeperen er en særlig risiko for, at forskningens fokus bliver biased, og troværdighed derfor forringes. Risikoen kan bestå i, at en ekspert har en bestemt dagsorden, som denne ønsker at fremme (Kvale og Brinkmann 2009:167). Dette kan få den konsekvens, at mit speciale påvirkes til bestemte vinkler på forældreinddragelsen i forbindelse med inklusion. Konsekvensen heraf kunne være, at jeg blot lader mig styre af gatekeeperen i specialets videre fokus, og kan overse interessante aspekter. Et forsøg på at løse denne problematik er, at jeg i interviewet med gatekeeperen forventningsafstemmer. Jeg fokuser ikke på eller spørger ind til gatekeeperens analyser af betydning om forældreinddragelsen og inklusion. I stedet fokuser jeg på inklusionsindsatsens status på de mulige skoler, gatekeeperen kan give mig adgang til.

Jeg anvender også en anden gatekeeper til at få adgang til udfører forskningen. Denne gatekeeper er leder på den skole, det er muligt for mig at få adgang til. Gatekeeperen og er en person, som den første gatekeeper har skaffet mig kontakt til.

#### Refleksioner om anvendelse af gatekeeper

I dette afsnit reflekter jeg over min anvendelse af gatekeepere i praksis, hvor der opstår problemer, men også aspekter som fordrede min adgang til felten.

Et fordrende aspekt i anvendelsen af den første gatekeeper er, at interviewet giver mig informationer om skolernes organisering. Endvidere giver gatekeeper et mig adgang til gatekeeper to, som endeligt giver samtykke til min adgang til felten.

En overvejelse i anvendelsen af gatekeeper to opstår efter denne har givet til min adgangen til felten. Jeg anvender gatekeeperen til at komme i kontakt med lærere til fokusgruppen. Det medføre risiko for, at gatekeeperen vil styre hvilket billede, jeg formidler af organisationen. Derfor kan gatekeeperen ubevist eller bevidst forsøge at kontrollere eller lede forskeren i bestemte retninger (Kristiansen og Krogstrup 1999:140-141). Tendenser til dette forekommer, da gatekeeperen dels forslår at udvælge lærere til fokusgruppen, og at formulere til lærerne hvad, mit speciale beskæftiger sig med. Jeg foreslår derfor i stedet selv at formulere et brev til lærerne, hvori jeg beskriver mit speciale. Jeg bad lederen sende brevet til alle primærlærerne på skolen, hvilket denne gør.

En tredje refleksion omhandler aspekter ved gatekeeper tos hjælp med udsendelse af brev til lærerne. Gatekeeperen har, samtidig med at udsendelsen af min skriftlige invitation, også skrevet en kort mail til lærerne, hvor denne selv fremstiller mit speciales fokus. Problemet bestod i, at gatekeeperen tilsyneladende har misforstået specialets fokus en smule. Gatekeeperen har fremstillet det, som om jeg beskæftiger mig med læreres syn på inklusion. Dette var ikke præcist nok, da jeg mere specifikt beskæftiger sig med forældreinddragelse i forbindelse med inklusionsindsats. Jeg var derfor ekstra tydelig, da jeg introducererede mit fokus forud for fokusgruppen af lærere.

En fjerde refleksion i anvendelsen af gatekeeper to er, at jeg vurderer det fordrende for lærernes lyst til at deltage i fokusgruppen, at gatekeeper to i udsendelsen af brevet skrev, at denne ikke ville være til stede til fokusgruppen. Det kan have positiv betydning for, at lærerne ville deltage, da de ikke skulle frygte, at lederen ville være til stede, og at de derfor skulle overveje, hvad de kunne sige overfor denne.

I det næste afsnit beskriver jeg min anvendelse af fokusgruppeinterviews.

### Fokusgruppeinterview

Fokusgruppen er min primære metode til at undersøge betydningen, lærere og forældre tilskriver til forældreinddragelsen. Jeg tilrettelægger to fokusgrupper: En fokusgruppe af lærere og en fokusgruppe af forældre. I det følgende beskæftiger jeg mig med metoden og dens bidrag til min besvarelse af problemformuleringen.

Fokusgruppen defineres som en forskningsmetode, der via gruppeinteraktion producerer data om et emne bestemt af forskeren. Fokusgruppen forveksles ofte med gruppeinterviewet. Forskellen på de to er, at der interaktionen i fokusgruppen foregår mere informanterne mellem end mellem forsker og informanter. Fokusgruppen kan producere data om betydningsdannelse i grupper, dvs. gruppens fortolkninger, interaktioner og normer, og give mulighed for at forstå hvordan individer påvirker hinanden (Morgan 1997:6;Halkier 2002:11-12,15;Halkier 2010:123).

I specialet anvendes fokusgruppen til at undersøge betydning ved læreres og forældres fortolkninger.

Fokusgruppens undersøgelse af betydningsforhandling i grupper kan give forskeren et bredt blik på forskellige syn på emnet. Ligeledes kan producere betydning, gruppen kan blive enige om, men også forskellene i betydning der produceres i gruppen (Kvale og Brinkmann 2009:170). Dele af forskningsverdenen og især positivismen har kritiseret gruppeeffekten i fokusgruppen, fordi gruppeeffekt kan medføre social kontrol og social overdrivelse. Kritikken er dels orienteret mod, at gruppeeffekten forhindre, at informanter giver deres oprigtige autentiske mening til kende. Ligeledes er en kritik, at informantere overdriver individuel formåen (Bloksgaard og Andersen 2012:29).

Et forsvar for gruppeeffekter hos forskere, som anvender fokusgruppe er et socialkonstruktivistisk perspektiv. Dels vil normer og fortolkninger altid være påvirkede af konteksten, de indgår i. Dels vil normer og fortolkninger konstrueres afhængigt af, hvem aktørerne omkring er, og hvordan de sociale relationer til disse forgår (Halkier 2002:16). Dette betyder eksempelvis, at jeg antager, at gruppen af lærere potientielt tilskriver anden betydning til samarbejdet med forældrene, end gruppen af forældre tilskriver samarbejdet. Dette skyldes, at de to grupper befinder sig i to forskellige sociale relationer.

Et forsvar for gruppeeffekter er også, antagelsen om, at den sociale interaktion i fokusgruppen ikke er væsentlig anderledes end i naturlige sociale sammenhænge. Fokusgruppen vil dog skabe et særligt rum for gruppens interaktion, så forskeren kan studere den sociale betydningsdannelse (Bloksgaard og Andersen 2012:29- 30).

I specialet anvendes fokusgruppen i et socialkonstruktivistisk perspektiv. Dette valg bidrager til kohærens, det vil sige sammenhæng mellem forskningens metodiske valg. Jf. *Videnskabsteori* antager jeg, at betydning tilskrives socialt og kontekstafhængigt. I specialet tilskriver henholdsvis gruppen af lærere og gruppen af forældre dermed betydning til forældreinddragelse i inklusionsindsatsen, som fokusgrupperne giver mig mulig adgang til. Jeg forventer, at fokusgruppen kan bidrage med fælles betydningstilskrivelser, men også med forskelle i betydningstilskrivelser.

Jeg beskæftiger mig i *Strukturering og faciliterering* mere med, hvordan fokusgruppen gør det muligt at undersøge betydningstilskrivelsen i grupperne, inden da reflekterer jeg over udvælgelsen af informanter.

#### Informantudvælgelse til fokusgruppeinterviewene

Jeg opsætter i *Udvælgelse af informanter* generelle udvælgelseskriterier, men i etableringen af fokusgruppen overvejer jeg også mere specifikke aspekter.

Et aspekt er fokusgrupperne udgør typen *minigroup*. Denne defineres en gruppe på fire-seks personer, som i fokusgruppen diskuterer et emne. Denne adskiller sig fra en *full group*, som indeholder otte-10 personer (Greenbaum 1998:2-3). Årsagen til, at fokusgrupperne er designet som en *minigroup* er, at denne type giver mulighed for at indsamle mere dybdegående information, da hver informant har længere taletid end i en *full group* (Greenbaum 1998:3). Jeg vurder dette gunstigt for specialet ønske om dybdegående viden.

Herefter vil jeg inddrage aspekter, som jeg behandler i *fokusgruppen af lærerne* og *fokusgruppen af forældrene*.

#### Fokusgruppen af lærere

I fokusgruppen af lærerne havde fem lærere mulighed for at deltage. Dette drejer sig om Tim, som er primærlærer i 7B og tilknyttet kompetencecenteret. Lars er primærlærer i 7A. Derudover Erik som den ene primærlærer for 8A. Erik er desuden også tilknyttet kompetencecenteret. Nils den anden primærlærer for 8A, og endelig Ane som er primærlærer for 8B og 8A.[[5]](#footnote-6)

En væsentlig overvejelse er informanternes kendskab til hinanden, da det kan få indflydelse på, hvilken viden, fokusgruppen producerer (Halkier 2010:125). I fokusgruppe kender informanterne hinanden på forhånd, i kraft af, at de er lærere på samme skole og derfor er i mere eller mindre kontakt til hinanden i hverdagen. I fokusgruppen har tre informanter en særlig kontakt til hinanden, da lærerne samarbejder om funktionen som primærlærere for 8A. Det kan udgøre en fordel, at informanterne kender hinanden på forhånd og er vant til at begå sig med hinanden. Det kan også medvirke til, at interaktion foregår forholdsvist mere ubesværet, end hvis informanterne ikke kendte hinanden. En anden fordel består i, at aspekter af social kontrol kan medføre at informanterne kan uddybe hinandens udsagn, fordi informanterne har delte erfaringer og oplevelser.

En risiko er, at informanterne skal stå til ansvar for deres udsagn efter fokusgruppen, da de i hverdagen omgås og nogle endda samarbejder. Dette kan potentielt betyde, at der er ting, de ikke vil ytre sig om (Halkier 2010:125)

#### Fokusgruppen af forældre

I fokusgruppen af forældre deltager fire forældre, som jeg beskriver nu.

De to forældre til inklusionselever er Ib, far til Elias, som lærerne omtalt som en særlig inklusionselev. Ib ønskede ikke at deltage i fokusgruppen, da han selv er lærer på en skole i nærheden. Ib mener ikke deltagelse er hensigtsmæssigt, da han ikke har lyst til at møde forældre til elever, han har haft i skolen. Ib vil dog gerne deltage i et individuelt interview.

Den anden forælder er Kia mor til Mads, en inklusionselev lærerne omtaler. Kia vil gerne deltage i fokusgruppen og indgår sammen med øvrige forældre, som er Tina er mor til Ian i 8B og inviteret som forældre til en af de øvrige elever i en klasse med en inklusionselev. Derudover deltog Sanne, mor til Jakob i 8A, og endelig Gerda mor til Ella i 8A.

Jeg antager, at forældrene, som har et barn i samme klasse, i mere eller mindre grad har kendskab til hinanden på forhånd på baggrund af forældrearrangementer på skolen eller lignende. Dette har tilsvarende fordele, som nævnt i *Fokusgruppen* *af lærere*. Det er dog ikke sikkert, at forældrene kender hinanden på tværs af klasserne, hvilket medføre andre overvejelser om faciliterering (jf. *Strukturering og faciliterering*).

#### Strukturering og faciliterering

Jeg overvejer også fokusgruppernes strukturering ved et par generelle overvejelser og derudover overvejer jeg styringsgraden af fokusgrupperne og facilitatorens rolle.

I fokusgrupper er det, som i andre kvalitative interviewtyper vigtigt, at informanterne oplever tryghed og fortrolighed i samspillet (Riis 2005:103-104). Dette er vigtigt, da informanterne i fokusgruppen skal være trygge nok til at interagere med hinanden og være trygge nok ved forskeren til at diskutere dennes spørgsmål. Jeg forsøger at skabe tryghed ved fokusering på *moment of connection*. Det vil sige, at forskeren inden interviewet opfordrer og gør plads til small talk om hverdagsemner (Riis 2005:109), og ved at jeg i starten af interviewet holder en runde hvor informanterne får mulighed for at præsentere sig selv og lære hinanden lidt at kende.

I forbindelse med etableringen af fokusgruppen med forældrene gør jeg mig overvejelser om skabelse af *moment of connection* allerede i den indledende kontakt. Dette er særligt vigtigt, fordi jeg i fokusgruppen af lærere får indtryk af, at nogle af forældrene kan have et anstrengt forhold til skolen. Forskning (Madsen 2008) viser, at et anstrengt forhold kan medføre, at forældre afslår at samarbejde med skolen (Madsen 2008). Jeg frygter, at hvis det er tilfældet her, vil nogle forældre ikke ønske at deltage i min fokusgruppe, da forældrene måske ikke har lyst til at tale om forholdet til skolen. Jeg forsøger derfor at forhandle en position som en ekstern part, der står midt mellem skolen og forældrene og ikke tager et parti. Dette forsøger jeg ved at give indtryk af, at mit samarbejde med skolen ikke er et tæt samarbejde. Jeg er også opmærksom på at formulere indbydelsen på en sådan måde, at jeg ikke fremstår overlegen i mit sprog. Overlegen sprogbrug kan medvirke til, at forældrene potentielt antager, at jeg ikke vil anerkende deres perspektiv.

En anden relateret overvejelse i samme fokusgruppe er, hvor denne skulle forgå. Det er generelt vigtigt, at interviews foregår i uforstyrrede omgivelser. Jeg fandt det yderligere vigtigt, at fokusgruppen af forældrene foregår et sted, hvor alle informanterne kan føle sig trygge. Jeg antager, at det, at nogle forældre har et potentielt anstrengt forhold til skolen ikke gør det hensigtsmæssigt at afholde fokusgruppen på skolen. Omgivelserne kan gøre måske hindre, at forældrene vil deltage og, hvis de alligevel vil deltage, gøre informanterne utrygge. Jeg vælger derfor at afholde fokusgruppen på et motel i nærområdet.

Overvejelser om struktureringsgraden af fokusgrupperne består i flere forskellige overvejelser.

Fokusgrupperne har både ustrukturerede og strukturerede elementer. Et overordnet struktureret element er, at fokusgrupperne er tilrettelagt via interviewguides, som er inddelt i særligt interessante emner (Riis 2005:103-104) (Se B3, B5). Interviewguidens rækkefølge af emner vælger jeg i fokusgrupperne at følge næsten slavisk, da jeg finder dette vigtigt for at undgå den risiko, at der i grupper kan opstå snak om irrelevante aspekter. Dette strukturerede element gør, at det samtidig er muligt at facilitere, at det, informanterne taler om, er relevant for forskningens fokus (Bloksgaard og Andersen 2012:37).

Derudover er fokusgrupperne i kraft af både strukturerede og ustrukturede elementer tilrettelagt som en blandet tragtmodel. Dette defineres ved, at interviewguiden i starten er tilrettelagt med flere åbne spørgsmål for senere i interviewguiden at strukturere strammere gennem mere fokuserede spørgsmål (Bloksgaard og Andersen 2012:37;Halkier 2010:126). En undtagelse fra modellen er, at jeg i starten af fokusgruppen med lærerne vælger en struktureret runde, hvor lærerne præsenterede sig selv. De ustrukturerede elementer består i åbne spørgsmål, som muliggør dels, at informanterne interagerer og snakker frit. De muliggør dels også, at give informanterne plads til deres egne perspektiver, såsom biddrage med aspekter, som forskningen ikke er opmærksom på (Bloksgaard og Andersen 2012:37;Halkier 2010;126). De strukturerede elementer består i mere direkte og fokuserede spørgsmål.

Facilitereringen af fokusgruppen er ligeledes relevant. Denne gør den sociale interaktion mulig, som er genstand for dataindsamlingen (Bloksgaard og Andersen 2012:36). Jeg anvendte i den forbindelse flere forskellige midler.

Et middel i faciliterering er en kombination af metodiske og didaktiske overvejelser om, hvordan jeg kan tilgodese alle informanternes forudsætninger. Når jeg foretager fokusgrupperne, er det første gang, at jeg møder informanterne, mine didaktiske overvejelser bygger derfor på generelle forforståelser om disses forudsætninger. Jeg antager, at nogle af informanterne kan svare med det samme, mens andre ville have behov for at tænke over deres svar.

Jeg fandt det også vigtigt, at alle informanterne er aktivt med i samtalen af metodiske årsager. Tidligere nævner jeg, at formålet med fokusgruppen er at få brede og forskellige perspektiver på inklusion og forældreinddragelse. Dette vil potentielt ikke ville være muligt, hvis kun få informanter deltager aktivt. Jeg anskuer især dette som en risiko i fokusgruppen af forældre, fordi ikke alle forældrene kender hinanden. Jeg forsøger at imødekomme udfordringen ved at lave øvelser, hvor jeg bad informanterne om, at skrive post- it’s med deres overvejelser til spørgsmålene: *Nævn nogle positive aspekter ved inklusionen på jeres skoler/klasser* samt *Nævn udfordringer ved inklusionen på jeres skoler/klasser* (jf. B5).

I udførelsen af fokusgrupperne opstår der flere udfordringer, som jeg behandler i næste afsnit.

#### Refleksioner over anvendelse af fokusgrupper

Dette afsnit indeholder dels overvejelser om konsekvenser af fokusgrupperne for, hvad jeg kan analysere på. Afsnittet indeholder også temaer, jeg lokaliser på baggrund af fokusgruppen af lærerne, og som jeg fandt relevant at undersøge yderligere i fokusgruppen af forældrene.

Der er seks særlige aspekter i fokusgrupperne, som får konsekvenser for min analyse.

Et aspekt er, at Jf. *Udvælgelse af informanter* er intentionen bl.a. at udvælge forældre til såkaldte inklusionselever. Et forbehold er, at alle de kontaktede forældre, med undtagelse af to, afslog at deltage. Der er flere grunde til, at mange forældre afslog at deltage. En primær grund, at de ikke har lyst til at snakke om følsomme aspekter ved deres barns vilkår i skolen. Disse uddybes ikke yderligere af etiske hensyn. De få mulige forældre med inklusionselever udgør et validitetsproblem, det uddybes i *Opsummerende troværdighedsovervejelser*.

Andet aspekt omhandler fordelen, i at fokusgrupper bidrager med forskellige perspektiver, hvilket i fokusgrupperne også blev en fordel. Informanterne virker primært trygge ved at indvie mig i forældreinddragelsen. Jeg nævnte tidligere, at fokusgruppen kritiseres for risici ved social kontrol. I begge fokusgrupper er eksempler på, at informanterne ikke er bange for at give deres meninger til kende. I fokusgruppen af lærere var et eksempel herpå, da lærerne diskuterede Theis’ sociale kompetencer. Tim[[6]](#footnote-7) fremhæver Theis som en dreng, der mangler sociale kompetencer til at indgå i sociale relationer med andre elever. Tims udsagn forhindrer tilsyneladende ikke Nils i at udtrykke, at han er uenig med denne opfattelse (B10:10-11). Dette får den positive konsekvens, at data, der kommer ud af fokusgruppen er et forholdsvist bredt og nuanceret indblik i forskellige perspektiver.

Et tredje aspekt består i udfordring i, at jeg måske ikke formåer at styre fokusgruppernes deltagere tilstrækkeligt i forhold til fokus. Dette kom til udtryk i, at de snakker om meget, der var irrelevant for specialets fokus. Dette uddyber jeg i *Opsummerende troværdighedsovervejelser*. På den anden side er et generelt dilemma, hvorvidt forskeren skal afbryde informanter i interviews. Informanter vil nogle gange tale sig frem til at fortælle om det, der er interessant for forskeren. Forskerens manglende afbrydelser kan også medføre, at informanterne leder forskeren hen mod et fokus, som forskeren ikke har tænkt på (Antoft og Salomonsen 2012:140-141). Dette var eksempelvis tilfældet, da informanterne i fokusgrupperne gør mig opmærksom på skolesammenlægningernes betydning for inklusionsindsatsen og forældreinddragelsen, som er et forhold jeg ikke har overvejet.

Et tredje aspekt bestod i overvejelsen om min faciliterering af fokusgruppen. Jeg nævnte tidligere i dette afsnit, at både lærere og forældre virker trygge ved at fortælle i fokusgruppen. Det kan diskuteres, hvad det skyldes. På den ene side kan det være, at de oplever tryghed ved forummet og at min faciliterering således er vellykket. På den anden side kan det være, at informanterne ellers ikke har fora for at snakke om eksempelvis frustrationer og derfor her har en mulighed for at komme af med frustrationer. Dette spørger jeg om i de individuelle interviews, og Kia fortæller, at forældrene ikke har fora for dette ud over meget begrænset småsnak i forbindelse med store fælles forældremøder (B12:1). Det indikerer altså, at min filetering ikke udelukkende har været biddragende til informanternes åbenhed.

En relateret overvejelse omhandler to informanter, som var mindre aktive i fokusgruppen af lærerne, Lars og Nils. Dette kan der være flere årsager til. Det kan være, fordi Nils i fællesskab med Erik er primærlærer for 8A. Erik er taler meget i fokusgruppen, og Nils kan måske derfor ikke opleve behov for at supplere yderligere. Jeg har ikke nogle bud på, hvorfor Lars ikke deltager så aktivt.

Et fjerde aspekt bestod i udfordring i, at fokusgruppers forum for gruppediskussion, indebærer risikoen for konformitet og polarisering (Halkier 2002:17). I fokusgruppen af forældre opstår der også polarisering i kraft af, at Tina fremstiller sig selv som i opposition til de øvrige forældre, da hun anskuede skolehjemsamarbejdet meget problematisk. De øvrige forældre gav tydeligt udtryk for ikke at være enige med Tina. Dette var dog umiddelbart ikke problematisk, da uenigheden ikke forhindrede Tina i at give sin mening til kende. Polariseringen kan potentielt medføre, at øvrige forældre ikke afviger fra deres positive indstilling, da de måske ikke har lyst til at træde ud af gruppetilhøret til flertallet af forældre. Det er dog svært for mig at vide, om dette var et reelt problem, men jeg forsøgte at undgå begrænsninger ved at sige, at der er forskellige meninger, og at alle kan være lige rigtige (B6:13). Jeg antager, at dette vil bidrage til, at informanterne fandt det acceptabelt at give udtryk for variationer.

I fokusgruppen af lærerne opstod der et par gange reel polarisering og begyndende polarisering. Den begyndende polarisering opstår, da Lars giver et eksempel på elever, som omfattet af inklusionsindsatsen, ved at eleverne tidligere var henvist til et specialtilbud. Lars fortæller om en elev, Ane spørger, hvem eleven er. Hun fortæller derefter, at hun mener, at det ville være godt for eleven, at henvises til et specialtilbud. Herefter diskuteres, hvorvidt Nanna har været i et specialtilbud tidligere. Dette medfører et mindre mundhuggeri, som jeg har en tese om, er, fordi Ane er utilfreds med, at Lars ikke giver udtryk for at anerkende hende. Han mener ikke, at Nanna var på skolen det forrige år. Udmeldingen gør, at Lars indirekte kommer til at sige, at Ane ikke har gjort den indsats for at hjælpe eleven ved at trøste denne, som Ane mener, hun har (B10:16-17). Dette medføre, at Lars i et stykke tid efter deltager aktivt i fokusgruppen.

Den potentielle polarisering, Ane og Lars’ mundhuggeri udgør, kan medføre problemer. Denne kan fører til begrænsninger i informanternes udtryk for en variation af erfaringer og forståelser (Halkier 2002:17). Jeg valgte at forsøge at løse dette ved at glatte situationen ud og skifte fokus ved at spørger ind til noget andet (B10:17). Jeg håber, at dette har undgået for store begrænsninger.

Et femte aspekt omhandler, at en informant undervejs i en fokusgruppe ændrer holdning til forældreinddragelsen. Dette er mere vaneligt i fokusgrupper sammenlignet med individuelle interviews, da informanterne i fokusgrupper påvirker hinandens holdninger (Krueger 1998: 34). Ane ændrede i fokusgruppen af lærere holdning undervejs. Hun giver i starten udtryk for et syn på forældreinddragelse, hvor læreren er indehaver af en særlig position til i forhold til forældrene. Hun fordømmer en mor for ikke at bemærke hendes søns talefejl, som ifølge Ane er meget tydelig. Senere i fokusgruppen giver Ane udtryk for en lidt anderledes holdning. Jeg spørger forinden mere til eksempler på forældre til inklusionsbørn eller forældre til børn, som ville være blevet ekskluderet til specialtilbud. Informanterne giver eksempler på forældre, som har høje krav til lærernes evner til at skabe rammer for elever, som de havde svært ved at indfri, men hvor en løsning nu er fundet (B10:26- 27). Ane ændrer herefter sin holdning, da hun fortæller, at hun også mener, at opgaven med inklusion, ikke kun er lærernes, men at forældrene også er vigtige heri. Hun fremhæver herefter et eksempel hvor forældrene er gode til at sætte rammer hjemme for barnet. Dette finder Ane vigtige, at hun har viden om og kan anvende i skolen (B10:27).

Med et socialkonstruktivistisk udgangspunkt kan holdningsændringer forsvares, jf. Krueger. Informanters ændrede holdning kan blot være udtryk for, at de indgår i en social sammenhæng, som kan påvirke dem til at ændre holdning. Det er dog vigtigt, at forskeren kan lokalisere, hvad der gør, at informanterne ændrer holdning (Krueger 1998:34). I eksemplet kan der være flere mulige grunde til at Ane ændrer holdning. Det kan være informanterne, som taler inden hende, får hende til at nuancere, det der måske for hende forekommer som hårde udtalelser. Dette kan potentielt give Ane behov for at fremhæve et eksempel, hvor ansvaret mellem skole og forældre er anderledes fordelt.

### Det individuelle interview

Dette afsnit fokuserer på anvendelsen af individuelle interviews. Først forklarer jeg suppleringen af fokusgrupperne med individuelle interviews derefter defineres det individuelle interview og anvendelsen.

Overordnet medføre specialets socialkonstruktivistiske udgangspunkt en antagelse om undersøgelsesfeltet som komplekst, og at der i undersøgelsen af feltet kan forekomme mange forskellige perspektiver på samme fænomen. En risiko er, at forskningen ikke kommer tilstrækkeligt i dybden med blot en metode til undersøgelse af et komplekst felt. Anvendelse af flere metoder kan derfor være et middel til at højne troværdighed, da kombination giver mulighed for at indsamle mere dybdegående viden om forskellige dimensioner eller fortolkninger af fænomenet. Det individuelle interview er et middel til at spørge ind til specifikke individuelle forståelser og erfaringer (Halkier 2008:15;Halkier 2002:16). Dog betyder dette midlertidig ikke, at data, der kommer ud af de individuelle interviews udgør en større sandhed end data fra fokusgrupperne. Dette vil udgøre positivismens begrundelse, idet gruppens betydning kan isoleres i et individuelt interview. Gruppens påvirkning antages ikke at påvirke individets udsagn, hvilket muliggør en mere ubesmittet sandhed (Halkier 2008:15). Dette er således ikke mit mål. I stedet anvender jeg de individuelle interviews, som en mulighed for yderligere dybde til min analyse ved at udforske temaer, som opstår i fokusgrupperne eller udsagn enkelte informant i fokusgruppen giver.

Derudover kan opfølgende individuelle interviews være relevante, hvis der i fokusgruppen opstår store interne forskelle informanterne imellem (Halkier 2002:21). I fokusgruppen af lærere opstod enighed, men også forskelle. Det kan medføre en antagelse om, at den individuelle livsverden spiller ind og det opfølgende individuelle interview kan anvendes(Halkier 2002:21). I fokusgruppen af forældre opstod interne forskelle i betydningstilskrivelse til forældreinddragelsen, såsom forskellige oplevelser af og erfaringer med skolen, som jeg fandt relevante at udforske.

Jeg udvælger derfor tre informanter, som jeg antager, vil være relevante i min opnåelse af en mere dybdegående forståelse.

Opfølgningen med Kia er væsentlig dels af ovenstående grund, men også fordi emnet forældreinddragelse og inklusion, især for forældrene var et følsomt emne. Jeg oplevede ikke, at især Kia i tilstrækkelig grad kunne snakke åbent om emnet i fokusgruppen, da hun ikke talte ret meget i fokusgruppen. Det individuelle interviews blev derfor nødvendigt for den tilstrækkelige dybde. Kia var også særlig interessant at inddrage, da hun er mor til et såkaldt inklusionsbarn.

Opfølgningen med Ane var væsentlig, fordi hun i fokusgruppen nuancerede konstruktionen af forældreinddragelse i kraft af fremhævelsen af Mads’ forældre. (Specifik analyse af inddragelsen af Mads’ forældre uddybes i: *Analyse*). I fokusgruppen kom Ane dog ikke tilstrækkeligt ind på denne vinkel, og jeg fik ikke spurgt ind til dette. Opfølgningen var derfor relevant. Ane kunne samtidig bidrage med yderligere viden om inddragelsen af Elias’ forældre, som jeg også havde nogle, men dog færre uafklarede spørgsmål om.

Endelig var Erik også interessant at inddrage i en opfølgning, idet han kunne fortælle yderligere om inddragelsen af Elias’ forældre ved at uddybe det lidt negative syn, jeg fik indtryk af, at han præsenterer i fokusgruppen.

Endeligt definerer jeg det individuelle interview i en kvalitativ ramme, og mere specifikt som et semistrukturerede interview. Dette defineres som et interview, som sigter efter beskrivelser af den interviewedes livsverden. Forskeren ønsker at fortolke på betydning af fænomener, som kommer til udtryk i interviewet (Kvale og Brinkmann 2009:19). De individuelle interviews anvendes altså til at lægge mere fokus på de enkelte individernes udgangspunkt og til at komme yderligere i dybden med nogle af de aspekter, som fremhæves i fokusgruppen.

### Opsummerende troværdighed

I dette afsnit vurderer jeg empiriens troværdighed, hvilket er nødvendigt for skabe forudsætninger for en videnskabelig analyse. Der er en række forskellige aspekter at vurdere på, men jeg finder det særligt relevant at vurdere på af empirien i fire henseender.

En overvejelse bestod, som jf. *Refleksioner over anvendelse af fokusgrupper* i at fokusgruppen af lærere taler om ting, som ikke er relevante for mit fokus. Eksempelvis snakker lærerne en del om inklusionsindsatsen i fremtiden, som ikke havde noget med forældreinddragelse at gøre. En grund til dette kan være, at gatekeeper tos misforståelse af specialets fokus. Efterfølgende havde denne uintenderet misledt lærernes fokus, hvilket kan have spillet ind. En overvejelse er, at jeg kunne være mere tydelig til at rette denne fejl overfor lærerne i fokusgruppen. Lærerne giver derudover eksempler på forældreinddragelse, som ikke direkte er inddragelse af forældre i forbindelse med inklusionsindsatsen (B10:5). Dette udgør et troværdighedsproblem, da jeg i mindre grad formår at facilitere at fokusgruppen snakker om det, jeg undersøger.

Et andet aspekt er, at fokusgruppen af forældre ikke i så høj grad som intenderet biddrog med anvendelig empiri. Grunden hertil er, at det ikke var muligt at inddrage alle de forældre, som fremstod interessante ud fra fokusgruppen af lærere. Eksempelvis betyder det, at jeg i analysen af forældreinddragelsen af Theis’ forældre ikke kan inddrage forældrenes perspektiv. Det betyder, at troværdigheden er nedsat.

Forældresamarbejde om inklusionsbørn viste sig også at være et ømtåleligt emne. Der opstod i fokusgruppen af forældre en udtalelse fra en forælder omkring inklusion, som jeg af etiske grund ikke valgte at følge op på. Jeg vurder, at en opfølgning på forælderens udsagn kunne gøre skade på forælderen Kia, mor til et inklusionsbarn og jeg dermed ville overtræde en etisk forpligtelse defineret i *Etik*. Fokusgruppen af forældre beskæftigede sig derfor mest på interaktion mellem forældre og skole på et mere generelt plan, hvilket udgør et troværdigheds problem, da jeg dermed ikke i fokusgruppen undersøger det, min intention var. Jeg valgte at følge fokusgrupperne op med individuelle interviews, hvilket jeg anskuer som en troværdighedsforøgelse.

En tredje overvejelse omhandler vigtigheden af at få undersøgt tvetydigheder i det, informanterne siger. Dette kan gøres ved at spørge yderligere ind til, hvad disse mener med et udsagn, eller ved at opsummere hvad forskeren tror, informanterneerne mener (Krueger 1998:68;de Vaus 2002:98).

På den ene side er dette i specialet problematisk, idet jeg i nogle tilfælde ikke formår at spørge tilstrækkeligt ind til informanternes forståelse af bestemt relevant ord og udsagn. Dette medfører forringet troværdighed, da dette gør det svært for mig at komme i dybden med bestemte aspekter af analysen. Et eksempel herpå er interviewet med Kia, som fortæller, at skolen altid har rummet Mads (B12:3). Jeg får ikke spurgt ind til dette udsagn, og det bliver derfor svært for mig at vide, hvad hun tilskriver til at rumme. Et andet eksempel er, at jeg i interviewet med Ib ikke får spurgt ind til, hvad Ib mener med, at Erik og sportsklubben *brænder for* *skæve eksistenser.* Dette medfører, at når jeg analysere på dette, er det lidt mere usikkert.

På den anden side er der også tilfælde, hvor jeg får spurgt ind til tvetydigheder. Et eksempel herpå er, at det delvist lykkes mig at få spejlet min forståelse af informantens udsagn i interviewet med Kia. Her fortæller Kia, at det, der gør samarbejdet mellem hende og Ane godt, er, at de er enige om at udtrykke sig uden indpakning overfor hinanden og overfor Mads. Jeg vælger her, at spejle min, såvel som Anes opfattelse mod Kia, ved at sige: *Jeg kommer til at tænke, når du siger sådan her, som du gør, er det sådan lidt svesken på disken, er det, der gør det godt?* Dette medvirker til, at Kia bekræfter min antagelse, og uddyber yderligere hvad hun mener (B12:8-9).

I fokusgruppen af lærere lykkes det mig ligeledes undervejs at udforske lærernes opfattelser af inklusion. Dette gør jeg eksempelvis i starten af fokusgruppen af lærere, hvor jeg spørges ind til Erik og Lars opfattelser af inklusion. Jeg havde fået den opfattelse, at Lars’ definition primært orienterede sig mod sociale aspekter, men da jeg sammenligner hans forståelse med Eriks, nuancerer Lars min forståelse ved at sige, at hans definition af inklusion både er orienteret mod sociale og faglige aspekter af elevens trivsel (B10:8).

De opfølgende interviews biddrager også til undersøgelse af tvetydigheder, men også til at få uddybet og nuanceret. Et eksempel herpå, er at interviewet med Ane biddrog til en forståelse af, at Anes vægtende rolle i Mads inklusion.

Et fjerde aspekt omhandler, at jeg, jf. *Validitet*, redegjorde for, at inklusion kun delvist kan undersøges. Jeg forsøgte i de individuelle interviews at imødekomme denne problematik delvist ved at bede lærerne og forældrene fortælle om elevernes oplevelser af skolens og forældrenes samarbejdes indflydelse på elevernes trivsel ud fra elevernes perspektiv. Dette biddrog med små indikationer af elevernes oplevelser, men ikke fuldstændigt, da denne kun kunne være undersøgt ved at inddrage eleverne.

Dette afsnit indeholder overvejelser umiddelbart inden analysen, dette omhandler kodning.

### Kodning

I udvælgelsen af hvordan specialets kodning skal foregå, har jeg flere forskellige muligheder. Jeg vælger at foretage en åben kodning, som har til formål at analysere, begrebsliggøre og kategorisere empiri. Det ønskes herudfra ikke i så høj grad at kvantificere, hvor ofte et emne forekommer, men at se på, hvordan koder, kontekster og handlinger står i relation til hinanden (Kvale og Brinkmann 2009:224).

Derudover er kodningens udgangspunkt også relevant, hvor et typisk skel forekommer mellem datastyrede og begrebsstyrede kodninger (Kvale og Brinkmann 2009: 224). I specialet anvender jeg en kombination af disse, da jeg på den ene side lader empirien styrer og gradvist af empirien udleder mine kodninger, men på den anden side lader jeg også teori være med til at danne koder. Dette sker for eksempel, når jeg analysere på inklusion, hvor jeg lader Tetlers begrebsdefinition være delvist med til at kode hvordan jeg analysere på mulighederne for elevernes inklusion (Kvale og Brinkmann 2009: 227- 228).

# Kapitel 3: Analyse

I dette afsnit analysere jeg på muligheder og udfordringer, som betydningstilskrivelse til forældreinddragelse i inklusionsindsatsen giver for rammesætning for elevernes udvikling og læring. Analysen strukturerer jeg i tre dele, den første del er en indledning til analysen. Anden del analysere betydningstilskrivelser til forældreinddragelse hos lærere og forældre. Tredje del analysere på betydningstilskrivelsernes indvirkning på rammesætningen.

## Analysedel 1: Kontekstuelle aspekter

Denne analysedel analyserer på kontekstuelle aspekter, som påvirker min besvarelse af problemformuleringen. Dette er skolens placering i et belastet område, inklusionsopfattelser, karakteren af forældreinddragelsen og aspektet, at eleverne skole og forældrene samarbejder om, befinder sig i udskolingen karakteren af forældreinddragelsen. Grunden til fokuseringen på konteksters betydning er, jf. *Forskningsdesign*, at det at anskue fænomenet forældreinddragelse i dets kontekster er vigtigt, da det bidrager med dybdegående viden. De to fokusgrupper medvirker til, at jeg fik en forståelse af aspekter i konteksten, som væsentligt påvirker inklusionsindsatsen og disse er relevante at inddrage her. Disse bidrager til nuancering af forskerens viden jf. *Refleksioner over anvendelse af fokusgrupper*.

### Skolens omgivelser og forandringer af organisationsformer

Lærerne diskuterer, at aspekter i og omkring skolen har påvirket, hvordan inklusionsindsatsen foregår.

Overordnet fortæller Erik og Ane, at eleverne i skolen generelt har udfordringer med forskellige problemer såsom rod i familien, faglige vanskeligheder, samt sociale vanskeligheder såsom ensomhed og psykiske problemer. Derudover fortæller især Erik, at hans erfaringer er, at et strukturelt aspekt påvirker eleverne. Ramebæk har ikke tradition for at støtte op omkring socialt udsatte familier (B10:3,4).

Erik fortæller, at skolesammenlægningen sidste år har medført, at inklusionsindsatsen har stået stille. Det skyldes, at skolen fokuserede på anderledes sammensætning af lærergruppen, klassedannelser og overvejelser om hvordan undervisningen skal forløbe (B10:4-5). Erik fortæller om dette, efter Ane stiller spørgsmålstegn ved, om inklusionsindsatsen er i gang. Det kan betyde, at Eriks udsagn påvirkes af, at Ane reflekterer over inklusionsindsatsens tilstand. En grund til at Erik siger dette, kan være, han føler behov for at nuancere eller tilføje perspektiver til Anes udsagn. Dette kan sige noget om, at Erik potentielt ønsker at skabe en konstruktion af inklusionsindsatsen som muligvis ikke kører som planlagt, men at der gode grunde til det. Erik fortæller, at inklusionsindsatsen, som har stået stille, har betydet, at mange elever har det meget svært, fordi der ikke har været gjort nok for dem (B10:4).

### Inklusion som rammesætning for skolen

Lærerne fortæller også om inklusionsindsatsens karakter, som fortsat er under udvikling, Lars nævner, at indsatsen har manglende definition og plan (B10:5,6). Andre lærere nævner oplevelse af, at manglende ressourcer er fulgt med indsatsen. Ane giver udtryk for en oplevelse af, at have fået børn som skal inkluderes og andre supplerer dette med, at de oplever inklusion som noget, de ikke er inddraget i at beslutte og, at de skal inkludere uden helt at vide hvordan (B10:5).

Gruppen af lærere skaber flere definition af inklusion, men Ane, Erik, Lars og Tim er enige om, at inklusion er en indsats for elever med svært ved at begå sig i klassen. Nils giver ikke nogle tilkendegivelser til kende om definitioner. De tre betoner også at karakteren af indsatsen kan være elevers kombinationer af sociale og/eller faglige behov, som lærere skal sætte rammer for, at eleverne kan få tilgodeset, således eleverne kan klare sig (B10:8-9).

Lærerne giver også udtryk for mere individuelle nuancerede opfattelser af inklusion.

Tim fremhæver i sin definition grænser for inklusion, da han fortæller: *Hvornår bliver inklusionen så at sige umulig, for mig vil grænsen ligge der imellem, at dem, der har både den faglige og den sociale kompetence, hvor den er meget meget lille eller uladsiggørligt at arbejde med, det er der, vi sætter grænsen* (B10:9). I citatet giver Tim altså udtryk for, at inklusion ikke kan lade sig gøre, når både sociale og faglige kompetencer er meget begrænsede, og der er meget lidt at bygge videre på.

Lars giver i sin definition udtryk for at lægge vægt på flere aspekter end den fælles forståelse. Han ser inklusion som: (…) *de skal være i klasserummet og de skal blive en sammenhængende del af det vi er* (…)(B10: 6).

Ane og Erik giver udtryk for en opfattelse af inklusion, som adskiller sig fra Lars’. Ane giver udtryk for en opfattelse af inklusion, som hun anskuer ens med begrebet rummelighed, da hun fortæller:

*I gamle dage, der hed inklusion rummelighed, sådan ser jeg det. Nu er der kommet en ny label på, det er sådan set stadig det samme, der er inden i, det der med at der skal være plads til alle, og det kan man have indenfor en skole, det kan man have indenfor et klasserum, det kan man have indenfor en lille gruppe.* (B10:7)

Ane giver altså udtryk for en opfattelse af inklusion, som måske umiddelbart virker ens med begrebet rummelighed; at skolen skal have plads til alle. Ane fremhæver også delvist i citatet og senere i fokusgruppen et syn på, at inklusion kan foregå i forskellige grader, hvor inklusion kan være at inkludere et barn i hele skolen, i et klasserum eller i mindre gruppe (B10:7-8).

Lærerne skaber altså forskellige definitioner af inklusion. Der kommer dels forestillinger til udtryk om, at der i praksis er grænser for inklusion, når elevernes muligheder er meget begrænsede. Der kommer også en interessant forestilling om, at inklusion og rummelighed er det samme.

I Alenkær definition af rummelighed lægges vægt på en opfattelse af, den almindelige skole må gøre plads til de specielle, således at de specielle kan blive ligesom alle andre. Der lægges ligeledes vægt på, at skolen praktisere som den altid har gjort. Dette er i modsætning til inklusionsbegrebet, som lægger vægt på gensidig tilpasning mellem skole og elev(Alenkær 2008b:25).

I dette perspektiv er inklusion og rummelighed altså ikke det samme og Anes sammenligning kan ses som et udtryk for en lidt forsimplet opfattelse, som muligvis kan få konsekvenser for praksis.

Jeg beskrev i afsnittet: *Forældresamarbejde i en inklusionskontekst* en definition af inklusion og atbegrebet kan anskues som en af skolens organisationsformer, som sætter betingelser for elevers læring og udvikling. Jeg udleder dog ud fra fokusgruppen af lærerne, at dette ikke i så høj er blevet en fast organiseringsform endnu af to grunde:

En grund er ifølge lærerne, at inklusionsindsatsen dels har stået stille en periode, fordi skolesammenlægningen har fyldt mere at arbejde med.

En anden grund er, at der også har manglet ressourcer til at inkludere de nye børn i klasserne, såsom mangel på plan. Endelig er definitionen af inklusion ikke helt tydelig og ikke så udbygget som min definition. Dette kan i Tetlers perspektiv anskues et udtryk for formel integration, defineret som et diffust udtryk for integration, hvor der mangler mål for hvem, hvordan og hvorfor nogen skal integreres (Tetler 2000:32-33).

Dette medfører, at når jeg analyser på inklusionsindsatsen i dette speciale, analyserer jeg på begyndelsen på en inklusionsindsats.

### Forældreinddragelse i udskolingen

Jeg nævnte tidligere, at eleverne befinder sig i udskolingen, er væsentligt for karakteren af forældreinddragelsen. Først vil jeg kort beskrive forældreinddragelsen, hvorefter dette sættes i relation til elevernes placering i udskolingen.

Forældreinddragelsens karakter kommer til udtryk i fokusgruppen af forældre, hvor forældrene fortæller, at de inddrages i deres børns skolegang i de små individuelle skole- hjemsamtaler og større fælles forældremøder (B11:6,22). Forældrene fortæller også, at de bruger det elektroniske kommunikationsmiddel intra til at følge op, gøre opmærksom på et problem. Skolen bruger derudover intra til at sende både generelle beskeder til alle ud af orienterende karakter, såsom besked om glemte bøger (B10:4,10).

Jf. *Præsentation af kontekst* er min forforståelse, at inddragelsen af forældre mest omhandler, at skolen informere forældrene. Jeg antog, at inddragelsen foregår uden, at der forekommer et samarbejde, hvor forældrene kan biddrage med perspektiver. Dette viser sig ud fra ovenstående dels at være tilfældet, de fleste forældre inddrages ved at de informeres.

Flere forældre giver udtryk for, at de generelt ikke inddrages i så høj grad længere, fordi deres børn går i udskolingen. Dette gør, at forældrene ikke inviteres til sociale arrangementer længere og derfor kun inddrages i skole- hjemsamtaler, i generel information og i mindre beskeder på skolens intra (B11:1-2). Kia er dog mere i kontakt med skolen end de andre forældre. Kia fortæller, at hun altid har haft meget kontakt med skolen ud over de individuelle skole- hjemsamtaler, fordi hendes søn har forskellige diagnoser (B11:4).

## Analysedel 2: Betydningstilskrivelse til forældreinddragelse

I dette afsnit analyserer jeg på betydningstilskrivelse til forældreinddragelsen. Jeg opdeler analysedelen i først et afsnit, som beskriver de teorier som jeg anvendes. Jeg analyserer herefter på tre sociale konstruktioner af forældreinddragelse, som lærerne skaber. Under hver konstruktion analysere jeg først på konstruktionen af eleven, som er udgangspunktet for forældrenes og lærernes interaktion. Herefter analysere jeg på den sociale konstruktioner af forældreinddragelse og endelig sammenlignes konstruktionen med forældrenes betydningstilskrivelse.

Under empiriindsamlingen erfarerede jeg, at det ikke kun var samarbejdet mellem skolen og forældrene, der fik væsentlig betydning for muligheder og udfordringerne for rammesætningen af inklusion. Jeg fik den indsigt, at endnu et analyseniveau måtte inddrages ud over mikroniveauet, som fokuserer på interaktionerne mellem skole og forældre. Jeg måtte inddrage et mesoniveau, som beskæftiger sig med de overordnede idealer for skole og dens organisering tilskrevet af forældrene og lærerne. Disse spiller også væsentlig ind på muligheder og udfordringer i rammesætningen af inklusion. Jeg beskæftiger mig først med betydningstilskrivelsen til eleven og forældre, for derefter i analysedel 3 at inddrage de overordnede idealer.

### Teoretiske perspektiver på betydningstilskrivelses konsekvenser for forældreinddragelse

I dette afsnit introducerer jeg de teoretiske begreber, jeg anskuer analysen med. Overordnet anvender jeg tre konstruktioner inspireret af Larsens konstruktioner af interaktion mellem skole og forældre (beskrevet i *Forældresamarbejde i forskellige perspektiver*). Dette gør jeg, fordi jeg ud fra min empiri også har fundet disse konstruktioner meningsfulde at anskue analysen med. Jeg adskiller mig dog fra Larsen, da hun beskæftiger sig med samfundsstrukturers indflydelse på forældresamarbejde, såsom indflydelsen af kommunal organisering af fokus på forældretilfredshed. Jeg er inspireret af Larsens kategorier, men beskæftiger mig mere end Larsen specifikt og dybdegående med, hvad samarbejde kan bidrage til forældres og læreres rammesætning for elevers læring, udvikling og inklusion. Endelig har jeg også inddraget forældrenes perspektiv, hvilket Larsen gør, men i knap så udbygget grad (Larsen 2011:120).

Desuden anvender jeg et generelt sociokulturelt blik, Vygotskys begreber zonen for nærmeste udvikling, stilladsering og mediering via kulturelle redskaber og Baktins teori om dialog. Vygotskys perspektiv er tidligere anvendt i perspektiver på skolens rammesætning af inklusion (såsom Alenkær 2008a), men jeg anskuer dette perspektiv, som nyt at anvende specifikt i forældreinddragelse. Det sociokulturelle perspektiv er inddraget, da det kan give mulighed for et fokus, hvor interaktion og samarbejde har grundlæggende betydning for læring. Det betyder også, at læring er afhængig af og ikke blot påvirket af læringsmiljøet og kontekst (Dyste 2003:49). Sociokulturelle teoriperspektiver kan også inddrages i at forstå betydningstilskrivelse. Teoriperspektivet antager, inspireret af fænomenologien, at individer altid ser verden ud fra et perspektiv. Dette medvirker til, at bestemte aspekter bliver synlige ud fra det perspektiv verden anskues fra, og andre ikke gør. Perspektiverne kan også sige noget om personens forståelseshorisont. Teorierne er i kraft af fokuseringen på dialogisme i modsætning til monopolisme, som antager et perspektiv værende mere rigtigt end et andet (Dyste 2003:71).

Det sociokulturelle udgangspunkts fokus på læringsmiljø og kontekst som afgørende medvirker altså til en sammenhæng mellem specialets videnskabsteori og forskningsdesign. Sidstnævnte fokuserer også på, at kontekster er relevante at beskæftige sig med, for at specialet kan biddrage med dybdegående viden. Det betyder, at det er muligt at anskue forældreinddragelse i konteksten, rammesætning af elevers inklusion, udvikling og læring.

Vygotsky er inddraget som et specifikt perspektiv af den sociokulturelle teori. Vygotsky biddrager med et syn på udvikling og læring som afledt af den sociale interaktion. Begreberne zone for nærmeste udvikling, stilladsering og mediering via kulturelle redskaber, giver mig mulighed for at analysere på lærernes og forældrenes betydningstilskrivelser til hinanden. Ligeledes giver det mulighed for at analysere på virkninger betydningstilskrivelser får for, hvad og hvordan rammesætning bliver. Zone for nærmeste udvikling udgør Vygotskys syn på udvikling som ikke lige med læring, men som vigtigt for hvilken læring der senere kan forekomme. Udviklingsbegrebet kritiserer opfattelsen af udvikling som kun et bestemt aktuelt udviklingsniveau. I stedet defineres udvikling som zonen mellem det det den lærende kan alene i det aktuelle udviklingsniveau, og den potentielle udvikling som den lærende kan klare gennem hjælp fra en andre, som er i stand til mere end den lærende (Vygotsky 1978:80- 81,83- 84,86). Stilladsering defineres som en fokusering ikke på, hvor den lærende kommer til kort, men på at dyrke de potentialer den lærende har. Disse må dyrkes gennem et samarbejde, hvor læring støttes. Fokus for stilladseringen er ifølge Vygotsky en omfattende opgave for læreren, idet rammesætningen også må foregribe ændringer i læringspotentialer og give mulighed for, at disse må kunne udnyttes. Dette må foregå gennem mobilisering af mulighed for social interaktion med andre. Det giver den lærende mulighed for internalisering, hvor læring kan gøres til individets egen (Vygotsky 1978: 85;Dyste og Igland 2003:84).Overgangen mellem udvikling og læring skal ikke opfattes som en automatisk mekanisk proces, men som omfattende.

Internalisering eller læring må styres og støttes, som den kan blive ved kulturelle redskaber. Disse udgør en form for betydningsbåret mediering i processen mod udvikling og læring. Kulturelle redskaber kan være artefakter, tegnsystemer og rutiner (Dyste og Igland 2003:81).

Vygotsky er blevet kritiseret for ikke at beskæftige sig med, at rammesætning på forkant med udvikling kan indebære social og kognitiv konflikt. Baktin kan i stedet anskues som en fortaler for, at modspil og samspil udgør et potentiale, hvor begge forekommer samtidigt udgør potentiale for udvikling og læring (Dyste og Igland 2003: 84-85).

Baktin kan biddrage med at forstå, hvordan betydning skabes og kundskab udvikles i voksenlivet. Baktin ser dialogen som et vigtigt middel til udvikling, fordi den kan være et middel til læring anskuet som at tage den andens ord til sig. Dialoger kan både udgøre et samspil mellem mennesker, men også et modspil hvor begge kan udgøre læring. Dialog foregår på forskellig vis ved at tilskrive betydning, sætte andre ords i relation til andre perspektiver eller fordreje betydning (Dyste 2003:87).

## Betydningstilskrivelser til forældreinddragelse i rammesætningen af inklusion

I empirien tilskrives betydning fra forældre og lærere til forældreinddragelsen i at rammesætte elevernes læring og udvikling. Betydningstilskrivelserne kommer til udtryk i fokusgrupperne og i individuelle interviews. Jf. *Fokusgruppeinterview* finder jeg ikke én metode mere gyldighed end den anden. Væsentligt er det, at de forskellige forummer for samtale bidrager med forskellige oplysninger. Disse betydningstilskrivelser får, som vi i analysedel tre skal se, betydning for hvilke rammerne for elevernes inklusion.

I dette afsnit analyserer jeg først på de forskellige betydningstilskrivelser, som lærerne og forældre tilskriver forældreinddragelsen. Disse medfører tre sociale konstruktioner. Mine benævnelser på konstruktionerne er skabt med udgangspunkt i lærernes ordvalg.

### Den sociale konstruktion af forældreinddragelse som problematisk

I en særlig vægtende social konstruktion skabt af lærerne er en, hvor forældre i gennerelle sammenhænge er tillagt den betydning, at de er problematiske at samarbejde med og forældre skal overbevises om deres børns grænser for udvikling eller læring. Dette kommer til udtryk på lidt forskellig vis.

Et eksempel er lærernes konstruktion af Theis og hans forældre. Først beskriver jeg, hvilke aspekter, lærerne fremhæver, ligger til grund for deres inddragelse af forældrene. Jeg beskæftiger mig herefter mere med konstruktionen af forældrene.

### Konstruktionen af Theis

Theis opfattes af især Tim som omfattet af inklusionsindsatsen, grundet Theis begrænsninger, som medvirker til, at han har behov for at der gøres en indsats, for at Theis kan begå sig i klassen. Et forbehold er, at Tims fremstilling af Theis begrænsninger er uklar. Jeg tolker dog, at han anskuer Theis begrænsninger har en social og en faglig karakter. Tim fortæller, at Theis begrænsninger består i, at Theis fagligt er udfordret, da:

*Han er lykkelig i sin uvidenhed, men de andre gider ham faktisk ikke lige altid, og når vi kommer i 8. klasse med ham, så bliver det så svært at rumme ham. Han er stadig i legestadier og vil ud og lege, han forstår ikke, hvad de andre arbejder med i timen.* (B10:10)

I citatet giver Tim udtryk for Theis’ begrænsninger dels består i sociale begrænsninger; at han ikke socialt befinder sig samme sted som de øvrige elever. Theis’ faglige begrænsninger består ifølge Tim i, at han ikke forstår, hvad de andre laver i timerne. I fokusgruppen opstod der en mindre diskussion om Tims opfattelse af Theis, idet Nils opfatter Theis socialt som en del af klassen, og som fungerende godt socialt. De to lærere kommer dog ikke til enighed, og Tim ændrer ikke mening og fortsætter sin konstruktion som en gældende.

### Konstruktionen af de problematiske forældre

Tim fortæller videre, at skolen forsøger at inddrage forældrene i Theis begrænsninger. Tim skaber en social konstruktion af Theis’ forældre, som forældre der gør en stor indsats for at gøre noget ved Theis’ begrænsninger, da der er forsøgt en lang række forskellige skoleformer (B10:17). I Tims betydningstilskrivning skabes således en konstruktion af forældrene, som indehavere af en tro på, at Theis videre udvikling er mulig. Samtidig konstrueres især moderen som mangler indsigt i sit barns muligheder. Tim fortæller:

*Man har forsøgt rigtig rigtig mange ting, men det var faktisk først her for et par måneder siden, hvor vi sad herinde med mor og far, med psykolog, med læsevejleder, med kompetencecenterleder, og vores afdelingsleder sad her også. Der fik vi direkte sagt til moderen, der er ikke nogen sandsynlighed for, at din søn nogensinde får en FSA. På det tidspunkt i 7. klasse, at det rent faktisk gik op for mor, det var så alvorlig galt med hendes barn. Jeg tror, at hun stadig ikke er 100 % overbevist, og det vanskeliggør edderbankme situationen.* (B10:17)

I citatet kommer en konstruktion til udtryk af forældrene, som indehavere af en tro på deres barns evner, denne er anderledes end skolens tro. Moderen opfattes som særligt overbevidst om denne tro. Konstruktionen af forældrene bliver yderligere til, idet Tim også fortæller om, at en praksis er knyttet til forældreinddragelsen som vanskelig. Praksis består i, at der inddrages en række forskellige andre parter, som skal overbevise forældrene om barnets begrænsninger. Betydning tolker jeg i mit socialkonstruktivistiske udgangspunkt er med til at opretholde den sociale konstruktion. I dette tilfælde er der knyttet en knyttet den betydning, at forældre er problematiske og derfor er en praksis, at inddrage en række aktører i at overbevise forældre om skolens syn på barnets begrænsninger.

Med udgangspunktet i sociokulturelle teoriperspektiver kan konstruktion anskues som et perspektiv på Theis’ forældre, hvor lærernes forståelseshorisont af forældrene dels er, at de har forsøgt en masse initiativer for Theis. Dette tilskriver Tim, hvad jeg tolker som en delvis positiv betydning. Samtidigt konstrueres skolen som indehavere af en rigtig opfattelse af Theis evner, hvor han ikke har mulighed for at få en FSA, hvilket forældrene må overbevises om. Tim opfatter dette vanskeligt og frustrerende, da moderen fortsat ifølge ham ikke er overbevidst.

Ovenstående medføre også, at Tim udtrykker, hvad der kan tolkes som et udtryk for en monopolistisk tilgang til kommunikationen med forældrene. Tilgangen kan defineres som kommunikation anskuet som overføring, hvor et individ afsender et budskab, som et andet individ derefter direkte burde modtage, forstå og tage imod (Dyste 2003:71). Tim kommer i denne sociale konstruktion til at antage, at idet skolen repræsenteret ved deltagerne på mødet direkte siger budskabet til moderen, burde hun forstå budskabet. Tim giver udtryk for en undring over, at moderen stadig ikke er helt overbevidst, hvilket Tim tilskriver en frustration, fordi dette gør forældrene vanskelige.

Denne sociale konstruktion bliver også til en konstruktion hos flere lærere end Tim, men Erik nuancerer fortællingen delvist efter Tims monopolitiske udtryk ved at tilføje:

*Det der han beskriver, det er det aller aller sværeste, for det er noget med at forventningsafstemme, for når man får et barn, har man jo en forventning om, at det er normalt barn, det har enhver forældre. Så den proces fra at man begynder at finde ud af, at der er noget galt, og til at man i virkeligheden erkender, at her til og ikke længere, det er enormt vanskeligt.* (B10:17)

I citatet udtrykker Erik en enighed med Tims konstruktion, Erik tilføjer også det perspektiv til forældreinddragelsen, at historien om Theis forældre af Erik anskues som et eksempel på vigtigheden af at forventningsafstemme. Dette kan tolkes som, at Erik bløder op for tilgangen til forældrene, da jeg tolker forventningsafstemning som en proces, hvor begge parter har indflydelse. Erik uddyber sin opfattelse ved at fortælle, at den proces, hvor skolen og lærerne skal nå frem til en opfattelse af, at et barn ikke kan de samme ting som andre børn, kræver empati og indføling af lærerne og: (…) *man kan ikke bare sige til en forældre, at dit barn kan ikke gå op til en FSA, for så stejler de jo og klager til inspektøren eller et eller andet eller myndighederne, og så får vi jo den bare tilbage* (B10:17).

Alligevel bliver Erik tvetydig i sin opfattelse, idet han kort efter fortæller om vigtigheden af at: (…) *kalde en skovl for en skovl og en spade for en spade, man bliver nødt til at levere den besked, der er nødvendig* (B10:17-18).

Eriks udsagn tolker jeg som, at han finder det vigtigt, at sige tingene lige ud uden at udlade aspekter for forældrene. Dette virker tvetydigt i forhold til hans tidligere udsagn om vigtigheden af at forventningsafstemme. Erik uddyber også, at grunden til, at han finder dette vigtigt, er, at skolens indskoling har fokus på at underholde eleverne og dermed i så høj grad at måle eleverne, som de har i overbygningen. Han fortæller: (…) *når de kommer op til os, så er det jo FSA, der står i røven, og så finder vi hurtigt ud af, at det kan du sgu’ ikke finde ud af, og så begynder vi at tage hul for på den der diskussion, men det er jo al al for sent.* Erik fortæller altså her, at FSA bliver et aspekt, som medvirker til, at skolen begynder at diskutere elevernes forudsætninger med forældrene, men at dette er et for sent tidspunkt.

Konstruktionen af Theis’ forældre har jeg jf. *Opsummerende troværdighed* desværre ikke mulighed for at sammenligne med forældres perspektiv, derfor kan jeg ikke analysere yderligere på betydningenstilskrivelsen af forældrene.

### Den sociale konstruktion af de krævende, men ressourcefulde forældre

En anden konstruktion af forældreinddragelsen opstår på baggrund af den betydning, fokusgruppen af lærere tilskriver Elias’ og Tors forældre. Først beskriver jeg, hvilke aspekter ved eleverne som lærerne ligger til grund for, at der tages initiativer og overvejelser om inklusion. Jeg beskæftiger mig herefter mere med konstruktionen af forældrene.

#### Konstruktionen af Elias som en af to elever omfattet af overvejelser om inklusion

Lærerne konstruerer aspekter ved de to elever, som ligger til grund for overvejelser om inklusion som mulig. Lærerne mener, at der må gøres en indsats for disse elever, da de har svært ved at begå sig i klassen. Erik fortæller også, at eleverne tidligere har været henvist til andre skoleformer grundet deres begrænsninger. Tor har tidligere været i et specialtilbud for generelle indlæringsvanskeligheder. Elias har traumer, som udgør faglige begrænsninger for ham i en sådan grad, at det får den konsekvens for Elias, at han sandsynligvis ikke skal op til eksamen (B10:12-13).

Lærerne skaber ligeledes en social konstruktion af elevernes manglende sociale kompetencer. Eleverne tilskrives, at (…) *de* *slet* *ikke magter at gå i 8. klasse* (B10:12-13). Dette får ligeledes konsekvenser for de to elevers sociale interaktion med de andre elever, og Erik fortæller om vigtigheden af initiativer: (…) *det har vi været nødt til for at kunne rumme dem, havde vi ikke gjort det, havde det måske helt kuldsejlet inde i klassen omkring dem selv, så havde de simpelthen brændt sammen* (B10:13). Ane supplerer lige efter Eriks udtalelse konstruktionen af elevernes problemer ved at sige: *De var et sted, hvor klassen bare, eleverne kunne slet ikke rumme dem. De begyndte at falde fra og ville flytte til andre skoler, og det fik de to drenge heller ikke særlig godt af, at folk var sure på dem.* Erik supplerer: *Ja, og negative og trætte af dem* (B10:13). I et individuelt interview supplerer Ane forståelsen af Elias’ reaktioner, idet hun fortæller, at grunden er forandringer i forbindelse med skolesammenlægningen. Hun fortæller, at de andre elever også har reageret negativt på Elias ved at hakke på ham (B13:5).

Lærerne giver altså udtryk for, at Tor og Elias har så store problemer, at de har været nødt til at tage andre initiativer for, at de to elever ikke brændte sammen, og for at få klassen til at acceptere dem. Initiativerne har bestået i et ikke formelt specialtilbud udenfor skolen ti timer om ugen og fem timers praktisk arbejde hos pedellen på skolen. Specialtilbuddet er ikke et formelt specialtilbud i den forstand, at det er en specialskole, men er et samarbejde med en lokal sportsklub, som der er opstået et lidt tilfældigt samarbejde med (B10:13).

Jeg vil ikke analysere mere på Tor, da empirien ikke biddrager med viden om forældreinddragelsen af Tors forældre. Dette skyldes, at lærerne efter beskrivelsen af eleven ikke kommer ind på Tors forældre.

#### Konstruktionen af forældreinddragelsen af de krævende forældre

Lærerne fortæller i stedet mere om inddragelsen af Elias’ forældre i at tage initiativer for Elias. Lærerne beskriver, at samarbejdet med forældrene om at sætte rammer særligt har omhandlet Elias’ forudsætninger for faglig læring, herunder muligheder for at gå til eksamen (B10:26-27).

Lærerne tilskriver betydning til samarbejdet med forældrene på lidt forskellig vis. Tims betydningstilskrivelse i nedenstående citat kan anskues som et udtryk for, at forældrene har krævet initiativer for Elias’ udvikling:

(…)*Vi havde nogle forældre, som var meget OBS på og meget skarpe på, at der skulle være en udvikling i forhold til det her.* *De blev jo så mødt af, kan man vel egentlig godt sige, lidt inkompetence fra vores side, fordi vi var handikappede i, og med at vi ikke anede, hvad den her opgave gik ud på.* *Så de følte, at der skete for lidt, og så begynder de jo også at presse på.*

(B10:26)

Tim fortæller her, at forældrene ønskede, at der skulle tages initiativer for Elias’ udvikling. Tims betydningstilskrivelse til forældrene afføder flere interessante aspekter.

Et interessant aspekt omhandler, at Tims udsagn tilskriver forældrene en betydning, som krævende at samarbejde med, idet forældrene lægger pres på lærerne. I en sammenligning med inddragelsen af Theis’ forældre bliver dette interessant. Elias’ forældre betragtes i modsætning til Theis’, ikke som nogen, der skal overbevises, men får lov at kræve noget. Tim konstruerer lærerne som inkompetente, fordi de ikke vidste, hvordan de skulle handle. En god løsning er ifølge lærerne i dag fundet(B10:26).

Tims konstruktion tolker jeg på to måder.

På den ene side kan det ses som et udtryk for Larsens forbrugerrelation defineret jf. *Forældresamarbejde i forskellige perspektiver.* Forældrenes krav skal tilfredsstilles, og professionelle bliver ydere, som må føje sig forældrene. Dette kommer til udtryk, da Elias’ forældres krav får Tim til at konstruere lærerne som inkompetente, idet lærerne mangler viden om handlemuligheder. Dette kommer delvist til at fokuserer mere på at tilfredsstille forældrenes behov, så de ikke bliver utilfredse og klager frem for at fokusere på elevens udvikling. Dette tolker jeg, da Tim ikke nævner Elias udvikling som væsentlig, men kun nævner vigtigheden af at tilfredsstille forældrene.

På den anden side kan det ses som udtryk for, at Tim er frustreret over mangel på viden. Det giver i Baktins perspektiv anledning til læring, idet Tims betydningstilskrivning til forældrene tolkes som udtryk for dialog. Tim anskuer dialogen som et delvist modspil, da han opfatter forældrene krævende; forældrene gjorde lærerne opmærksomme på, at de ikke vidste, hvad de skulle gøre. Dette kan også tolkes som, at forældrene indleder dialog, hvilket har medført, at lærerne tager den andens perspektiv, i form af forældrenes, til sig. Dette kan ses idet lærerne tilskriver forældrenes perspektiv den betydning, at der måtte gøres noget mere for rammesætningen af Elias udvikling og læring.

I fokusgruppen af lærerne kommer der også andre betydningstilskrivelser til udtryk i inddragelsen af Elias’ forældre. Der opstår en forhandling af betydningstilskrivelsen, idet Erik efter Tims udtalelse forsøger at nuancere Tims konstruktion af lærerne som inkompetent. Erik fremhæver i stedet fortsat forældrene svære at tackle grundet deres forventninger til Elias’ faglige mulighed. Erik ser forældrene som urealistiske i kraft af deres forventninger. Han fortæller, at forældrene har haft forventninger om, at Elias fagligt skulle lære noget og gå til eksamen. Det får Erik til også at tilskrive forskel mellem ham selv og forældrene, da han anskuer Elias’ faglige muligheder mere begrænsede. Erik fortæller, at det har taget tid at nå en fælles holdning til, at Elias’ forudsætninger ikke var, hvor forældrene troede (B10:26- 27). Det kan tolkes som, at Erik konstruerer interaktionen med forældrene på en ny måde.

Erik inddrager et fokus på, at forældre og lærernes interaktion må omhandle barnet. Samtidig tolker jeg en tendens til, at Erik sætter sig selv i en ekspertposition. Han tilskriver den betydning til forældrenes forventninger, at de er urealistiske, og at han i stedet har en løsning, som forældrene må tilpasse sig. Dette indikere en lille tendens i retning af Larsens’ forbrugerelation. Det vil sige, at magtforholdet vendes om i modsætning til Tims tilskrivning, som signalerede en forbrugerrelation. I Eriks konstruktion er det nu læreren, der har definitionsmagt og skal overbevise forældrene om, at de må føje læreren. I det individuelle interview nuancerer Erik dog sin konstruktion: (…) *de er meget positivt tænkende, men samtidig holder de os også til ilden. Det er godt nok, for de vil deres børn det bedste* (B15:12). Erik giver altså her udtryk for en nuancering af sin tidligere konstruktion. Erik tilskriver nu også positiv betydning til forældrene, deres pres kan biddrage til, at lærerne handler. Dette indikerer mulighed for Nordahls type, dialog og diskussion (Jf. *Inddragelse af forældre som et paradigme i udvikling*), hvor der er mulighed for forskellige perspektiver kan komme i spil.

Et andet relevant aspekt i det individuelle interview omhandler, at Erik konstruerer en ens forestilling hos forældrene og ham, om at der skal specielle midler til for Elias. Erik tilskriver forældrene positiv betydning, idet de har samme opfattelse som skolen af Elias’, forudsætninger. Erik fortæller nedenfor, når han siger *de* referer han til Elias og hans søstre:

(*…*) *de er ved en rigtig rigtig ressourcestærk familie, god familie, begge forældre er meget OBS på, at der sker et eller andet, for de ved godt, at de har nogle specielle børn, og der skal ske en speciel målrettet pædagogisk indsats, der tilgodeser deres børn.*(B15:11)

Erik konstruerer altså her forældrene som ressourcefulde i kraft af, at de er bevidste om deres børn er specielle, og at der skal en speciel pædagogisk indsats til. Dette er ligeledes skolens holdning og jeg tolker at det gør, at det bliver muligt at samarbejde.

Et andet aspekt omhandler, at skolen og forældrene har indgået et samarbejde omkring rammesætningen af sportstilbuddet. Erik fortæller, at skolen var opmærksom på, at Elias havde det svært med skolen og de havde afholdt møder med forældrene. Muligheden bød sig uventet i sportsklubben for, at Elias kunne gå der. Emnet får i interviewet Erik til at skabe en konstruktion af den gode skole som et sted, hvor:

(…) *der er nogle gode forældre, og der er også nogle lærere, der er interesseret, og når det spiller sammen, så kan man få noget godt ud af det. Det er klart, at jeg kan ikke lancerer det her, hvis forældrene ikke er med på det, hvis de synes det er en dårlig ide eller jeg er bare fuldstændig ude på et sidespor, så bliver der ikke noget ud af det.* (B15:12)

Erik giver her udtryk for et syn på den gode skole som et sted, hvor forældre og lærere interagere og referer implicit til rammesætningen af sportstilbuddet ikke ville være muligt, hvis Elias’ forældre ikke havde været enige i rammesætningen for Elias.

Erik tendere til at tilskrive forældrene positiv betydning, idet de er enige med skolen om rammesætning. Dette kommer til udtryk da han konstruerer forældrenes tidligere forestilling om, hvilke midler der skulle tages i brug for rammesætningen af Elias’ læring, som forenklet. Erik fortæller, at forældrene havde foreslået midlerne en IT- rygsæk og en støttelærer. Erik mener ikke, at skolen kan give Elias de kompetencer, han har brug for (B15:12-13) (Uddybes i del 3).

Et mere konkret eksempel på Eriks konstruktion af samarbejde mellem forældrene og lærerne er, da han fortæller om hans samarbejde med Ib om at skabe struktur for Elias. Erik fortæller, at han da træneren i sportsklubben er taget på ferie, skrev han til Ib for at fortælle det. Dette betyder, at Elias i en periode skulle gå flere timer i den almene skole. Ib fortæller det til Elias, og da Erik vil fortælle Elias det samme, ved Elias det allerede. Erik fortæller om, at udbyttet af, at han og Ib snakker sammen, er positivt for Elias:

*Så det giver sådan en tryghed, og så skal jeg ikke til at forklarer det til ham en gang til. Så hvis man samarbejde, så giver det en ro og en tryghed for børnene, for hvis faderen ikke viste noget om det, for eksempel i det her tilfælde, så ville han blive topforvirret over, nu er det aflyst og så kunne han bruge en time på at brokke sig over det og være irriteret* (…) *og så skulle jeg måske skælde ud.*(B15:21)

Erik fortæller altså, at den umiddelbare forandring i Elias hverdag er i risiko for at medfører negative konsekvenser, stor forvirring, brok og irritation. I kraft af, at Erik og Ib samarbejder om at give Elias besked om forandringen, giver det tryghed og ro for Elias. Erik konstruer altså en fælles rammesætning af struktur for Elias, som afgørende rammer for Elias.

#### Ibs betydningstilskrivelse til skolen

Forældrene tilskriver også betydning til skolens inddragelse af dem. Ib har, hvad jeg vil tolke, som samme opfattelse af interaktionen som lærerne, at ham og hans kone har ønsket, at der blev taget initiativer for Elias, og at de har presset skolen (B13:6). Dette kommer også til udtryk i nedenstående citat, hvor Ib giver udtryk for en positiv betydningstilskrivelse til skolen. Ib bekræfter, på den ene side konstruktionen af ham som forældre, der presser skolen, men på den anden side giver han udtryk for at opleve dette som nødvendigt:

*Det kan vi jo takke de mennesker der er omkring, det her team, der på Ramebæk skole omkring Elias* (*…*), *også at man skal presse på som forældre hele tiden, ellers sker der ikke noget, sådan er det altså bare. Jeg tror sommetider, jeg tror altså ikke, at det er ond vilje, men hverdagen er simpelthen så hektisk for en lærer, at man griber hele tiden fat i det, der lige er nærmest for, for at holde arbejdsbyrden lidt ned på en eller anden måde* (…)

(B13:6)

I citatet konstruerer Ib en positiv betydningstilskrivelse til skolen og de muligheder teamet på skolen har givet Elias. Ib mener også han som forældre har presset på overfor skolen. Ib tilskriver dog også den betydning, at det er nødvendigt at presse på som forældre, for at der sker noget, underforstået, at der tages initiativer.

Ibs tilskrivning af praksis omkring rammesætningen er også, at det er forældre, der påbegynder initiativer til, at der skal gøres noget for Elias. Ib fortæller om forældrenes samarbejde med skolen i forskellige sammenhænge, eksempelvis konkret da Elias var meget frustreret over de forandringer af struktur, der skete i forbindelse med skolesammenlægningen (B13:2). Ib fortæller nedenfor, at forældrene må tage initiativ.

*Så da vi kom til jul sidste år, så sagde vi, nu skal vi simpelthen have et møde, det holder ikke det her. Så fik vi sådan bragt lidt mere struktur ind i hans liv og forudsigelighed og, han skulle snakke med primærlæreren hver dag om hvis der var nogle problemer, alt det der kom på banen, som ikke havde været det første halve år.*

I citatet giver Ib udtryk for, at det er forældrene, der tager initiativer til at kontakte lærerne omkring Elias’ frustrationer. Ibs betydningstilskrivelse af konstruktionen af forældrene kommer især til udtryk i Ibs vægt på, at så sagde *vi,* nu skal vi have et møde. Jeg tolker, at *vi* er et udtryk for forældrene tager initiativ.

Et andet interessant aspekt er, at Ib også tilskriver den positive betydning til forældreinddragelsen, at rammesætningen er fælles. Eksempelvis fortæller han i citatet om hvilke rammer, skolen og forældrene har sat for Elias, når Ib siger *de,* refererer han til skolen:

*Det har været et samspil, hvor de har sagt, hvad siger I til, hvis vi gør sådan og sådan og sådan, kunne det være en god ide, altså man har taget udgangspunkt i Elias, kan man sige, i barnet og så har man så prøvet at strikke noget sammen specielt til ham. Det synes jeg jo er flot et eller andet sted, det er super fint, at man gør det, at man tager udgangspunkt lige i det barn, med de særlige behov og så inden for de rammer der nu ligger.*

(B13:5)

I citatet tilskriver Ib den betydning, at samspilet, hvor skolen har foreslået et initiativ for Elias, har været med til at sætte rammer for Elias. Ib opfatter samspil som skolen foreslår forældrene noget, som de kan tage stilling til. Ib tilskriver dette positiv betydning, fordi dette, ifølge Ib har taget udgangspunkt i Elias som individ og hans forudsætninger.

Et tredje aspekt Ib fremhæver i sin positive betydningstilskrivelse til skolen, er de ting Erik gør. Ib fortæller, at Erik er forberedt til møder, struktureret og: *Ja, han har en meget meget dygtig kontaktlærer simpelthen,* (…)*, han brænder også sådan lidt for sådan nogle lidt skæve eksistenser*. (B13:2) Ib tilskriver her Erik den betydning, at han er fordrende for Elias, fordi han er dygtig og brænder for de skæve eksistenser. Et forbehold i *Opsummerende troværdighedsovervejelser,* er at jeg er tvivl om, hvad Ib mener her. Jeg dog tolker, at Ib mener, at Erik kan er i stand til at se børns potentialer i Elias og gerne vil gøre noget for at Elias kan udnytte disse (B13:10).

Et fjerde aspekt af Ibs konstruktion af skolen som positiv for Elias, er betydningstilskrivelsen til specieltilbuddet. Ib tilskriver samme positive betydning til sportsklubben som til Erik, idet han konstruerer de ansatte i klubben som: (…) *De brænder også for de her lidt skæve eksistenser* (B13:14). Ib konstruerer at skolen og specialtilbuddet i samarbejde fordrer en positiv holdning til Elias. Ib tilskriver også, at specialtilbuddet er fordrende for Elias’ udbytte. Ib siger i sidste linje af citatet *der* og mener i skolen:

*Det er rigtig godt for hans selvværd for det første, men også for hans koncentrationsevne, at han ligesom har det der kørende sidelæns og, at han får brændt noget energi af, for det er en dreng med meget energi. Så kan han måske bedre koncentrere sig, når nu han er der.*(B13:1)

I citatet giver Ib udtryk for en opfattelse af, at sportstilbuddet giver Elias selvværd og mulighed for at koncentrerer sig, fordi han får brændt energi af og at han dermed bedre kan koncentrere sig når han er i skolen.

Vygotskys begreb internalisering kan anvendes i at forstå hvorfor Ib fremhæver netop dette som positivt udbytte for Elias. Ib udtrykker samme opfattelse af Elias’ udbytte af sportstilbuddet. Det kan tolkes som et udtryk for internalisering, idet den sociale interaktion med skolen medføre, at skolens opfattelse af Elias’ udbytte af sportstilbuddet er blevet en del af Ibs opfattelse. Ib har taget de samme ord til sig som lærerne anvender om Elias udbytte af sportstilbuddet. Jeg tolker, at det kan betyde, at han behersker samme opfattelse som skolen. I Wetsch videreudvikling af Vygotsky er beherskelse dog ikke helt ensbetydende med, at Ib har internaliseret lærernes syn på udbyttet af rammesætningen helt. Wetsch argumentere for at individet også må gøre det, som den er herre over, til sit eget (Dyste og Igland 2003: 81). Dette giver empirien mig ikke nogen viden om, derfor kan jeg blot delvist siger, at Ib har internalisering skolens opfattelse af Elias’ udbytte.

### Den sociale konstruktion af forældreinddragelsen som en samarbejdspartner

En tredje social konstruktion af forældreinddragelse opstår i den konstruktion Ane skaber, da hun fortæller om Mads. At Ane fremhæver Mads, er affødt af, at jeg i fokusgruppen beder lærerne om eksempler på elever, som de har i klassen nu, men som ville være blevet henvist til specialtilbud. Lærerne giver herefter forskellige eksempler. Jeg spørger, efter et par lærere har givet eksempler, direkte Ane, hvilket biddrager til, hvad jeg tolker som, at Ane konstruere et forældresamarbejde. Dette anskuer jeg, som Nordahls forældresamarbejde, hvor begge parter har medindflydelse og medbestemmelse. Dette får indflydelse på, at Mads fortsat kan inkluderes i klassen (B10:10-14). Inden jeg beskæftiger mig med konstruktionen af forældrene, beskriver jeg dog konstruktionen af lærernes konstruktion af eleven, da denne er væsentlig for, hvad forældrene inddrages i.

#### Konstruktionen af Mads som en elev, der er blevet inkluderet

Ane konstruerer Mads som en elev, der i femte klasse grundet psykiske udfordringer har haft det svært i en periode og var i risiko for eksklusion til et andet skoletilbud (B10:14). I det individuelle interview beskriver Ane: (…) *Mads var et ret mørkt sted, han havde haft svært ved at komme i skole de to sidste måneder inden sommerferien og han havde rigtig rigtig svært ved det* (…) (B14:6). Ane giver udtryk for en praksis, hvor flere parter blev inddraget i at finde løsninger. En af overvejelserne var om Mads skulle i et andet skoletilbud. Der blev afholdt en række på forhånd planlagte møder med Mads’ forældre og skolepsykologen, mere herom senere (B10:14; B14:6). Jeg vender nu tilbage til den konstruktion af forældreinddragelse, jeg refererede til i starten af afsnittet.

#### Konstruktionen af forældreinddragelsen af forældre som en samarbejdspartner

I fokusgruppen af lærere tilskriver Ane betydning til forældreinddragelsen i rammesætningen af Mads’ udvikling. Ane beskriver inddragelsen af Mads’ mor efter Tim og Erik har konstrueret Elias’ forældre som krævende. Ane supplerer den sociale konstruktion, som delvist er blevet fælles i fokusgruppen. Anes eksempel på inddragelsen af Mads’ forældre er, hvad jeg tolker som en nuancering af konstruktionen af forældre. Ane tilskriver den betydning, at forældre, med udgangspunkt i Mads’ forældre, kan være positivt afgørende. Dette fortæller hun om her, når hun refererer til hjemmet, mener hun forældrene:

*Nu nævnte jeg Mads før, der er jo skemaer og det hele derhjemme, som hænger på væggen, hvis jeg ikke vidste det...* *Vi er nødt til at snakke sammen, men vi er også nødt til at have et fælles sprog med forældrene om aftaler og forventningsafstemninger, fordi vi er nødt til at udnytte de ting, der går godt i hjemmet. Dem, der går godt i hjemmet, kan vi udnytte heroppe* (B10:27).

I citatet skaber Ane den konstruktion af Mads’ forældre som forældre, der derhjemme gør ting, eksempelvis anvender skemaer for Mads, som er afgørende for Ane. Denne betydningstilskrivning tolker jeg i hendes halvt afsluttede sætning, hvor hun giver udtryk for, at noget ukendt vil ske, hvis hun ikke kender til de ting forældrene gør for Mads. Ane giver yderligere udtryk for betydningen af de ting forældrene gør hjemme, som noget lærere er nødt til at udnytte i heroppe, underforstået i skolen.

Jeg beskæftiger mig mere med anvendelsen af skemaerne, inden da vender jeg tilbage til forældresamarbejdet også overordnet blandt andet får betydning for, at Mads fortsat er i klassen i den almene folkeskole.

Ane konstruerer forældre som det, jeg i Nordahl optik, tolker som *forældresamarbejde* (jf. *Inddragelse af forældre som et paradigme i udvikling*). Begrundelsen herfor skal vi se nedenfor.

I overvejelserne om, hvorvidt Mads skulle i et andet skoletilbud, er forældrene blandt andet afgørende. Ane er ikke tydelig omkring, hvem der havde overvejet, at Mads skulle i andet tilbud. I det individuelle interview fortæller hun dog også, at grunden til, at Mads fortsat er i det almene tilbud, er det samspil, der opstod mellem hende og skolepsykologen. Jeg nævnte i *Problemstilling* at inddragelse af flere parter, som er specialiseret i børns udvikling, er en generel tendens. Denne kommer også til udtryk i rammesætningen for Mads. Her foregår også et samarbejde mellem disse parter, idet skolepsykologen inddrager Ane i at afgøre Mads’ fremtidige tilbud. Ane tilskriver også den betydning, at hendes vurdering fik afgørende betydning for hvilket tilbud Mads skulle i fremtiden.

Ane fremhæver også forældrenes oplevelse af forandring, i kraft af, at disse kunne mærke, at der var sket noget med Mads, som gjorde, at der måtte overvejes om Mads alligevel ikke skulle i et andet skoletilbud. Ane tilskriver også betydning til, at hun som ny lærer for klassen var afgørende, da en ny lærer måske gjorde, at Mads gerne ville i skole i modsætning til tidligere. De tre parter beslutter, at Mads skal blive i den almene folkeskole og der tages ikke specielle tilrettelagte støttetilbud i brug i eller udenfor skolen. Der bliver i stedet gjort overvejelser om rummets betydning og anvendelse af skemaer, som jeg nedenfor vil beskæftige mig yderligere med (B14:9-10).

I rammesætningen af Mads inklusion i klassen udleder jeg igen, at ikke kun forældrene har indflydelse på rammesætningen for Mads, men at skolepsykologen også har indflydelse.

Ane fremhæver, at skolepsykologen i rammesætningen af, at Mads skal være i den almene skole også udgør en særlig positiv betydning. Skolepsykologen forslår Ane initiativer, som kan støtte Mads i skolen, eksempelvis at vende Mads’ bord i klassen anderledes og på den måde give ham sit eget kontor og mere plads, overskuelighed og struktur. Disse forslag tilskrives af Ane den positive betydning som forholdsvis simple at gøre for Ane. Samtidig finder Ane selv på flere initiativer, som kan støtte Mads i skolen, eksempelvis anvendelse af et særligt skoleskema til støtte for Mads’ overblik. Ane fortæller, at hun laver et skoleskema, hvor hun farvekoder fagene og sørger for at Mads’ bøger er farvekodet i tilsvarende farver (B14:6,8).

Ane fortæller, at forældrene anvender skemaer hjemme, heri tilskriver Ane betydning til inddragelsen af Mads’ forældre. Ane er tvetydig i hendes fremstilling af anvendelse af skemaer, idet hun først fremstiller skemaerne som noget, hun er blevet inspireret af forældrene til at anvende. I det individuelle interview fremstiller hun først skemaerne som hendes ide (B14:6), men senere spørger jeg yderligere ind til ting, som hjemmet gør, som hun også bruger. Dette får Ane til at fortælle, at det var forældrene, som var begyndt at anvende farvekodede skemaer til at støtte Mads og at de havde fortalt Ane om, hvordan de brugte det. Dette Ane havde ladet sig inspirere af (B14:8). Ane skaber på den måde en social konstruktion af forældrene som betydningsfulde, idet hun tilskriver positiv betydning til deres anvendelse af hjælpemidlet skemaer. Dette bliver dels udtryk for et forældresamarbejde, som jeg tidligere nævnte at jeg vende tilbage til. Anes anvendelse af skemaer inspireret af forældrene, bliver et udtryk for medindflydelse for begge parter. Vygotsky kan også anvendes i at forstå Anes betydningstilskrivelse til Mads’ forældre. Begreberne som anvendes, er beskrevet i *Teoretiske perspektiver på betydningstilskrivelses konsekvenser for forældreinddragelsen*.

Anes tilskrivning til forældrene tolker jeg, som et udtryk for, at Ane ser Mads’ forældre som en mediering i udviklingen af rammesætning for Mads. Samtidig tolker jeg forældrenes anvendelse af skemaer som en form for kulturelt redskab. Det er det, i Anes udlægning af forældrenes intention, at artefaktet er tilskrevet en positiv betydning for Mads. Anes positive betydningstilskrivelse og, at Ane også anvender skemaer i skolen, tolker jeg som udtryk for, at forældrene og deres initiativ udgør en zone for nærmeste udvikling for Anes udvikling mod læring om rammesætning for Mads. Forældrene er med brugen af det kulturelle redskab i rammesætningen i stand til noget mere end Ane er alene. Forældrene fortæller om, at de bruger dette redskab, når Mads er hjemme og dette aspekt i interaktionen bliver en hjælp for Anes udvikling. Ane kan således mere end hun kunne uden forældrenes fortælling om skemaerne. Endelig kan tolkes, at interaktionen med forældrene om anvendelse af det kulturelle redskab udgør en stilladsering for Anes læring om rammesætning for Mads. Ane internaliser anvendelsen af redskabet, idet hun i forbindelse med den sociale interaktion med forældrene overtager skemaerne som et redskab for rammesætning. Efterfølgende behersker hun anvendelsen af redskaber ved, at hun gør disse til sine egne og ved at lægge sin egen tolkning ned over dem ved at anvende dem i skolen.

#### Kias betydningstilskrivelse til skolen

Forældrene tilskriver også betydning til skolens inddragelse af dem som forældre, dette kommer dels til udtryk i fokusgruppen, hvor forældrene tilskriver en positiv tilskrivelse til inddragelse af dem som forældre i rammesætningen af deres børns læring og udvikling (B11). Kia konstruerer også et samarbejde med skolen, som er meget positivt og flere forældre er enige med Kia. I det individuelle interview tilskriver Kia også yderligere positiv betydning til inddragelsen af hende som forældre i rammesætning af Mads’ skolegang generelt. Kia giver dog udtryk for, at nogle af de lærere Mads har haft, har været bedre til at håndterer de aspekter af Mads’ adfærd, som kan give udfordringer i klassen, end andre. Kia giver det eksempel, at en tidligere lærer ikke kunne overskue at rumme Mads (B12:2 - 4).

Kia giver udtryk for en lignende opfattelse af inddragelsen som Ane i den forstand, at samarbejdet mellem dem er afgørende for rammesætningen for Mads. Kia fremhæver også, at samarbejdet udgør en interaktion, hvor både læreren og Kia, som forældre kan biddrage til rammesætningen. Kia fremhæver ligesom Ane, at, de særligt har samarbejdet om overvejelserne om Mads’ henvisning til specialtilbud, dette vil jeg vende tilbage til senere.

Kia forholder sig dog anderledes til et af de aspekter Ane fremhæver, anvendelsen af skemaer i rammesætningen for Mads. Jf. *Konstruktionen af forældreinddragelsen af forældre som en samarbejdspartner* anvender Ane skemaerne inspireret af forældrene. Det er dog interessant, at Kia ikke fremhæver dette, som noget Ane og hende har samarbejdet om, det er først da jeg spørger ind til, om skolen lader sig inspirer af noget de som forældre gør hjemme, at hun kommer i tanke om, at Ane lader sig inspirer af skemaerne og anvender disse på skolen(B12:9).

Kia fremhæver også andre eksempler i sin positive betydningstilskrivelse end Ane gør.

Kia fortæller i nedenstående citat mere specifikt om det positive ved det generelle samarbejdets betydning for rammesætningen, når Kia siger de, henviser hun til skolen generelt:

*Det har altid bare været begge veje, jeg har også spurgt til hvordan det går. Det er også lige så vigtigt for dem, at få af vide, for eksempel, da deres far og mig blev skilt dengang, da gik han vel i… ja, 1 klasse eller sådan noget, 0 klasse, det er også lige så meget vigtigt for dem, at de lige, specielt da han var lille, fik indblik i, hvad er der skete derhjemme eller, er der en, der er død eller har han haft en speciel hård weekend eller* (…)*.*

(B12:2)

I citatet giver Kia udtryk for, at hun altid har haft mulighed for at spørger skolen, hvordan det går Mads. Skolen har ligeledes fundet det vigtigt, at de fik af vide, hvis der var sket noget hjemme, som kunne påvirke Mads, og også, hvis noget kunne påvirke Mads negativt.

Kia tilskriver ligeledes en særlig positiv betydning til Ane, som Mads’ primærlærer. Kia tilskriver positiv betydning af flere grunde.

En grund er, at Kia konstruerer Ane som afgørende for Mads’ sociale trivsel i klassens fællesskab. Kia fortæller: *Også fordi, man kan godt føle, at Mads er en belastning, han skal jo heller ikke være en belastning for klassen, men der er hun god til at få dem til at forstå, at der skal være plads til dem alle sammen*(…)(B12:2) Kia giver i citatet udtryk for, at Ane biddrager til, at Mads’ socialt kan være en del af klassen, trods han kan være udfordrende i fællesskabet, konstrueres Anes handlinger som positive for Mads. Anes handlinger tilskrives den positive betydning, at de får eleverne til at forstå vigtigheden af plads til dem alle sammen.

Kia fremhæver også hende og Ane samarbejder om Mads’ sociale trivsel som betydningsfuldt, eksempelvis har Mads hjemme været meget ked af sin oplevelse af at blive mobbet og føle sig alene i klassen. I denne forbindelse har Kia kontaktet Ane og spurgt om Ane har samme oplevelse som Mads, hvilket Ane dog ikke har. Ane spørger alligevel Kia ind til Mads’ oplevelse og vil derefter snakke med Mads og observere det Mads oplever. Kia tilskriver positivt betydning til Ane, idet Kia bruger Ane til at sparre med i forhold til at forstå Mads. Kia fortæller, at Mads nogle gange kan være overfølsom, og at Kia derfor, som i dette tilfælde bruger Ane til at finde ud af, hvordan andre anskuer Mads’ oplevelse (B12:6). Kia tilskriver en positiv betydning til Anes handlinger: *Der er hun jo lynhurtig kan man sige til at reagere. Det er hun.*(B12:6). Dette kan anskues som, at Kia tilskriver positiv betydning til Anes handlinger og dette biddrager til den positive sociale konstruktion Kia skaber.

En anden grund, som jeg udleder om Kias positive betydningstilskrivelse, er, at Ane konstrueres som særlig interesseret i at gøre en ekstra indsats for Mads’ trivsel. Kia eksemplificerer dette ved, at fremhæve skole – hjemsamtalerne, hvor Ane placere Mads’ samtale op mod en pause i tidsplanen. Dette gør, at samtalen kan forlænges, hvis enten forældrene eller Ane har behov for at drøfte noget ekstra (B12:4). Et andet eksempel på Kias positive tilskrivning af Anes ekstra indsats, er at Ane har kontaktet Kia, fordi hun ved, at Mads gerne vil være skuespiller. Ane spørger om hun i sin fritid derfor må tage Mads med ind og se revy. Ane har også i kraft af, at hun også arbejder i revyen, fået Mads med bag scenen, ligesom hun har givet Mads mulighed for et job i revyen, hvor han skal hjælpe til med at hente kaffe og vand under forestillingerne. Kia fortæller om betydningen:

*Men der tænker hun, det er Mads det her og det vil hun gerne gøre for ham, så det er meget fedt, for man kan se, at det er ægte, det er ikke noget hun skal, en rolle hun spiller, fordi hun er lærer, også går hun hjem og så er hun ved at kaste op over alle de problemer hun skal stå med, fordi det er ham. Man ved, at det er ægte, når hun gør sådan nogle ting.*

(B12:7)

Kia tilskriver Anes handlinger positiv betydning, idet de tilføjer det aspekt til konstruktionen af Ane, som mere end blot en god lærer for Mads. Kia fremhæver, at det ikke er noget, Ane er forpligtet til i kraft af, at hun som lærer og skal rammesætte læring og udvikling for Mads. Kia tilskriver derimod Anes handlinger at disse er ægte.

En tredje grund til, den positive betydningstilskrivelse til Ane, er at hun har samme værdier for samarbejdet om Mads. Kia fortæller, at hun finder det vigtigt, at Ane siger tingene lige ud i stedet for at pakke ting ind, fordi dette kan komme til at betyde, at der er oplysninger som udelades, hvilket i Kias perspektiv kan få konsekvenser for Mads (B12:8-9)

En fjerde grund er, at Kia fremhæver, er at der er kemi mellem Ane og Kia (B12:5)

Kia giver dog også udtryk for positiv betydningstilskrivelse til Ane via et eksempel, som Ane også særligt fremhæver, som et aspekt, hvor hun har indflydelse. Dette drejer sig om overvejelserne om at henvise Mads til specialtilbud. Kia fortæller i nedenstående citat og *hun* referer til Ane:

*Det er jo fordi, at det fungere og fordi, de lytter og gerne vil prøve og gøre nogle ting for ham i stedet for bare at smide ham i specialklassen med det samme. Det har jeg også været inde over, hvor det ville være meget meget nemt for mig, at sige Mads skal i specialklassen, for så slipper jeg for at, han måske er umulig i klassen her. Men det gør hun ikke, for hun siger, Mads har ikke godt af at komme i specialklassen, for dem, der sidder der, de kan ingenting og Mads er så begavet, at det ville være synd for ham at komme derind.*

(…)

*For det ville jo være nemmest for dem, det ville være aller nemmest for dem at smide ham derind*(…) *Men det vælger de ikke at gøre, det er jeg så men taknemlig for, fordi det ville nemlig være forkert for ham, men der ville jeg nok ikke have så meget at skulle have sagt, hvis de havde valgt det.*

(B12:5)

Kia fremhæver, at Ane har en særlig rolle i, at Mads fortsat er i klassen. Kia fortæller, at hun har overvejet om Mads skulle i et specialtilbud, ligesom hun antager, at det ville være det nemmeste for skolen. Kia konstruerer Ane som afgørende for, at Mads ikke henvises til et specialtilbud, idet Anes argumentation om, at de elever, der er i specialtilbud har helt andre forudsætninger end Mads, gør at Kia også får den mening, at den almene folkeskole er det bedste tilbud for Mads.

Vygotsky biddrager til yderligere forståelse af Kias betydningstilskrivelse til Anes inddragelse af Kia som forælder. Kias fremstilling af Anes betydning i overvejelser om at sende Mads til et specialtilbud kan tolkes som, at Ane udgør *en zone for nærmeste udvikling* for Kia, idet Kia har været i tvivl. Interaktionen med Ane har dog gjort, at Kia blev i stand til selv at tage en beslutning. Anes argumentation kan tolkes som en *stilladsering* for Kias læring, hvor Kia bliver bevidst om, at Mads skal blive i den almene skole. Kia har lært eller internaliseret dette i kraft af, at hun tager en beslutning og efterfølgende gør den til sin egen ved at tilskrive positiv betydning til beslutningen og tilskrive taknemlighed at skolen også beslutter at lade Mads blive i en almen folkeskole.

Ane udgør også stilladsering for Kias behov for at vende Mads’ trivsel idet Ane, da Kia kontakter hende om, at Mads føler sig mobbet, tager initiativer for at undersøge det Kia har henvendt sig om nærmere.

Endelig udgør Ane et stillads for Mads inklusion, dette uddybes jf. *del 3*.

## Analysedel 3: Betydningstilskrivelsers muligheder og udfordringer for (den fælles) rammesætning af elevernes inklusion, udvikling og læring

I dette afsnit analyserer jeg på betydningstilskrivelsernes muligheder og udfordringer for rammesætning af inklusion, udvikling og læring. I denne analysedel opdeler jeg ikke i en teoribeskrivelse og i en analyse, som anvender teorier. I stedet anvender jeg teori løbende og trækker på teori refereret i problemstillingen.

Inden denne analysedel, er et forbehold jf. *Validitet*, at jeg er bevidst om, at jeg analyserer på rammesætning af inklusion ud fra læreres og forældres perspektiver. Jeg kan ikke beskæftige mig med elevens oplevede inklusion. Ordet rammesætning er netop valgt for at signalere, at jeg er bevidst om at jeg analyserer på andres rammesætning og ikke på elevens oplevede inklusion.

### 3.1 Betydningstilskrivelse til forældresamarbejde som samarbejde om grænser for inklusion

I dette afsnit analyserer jeg på, hvordan den sociale konstruktion af forældreinddragelsen får betydning for rammesætningen for Elias. I analysedel 2 jeg på den sociale konstruktion af Elias’ forældre som krævende, denne konstruktion forekommer, da forældrene presser skolen. Læren Erik foreslår specialtilbuddet som rammesætning for Elias, og forældre og lærere samarbejder herefter herom. Der opstår i den forbindelse tre relevante aspekter i rammesætningen, som muliggøres for Elias.

Et aspekt er, at samarbejdet biddrager til en rammesætning for Elias, som på nogle punkter bliver inkluderende, men på basale punkter bliver den ikke. I *begrebsdefinition* anser jeg inklusion som en gensidig tilpasning mellem skole og elev. Skolen skal give elever mulighed for at lære bedst ud fra deres forudsætninger i kraft af en undervisningspraksis tilpasset mangfoldige forudsætninger. I dette perspektiv er forældrenes og lærernes rammesætning af sportstilbuddet udenfor skolen ikke inklusion. Tilbuddet kan i stedet tolkes som et udtryk for assimilerende integration. Tetler refererer Schousboes definition som integrerede elev skal blive ligesom andre ved at være som andre, tilpasse sig og følge normer for at være med i fællesskabet(Tetler 2000:32). Elias kan anskues assimilerende integreret, grundet henvisningen til sportstilbuddet udenfor skolen udgør et sted, hvor Elias må lære at få selvværd og koncentrerer sig. Dette gør, at han ifølge Ib bedre kan være en del af skolen, når han er der. Dette kan dog nuanceres ved at inddrage det aspekt, at specialtilbuddet også muliggør Elias læring, det vender jeg tilbage til.

Dette kommer til udtryk i forældrenes og skolens, repræsenteret ved Erik, syn på Elias, får indflydelse på rammesætningen. Ib giver udtryk for et syn på Elias, som på nogle punkter kan tolkes et mangelsyn, som kan anskues ikke fordrende for inklusion. Ib giver udtryk for dette i hans opfattelse af Elias’ FSA muligheder:

*Det næste problem er jo så, at det bliver lidt problematisk måske for vores dreng at få en folkeskolens afgangseksamen, fordi han er så boglig svag eller det vil sige, han er ikke ordblind og sådan noget, han kan jo sagtens læse, men hans begrebsverden, han er ikke alderssvarende.* (…) *hans begrebsverden er noget mindre end jævnaldrende, så der er jo så, den kommer til at halte lidt. Fred være med det, bare han trives godt socialt og får nogle succesoplevelser i et eller andet omgang med det ene og det andet* (B12:5).

I citatet giver Ib udtryk for, at det kan blive svært for Elias at få en afgangseksamen, hvilket Ib konstruere som et problem. Ibs begrundelse er, at Elias ikke er alderssvarende. Flere perspektiver, (eksempelvis Madsen 2005) anskuer alder som et ekskluderende begreb. Nogle måder at bruge udviklingspsykologiske begrundelse på, skaber en konstruktion af normalitet, hvor ret begrænset adfærd kan inkluderes, den, der er aldersgruppens adfærd (Madsen 2005:155). Jeg tolker altså, at Ibs forestilling om normalitet bliver en opfattelse, som virker ekskluderede. Det er også væsentligt, at Ib i citatet alligevel distancerer sig fra denne opfattelse ved at vise en accept af Elias forudsætninger.

Empiriindsamlingen giver mig ikke forudsætninger for at vurdere hvorvidt det er realistisk, at Elias går til eksamen, da jeg ikke har nok oplysninger om hans faglige niveau. Jeg kan til gengæld analysere på det anderledes syn på Elias, Erik giver udtryk for. Dette kommer til udtryk i to aspekter.

Et aspekt er, at Erik fortæller, at han forhandler med forældrene om, hvorvidt Elias skal til eksamen. Erik mener ikke, at det vil være gunstigt for Elias at gå til eksamen. Eriks begrundelse er ikke helt tydelig, men han indikere samme argument, som i begrundelsen for, at Elias er delvist i specialtilbuddet. Det vil sige, at eksamen også vil gøre ham opmærksom på flere ting Elias er dårlig til. Erik konstruere dette som en fælles opfattelse, idet han heller ikke længere tror, at forældrene vil lade Elias gå til eksamen (B15:23).

Et andet aspekt er, at Erik konstruerer et syn på Elias, hvor han også indeholdende potentialer, idet han for eksempel ser, at Elias er god til aktiviteter, hvor han skal bruge sin krop. Disse bygger Erik videre på, frem for de potentialer Elias ikke har. Erik anvender eksempelvis Elias potentialer i rammesætningen af sportstilbuddet (B10:12). Jeg tolker, at Eriks syn får indflydelse på den rammesætning, som sættes for Elias og, at Ibs normalitetssyn derfor i rammesætningen får mindre betydning. Jeg tolker også, at Eriks udgangspunkt for børnesynet på Elias i Vygotskys perspektiv rammesætter eller, i Vygotskys termer, medierer, at Elias kan lære bedst ud fra sine forudsætninger. Ligeledes kan Eriks intentioner ses som udtryk for et mere inkluderende syn på Elias, da sportstilbuddet giver Elias mulighed for at udvikle et positivt selvbillede.

Et andet relevant aspekt består i en udfordring i, at forældrene og skolen bliver enige om rammesætning af integrende initiativer. Det medføre potentielt, at der ikke overvejer tilstrækkeligt, hvad der kunne gøres for at rammesætte inkluderende initiativer på skolen. Dette kommer til udtryk, da jeg i det individuelle interview spørger Erik ind til mulighederne for at indrette rammerne i skolen til inklusionselever. Erik mener ikke rigtig, det er muligt, da skolens fysiske rammer ikke giver mulighed for at indrette klasserumme til at tilgodese forskellige elevers læringsstile. Erik fortæller også, at skolens organisering betyder, at der er ændringer i skoleskemaet, eksempelvis hvis læreren er syg. Erik mener ikke, at Elias kan håndtere disse ændringer (B15:6). Dette bliver relevant at diskutere.

På den ene side kan Eriks begrundelse i de fysiske rammer kritiseres i to henseender.

Et henseende omhandler, at perspektiv at anskue Eriks reaktion i. Denne kan lidt forenklet forstås i Pedersens reference til Nordahl m.fl.’s opstilling af modstandstyper forbundet med skolens mangel på forståelse af adfærd, der ikke er som forventet. I den forbindelse kan opstå en modstand ved at skole kan ønske ”bare at gøre noget”, det vil sige ønske at gøre noget for at løse problemet hurtigt. Dette noget kan være at henvise til et specialtilbud, fordi det virker som en nem løsning frem for at forstå den adfærd, der er anderledes og ændre rammerne, så den tilpasser sig denne adfærd (Pedersen 2012:126). Eriks antagelser om, at skolen ikke kan indrettes til inklusion kan anskues som et udtryk for at det nemmere at henvise til et specialtilbud, fordi ændring af rammer virker omfattende. Dette kan især anskues, idet Erik ikke overvejer de mange måder, at det fysiske rum kan bruges til at inkludere elever med, som vi skal se om lidt. Samtidig er dette også interessant, hvis der inddrages det aspekt, at forældrene har presset skolen til, at handle i forhold til rammesætning for Elias, i dette perspektiv kan henvisning til et specialtilbud virke som udtryk for at skolen gør noget.

Et andet henseende består i den sammenligning med rammesætningen for Mads’ inklusion. Mads har nogenlunde sammenlignelige udfordringer, idet han som Elias har brug for megen struktur. Jeg beskrev i *Konstruktionen af forældreinddragelsen af ressourcefulde forældre*, hvordan Ane anvender farvekodede skemaer og placerer Mads’ bord i en anden vinkel, som et middel til at give Mads struktur. Det kan overvejes om dette også kan være en mulighed for rammesætningen for Elias.

På den anden side er der aspekter i samarbejdet mellem forældre og lærer, som netop allerede bruger nogle af de midler, som Ane anvender. Jf. *Konstruktionen af forældreinddragelsen af de krævende forældre* samarbejder Ib og Erik om at rammesætte struktur for Elias, da Elias i en periode ikke kan komme i sportstilbuddet. Jeg anskuer samarbejdet om at skabe struktur for Elias som en mulighed for en mere inkluderende tilgang. Dette anskuer ikke Elias’ forudsætning, at han har brug for struktur som forkerte eller specielle. Lærer og forældre tager ansvar og giver i højere grad Elias mulighed for et læringsmiljø, hvor han kan lære med udgangspunkt i sine forudsætninger.

Rammesætningen gennem farvekodede skemaer eller fokus på, at forældre og lærer i samarbejder om at rammesætte struktur og dermed tryghed, kræver ikke nødvendigvis meget fysisk plads. Det kan i fremtiden udgøre en mulighed for overvejelser om rammesætning i højere grad kan fokusere på sådanne midler.

Et tredje relevant aspekt at diskutere i rammesætningen, er Pedersens argumenter om, at inklusion må være inklusion mod samfundet. Pedersen ser, i sammenligning med Tetler, mere positivt på integrerende tilbud uden for skolen. Han ser disse i nogle tilfælde som mulighedsgivende for barnets udvikling i en periode, men han anskuer det vigtigt at overveje, at eleven senere skal inkluderes til samme skoleklasse (Pedersen 2012: 26-27,124).

I dette perspektiv vil jeg diskutere det integrende tilbud, forældresamarbejdet har muliggjort.

På den ene side er det, jeg tidligere skrev, at jeg ville komme tilbage til nu relevant. Jeg beskrev tidligere, at Ib og Erik vurderer, at tilbuddet rammesætter, at Elias har fået mere selvværd og lære at koncentrer sig. Dette bliver ifølge Ib og Erik læring, Elias kan overføre til skolen og som bliver positivt for hans udvikling (B10:12). Dette tolker jeg altså indikere, at det integrerende tilbud udgøre en mulighedsgivende rammesætning.

På den anden side biddrager det integrerende tilbud til en udfordring i Elias fremtidig inklusion i samfundet. Samarbejdet mellem Ib og Erik kan også medvirke til at Elias ikke udvikler muligheder til at begå sig i et alment uddannelsessystem, da der ikke er mange overvejelser om hvordan Elias kan deltage i et alment uddannelsestilbud. Dette kan medføre at Elias udvikler selvværd her og nu, men det kan formentlig være et problem for Elias i uddannelsessystemet på sigt, hvis der heller ikke her er rammer, som vil tage udgangspunkt i Elias’ forudsætninger kan anvendes hele tiden i uddannelsesinstitutionen. Dette er en altså udfordring for rammesætningen i fremtiden.

I næste afsnit analyserer jeg på forældresamarbejdet hvordan den sociale konstruktion af forældreinddragelsen får betydning for rammesætningen af inklusion af Mads. Jeg analyserer også på hvilke idealer for rammesætning, som opstår hos skolen og forældrene.

### Betydningstilskrivelse til forældresamarbejde som mulighedsgivende for rammesætning af et inkluderende læringsmiljø

I rammesætningen af Mads’ inklusion er dels aspekter af forældresamarbejdet, der medvirker til Mads’ inklusion, dels er der andre aspekter som påvirker at Mads inkluderes. Jeg beskrev jf. del 2, at der blev inddraget flere aktører i Mads’ inklusion, end blot forældrene. Jeg vil tolke, at der opstår et inkluderende læringsmiljø, som kommer til udtryk på tre måder.

En af måderne det kommer til udtryk er skolepsykologens, primærlærerens og forældrenes indflydelse på, at Mads blev i den almene folkeskole. Jeg vil tolke, at skolepsykologens valg om at lade Ane have betydning for afgørelse har medvirket til udgangspunktet for en fysisk integration og funktionel integration. Begreber defineres i Tetlers anvendelse af Söder, at eleven med særlige behov fysisk er placeret i samme bygning som andre, og udnyttelse af fælles ressourcer. Det betyder delvist også en social integration, idet da det defineres, at eleven med særlig behov indgår i fællesskab med andre og har regelmæssig kontakt (Tetler 2000: 23-24). Mads forekommer således fysisk, funktionel og social integreret, idet han fysisk får lov at blive i skolen og i klassen og han indgår i fællesskaberne med de øvrige elever.

Et vigtigt aspekt af inklusion jf. *Begrebsdefinition* er også gensidig tilpasning mellem skole og elev, og elevens oplevelse af inklusion. Jeg vil tolke skolens initiativer om at vende Mads’ bord anderledes, anvendelsen af farvekodede skemaer og bøger, som initiativer, der biddrager til en gensidig tilpasning. Jeg vil tolke, at dette udgør rammer, der giver Mads bedre muligheder for at være en aktiv del af klassen med hans forudsætninger om behov for struktur og overskuelighed. Ane giver udtryk for en opfattelse af, initiativer udgør et positiv afkast for Mads og for fællesskabet, hvilket er relevant, da det teoretisk anskues som et vigtigt parameter for inklusion. Det ville dog fortsat være interessent, at have inddraget Mads’ perspektiv på hans trivsel tidligere i dette afsnit.

En anden måde det inkluderende læringsmiljø kommer til udtryk er i samarbejdet mellem Ane og Kia får også en positiv indflydelse på rammesætningen af Mads’ inklusion af flere grunde. En grund er, at Kia giver udtryk for, at hun, som forælder og Ane kan anvende hinanden i en forhandling af Mads’ trivsel, som i eksemplet om Mads’ oplevelse af mobning jf. *Kias betydningstilskrivelse til skolen*. Jeg vil tolke det som et fordrende element af relationen, at Kia vælger at sparre med Ane og Ane vælger at følge op, også selvom Ane ikke umiddelbart har samme oplevelse som Mads. Dette kan medføre, at Anes og Kias syn på Mads kan forenes og forhandles. I Nordahls perspektiv giver det mulighed for dialog og diskussion, som kan medføre, at forskellige perspektiver i høj grad kommer i spil og er fordrende for rammesætningen (Nordahl 2008:29-30).

I rammesætningen af inklusion får dette også betydning. Anes og Kias samarbejde får delvist den betydning, at de tager ansvar for rammesætningen i stedet for placerer skylden for Mads’ mistrivsel på Mads selv. Derudover udgør Kias sparring med Ane også et fordrende element for rammesætningen, idet dette kan ses som et udtryk for refleksion over gensidig tilpasning af mellem skole og elever, hvilket (Jf. *Forældreinddragelse i en inklusionskontekst*) er afgørende for rammesætning af inklusion. Kia giver udtryk for en lyst til at reflektere, idet hun fortæller:

*Det er tit først, så siger vi, hvad har du nu gjort, som om, at det er ham, der har skylden for at det er sådan helt til at starte med. Ja og det er lidt svært, men det er sådan den første tanke man får, for det er altid ham, der sådan på en eller anden måde ender i balladen,* (…) *Det er derfor det er lidt svært med Mads, for det kan godt være at han føler, at han har siddet ude på trappen, føler, at han har været helt alene, så derfor skriver jeg lige til Ane med det samme.(…) men han har også ret i det han siger, og så skal han også have ret, for han kan godt have en eller anden fornemmelse af noget, hvor man tænker, det er jo ikke noget vi andre ville gå op i, men der tager han det en held del mere personligt* (*…)*

(B12:6)

I citatet giver Kia udtryk for en antagelse om Mads oplevelse af at blive mobbet, hvor hun kan være i tvivl om det er tilfældet i andres egne. Kia fortæller, at forældrene tit har haft et syn på Mads som den eneste ansvarlige for hans problemer. Kias inddragelse af Ane kan tolkes som lyst til refleksion og bliver et potentiale til at anskue Mads på en mere inkluderende vis.

Endelig anskuer jeg Anes handlinger fordrende for rammesætningen af inklusion. Ane følger op på Mads’ oplevelse og også inddrager Mads’ egen oplevelse ved direkte at spørger ham ind til oplevelsen af at blive mobbet. Dette kan ses som et udtryk for, at Ane skaber et stillads for Kia ved at støtte Kia i, at lære at anskues Mads i et mere inkluderende syn. Det kan også anskues som fordrende for Mads, at Ane inddrager hans oplevelse frem for at lade de voksnes definitioner fremstå som de rigtige.

Samlet kan samspillet mellem Kia, Ane og skolepsykolog anskues som et samarbejde, der fordre et inkluderende læringsmiljø. Ane og Kia tilskriver begge den betydning til Mads’ trivsel, at han socialt er inkluderet (B14:6).

# Kapitel 5: Konklusion

Dette speciale har beskæftiget sig med muligheder og udfordringer læreres og forældres betydningstilskrivelser til forældreinddragelse kan give for (den fælles) rammesætning af elevenernes inklusion.

Min forforståelse byggede på en nysgerrighed efter forældreinddragelse kunne foregå på en ny måde i forbindelse med inklusion. Samtidig havde jeg også en forforståelse om barriere for dette, såsom skolers konstruktioner af forældre.

Jeg nåede i forbindelse med empiriindsamlingen til en ny forståelse på flere områder. Jeg nåede til en forståelse af omfanget af forældreinddragelse, hvor omfanget af inddragelse var større hos forældre til inklusionselever end hos andre forældre.

En forståelse bestod også i, at problemstillingen forekom mere kompleks end udgangspunkt. Det viste sig, at ikke kun læreres og forældres interaktion fik betydning for rammesætning, men at andre aktørere også fik betydning for rammesætning af inklusion.

Empirien gav mig anledning til at anskue forskellige konstruktioner, som lærerne i fokusgruppen skabte af forældre. Disse gav muligheder, men også udfordringer for rammesætning.

En konstruktion, som var mulighedsgivende, var konstruktionen af forældreinddragelse som en samarbejdspartner. I denne konstruktion var det væsentligt, at lærer og forældre tilskrev hinanden positiv betydning. I overvejelserne om inklusion eller eksklusion af eleven opstod flere overvejelser, en af dem var at elevens trivsel var ændret i kraft af modning. Derudover var det også væsentligt, at der opstod en inddragelse af forældre. Et uventet aspekt var, at en skolepsykologs vægt på lærerens vurderinger af rammerne for eleven, var væsentligst for at eleven ikke henvises til et specialtilbud.

I rammesætningen af elevens inklusion i klassen var det derudover væsentlig, at skolepsykologen bidrog til at introducerer redskaber, som forældre og lærer kunne anvende. Forældrene inddrages ikke kun her, men der opstår et samarbejde mellem lærer og forælder, idet de udgjorde hjælp for hinandens læreprocesser om rammesætning for eleven. Dette fik betydning for skabelsen af et inkluderende læringsmiljø, som forældre og lærer er enige om skaber rammesætning for inklusion.

En anden konstruktion af forældreinddragelse fremstår forældrene, som nogen, der ligger pres på lærernes for at tage initiativer, men tilskrives også positiv betydning. Der opstår også her overvejelser om elevens fremtidige tilbud og der besluttes i fællesskab et uformelt specialtilbud i kombination med den almene skole. Forældrene og skole samarbejder, men der er aspekter af begges betydningstilskrivelse, som ikke er fordrende for et samarbejde, der må bygge på medindflydelse og medbestemmelse. Dette drejer sig om tendenser til forbrugerrelationer, hvor der opstår ulighed, idet forældrene får lov at kræve. Samtidig opstår der tendens til en klientrelation, hvor en lærer på nogle punkter ønsker at overbevise forældrene om, at han har den eneste rigtige løsning. Der samarbejdes om rammesætningen om et integrerende tilbud for eleven. Der er dog aspekter i intentionerne for rammesætningen, som kan anskues mere inkluderende. Ligeledes er der enkelte konkrete eksempler på, at lærer og forældre samarbejder om at rammesætte hensyn til elevens forudsætninger i form af behov for struktur. Inklusion fremstår dog ikke reelt som en mulighed for rammesætningen.

Dette speciale er således kommer frem til en efterforståelse af, at forældresamarbejde kan være mulighedsgivende for rammesætning af inklusion, men på forskellige vis.

# Litteraturliste:

*Hvis intet andet fremgår, henvises til første udgave af bogen.*

Alenkær, Rasmus (2008)a: *Den nødvendige refleksion – Refleksion i den lærende og inkluderende skole* I Alenkær, Rasmus (red) (2008): *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund

Alenkær, Rasmus (2008)b: *Prolog. Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration* I Alenkær, Rasmus (red) (2008): *Den inkluderende skole – en grundbog*.. Frydenlund

Alenkær, Rasmus (2008)c: *Prolog: Zonen for nærmeste inklusionsudvikling* I Alenkær, Rasmus (red) (2008): *Den inkluderende skole i praksis*. Frydenlund

Antoft, Rasmus og Salomonsen, Heidi Houlberg (2012): *Casestudier af organisationer som dynamiske processer* I Jacobsen, Micheal Hviid og Jensen, Sune Qvortrup (2012): *Kvalitative udfordringer*. Hans Reitzels Forlag

Behrend (2005): *Om betydningen af de voksnes samarbejde omkring børns forandringsprocesser – Fra ensomhed og udskillelse til fællesskab og inddragelse* I Højholt, Charlotte (red) (2005): *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Dansk psykologisk forlag.

Bertilsson, Margareta (1998): *Socialkonstruktivisme: Erkendelsessociologisk perspektiv* I Bertilsson, Margareta og Järvinen, Margaretha (red) (1998): *Socialkonstruktivisme* *– bidrag til en kritisk diskussion.* Hans Reitzels Forlag.

Bloch - Poulsen, Jørgen i samarbejde med Tolstrup, Anett, Væver, Anne, Fogh Jensen, Malene, Eskesen, Mette, Gamborg, Yrsa og Ørnskov, Jørgen (2013): *Dialogiske forældresamtaler – Alle vil jo gerne inddrages?.* Aalborg Universitetsforlag

Bloksgaard, Lotte og Andersen, Pernille Tanggaard (2012): *Fokusgruppeinterviewet – Når gruppedynamikken er redskabet* I Jacobsen, Michael Hviid og Jensen, Sune Qvortrup (red): *Kvalitative udfordringer*. Hans Reitzels Forlag

Bo, Inger Glavind (2008): *At tænke socialpsykologisk.* Akademisk Forlag.

Buch-Hansen, Hubert og Nilsen, Peter (2007): *Kritisk realismer*. Roskilde Universitetsforlag.

Collin, Finn (2012) *Social konstruktivisme* I Jacobsen, Michael Hviid, Lippert - Rasmussen, Kasper og Nedergaard, Peter (red) (2012): *Videnskabsteori.* 2 udgave. HansReitzels Forlag.

de Vaus, David (2002): *Surveys in social research*. 5 udgave. Routledge.

de Vaus, David (2007): *Research Design in Social Research*.. Routledge.

Delanty, Gerad (2005): *Social Science*, New York: Open University Press, 2005.

Dyste, Olga (red) (2003): *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim.

Dyste, Olga og Igland, Mari-Ann (2003): *Vygotskij og sociokulturel teori* I Dyste, Olga (red) (2003): *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim.

Flybjerg, Bent (2010): *Fem misforståelser om casestudiet* I Brinkmann, Svend & Tangaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder – En grundbog*

Folkeskoleloven (2010), gældende, kapitel 1§ 1, stk.1 (<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=133039#K1>) – lokaliseret på www d. 20.2.2013

Gilje, Nils og Grimen, Harald (2002): *Samfundsvidenskabernes forudsætninger – Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*. Hans Reitzels Forlag.

Halkier, Bente (2002): *Fokusgrupper.* Roskilde Universitetsforlag.

Halkier, Bente (2008): *Fokusgrupper.* 2 udgave. Forlaget Samfundslitteratur.

Halkier, Bente (2010): *Fokusgrupper* I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder – En grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Hildur Ve: *Primær socialisering* (2007) I Andersen, Heine, Brante, Thomas og Korsnes, Olav (red) (2007): *Leksikon i sociologi*. 2 udgave. Akademisk forlag

Høgsbro, Kjeld (2008): *Kvalitative metoder i forskning og evaluering*. AFK

Højholt, Charlotte (2005)a: *Indledning* I Højholt Charlotte (red) (2005): *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Dansk psykologisk forlag.

Højholt, Charlotte (2005)b: *Samarbejde på børneområdet* I Højholt Charlotte (red) (2005): *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Dansk psykologisk forlag.

Jensen, Elsebeth og Jensen, Helle (2007): *Professionelt forældresamarbejde.* Akademisk forlag.

Karpatschof, Benny (2010): *Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter* I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder – En grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, Søren og Krogstrup, Hanne Kathrine (1999): *Deltagende observation – Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag.

Krueger, Richard (1998): *Analyzing & Reporting Focus Group Results*. Focus Group kit 6. Sage Publications.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009). *Interview*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Maja Røn (2005)a: *Hvorfor er forældresamarbejde så besværligt?* Dansk Pædagogisk tidsskrift, 2005, nr. 1.

Larsen, Maja Røn (2005)b: *Perspektiver på de institutionelle betingelsers betydning for forældresamarbejde* I Højholt Charlotte (red) (2005): *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Dansk psykologisk forlag.

Larsen, Maja Røn (2011): *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen.* Ph.d.-afhandling. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.

Launsø, Laila og Rieper, Olaf (2000): *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. 4 udgave. Ny Nordisk Forlag Arnold Busck

Laursen, Erik (2012): *Socialisering* I Jakobsen, Michael Hviid, Laursen, Erik & Olsen, Jan Brødslev (red): *Socialpsykologi.* Hans Reitzels Forlag.

Lynggaard, Kennet (2010): *Dokumentanalyse* I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red) (2010): *Kvalitative metoder – En grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Alex (2008): *Forældreinklusion – at gøre tyndere historier tykkere* I Alenkær, Rasmus (red) (2008): *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund.

Madsen, Bent (2005): *Socialpædagogik. Integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Morgan, David L (1997): *Focus Group as Qulitative research*. Sage Publication

Mottelson, Martha (2012): *Pædagogik som teori, kunst, kald, håndværk, profession eller videnskab* I Andersen Østergaard, Peter og Ellegaard, Tomas (red) (2012): *Klassisk og Moderne pædagogisk teori*. 2 udgave. Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, Thomas (2008): *Skole og hjem- hvordan skaber man et bedre samarbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Onwuegbuzie, Anthony J. og Leech, Nancy L (2007): *Sampling Design in Qualitative Reasearch: Making the Sampling Proces More Public*. The QualitativeReport, Volume 12, nummer 2, juni 2007.

(<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie1.pdf>) - Lokaliseret på www d. 28 februar 2013

Pedersen, Erik (2012): *Inklusion – fra skole til samfund*. 1 udgave. Frydenlund

Qvortrup, Lars og Hansen, Ole, Nordahl, Thomas (red) (2011): *Det ved vi om skoleledelse*.

Dafolo.

Rasborg, Klaus (2009): *Socialkonstuktivismer i klassisk og moderne sociologi* I Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch (red) (2009): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne - på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Univer*sitets forlag.*

Riis, Ole (2005): *Samfundsvidenskab i praksis – Introduktion til anvendt metode.* Hans Reitzels Forlag.

Salamanca (1994)*: THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION. - World conference on special needs education: Access and quality.* Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. United Nations, Ministry of Educational, Scientific and Education and Science, Cultural Organization Spain. UNESCO

([http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\_E.PDF)](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)-) - Lokaliseret på www d. 11. marts 2013

Socialministeriet og Finansministeriet (2002): *Webhåndbog i brugerinddragelse* (<http://www.sus.dk/wp-content/uploads/webhaandbog-om-brugerinddragelse.pdf> ) - Lokaliseret på www d. 23. februar 2013

Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2010): *Kvalitet i kvalitativ studier* I Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene (red) (2010): *Kvalitative metoder – En grundbog.* Hans Reitzels Forlag.

Tetler, Susan (2008): *Historien bag begrebet ´den inkluderende skole´* I Alenkær, Rasmus (red) (2008): *Den inkluderende skole – en grundbog*. Frydenlund.

Tetler, Susan (2000): *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. Specialpædagogisk bibliotek og Gyldendal uddannelse

Thisted, Jens (2011): *Forskningsmetode i PRAKSIS – Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munksgaard Danmark

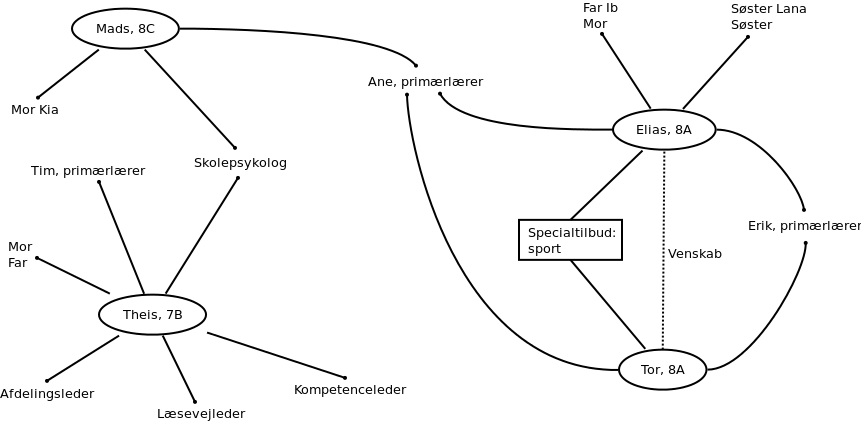
Vygotsky, L. S (1978): *Mind in society The Development of Higher Psychological Processes* I Cole, Michael, John-Steiner, Vera , Scribner, Sylvia og Souberman, Ellen (red)

1 udgave. Harvard University *Press* Cambridge, Massachusetts

Wenneberg, Søren Barlebo (2010): *Socialkonstruktivisme – Positioner, problemer og perspektiver*. Samfundslitteratur

Yin, Robert K (2003): *Case Study Research: Design and Methods.* Applied Social Research Methods #5

Bilag 3: Oversigt over specialets omtalte relationer



1. Herefter bliver henvisning til afsnit blot markeres med kolon og titlen på afsnittet i kursiv skrift. Dette gøres grunden begrænsede tegnmæssige antal. [↑](#footnote-ref-2)
2. Ramebæk er en opdigtet benævnelse, som anvendes for at anonymisere kommunen af etiske hensyn til fortrolige oplysninger, som uddybes i *Etik*. [↑](#footnote-ref-3)
3. Denne rapport er bevidst ikke angivet med en præcis kilde i specialet eller i litteraturlisten, dette er gjort af etiske hensyn, som vil uddybes i *Etik*. [↑](#footnote-ref-4)
4. Herefter bliver henvisninger til bilag, af hensyn til specialets begrænsede tegnmæssige antal, benævnt via forkortelsen

   B*nr* efterfulgte af kolon og sidetal. Det vil sige, at hvis jeg for eksempel henviser til Bilag 10 side 5, anvender jeg forkortelsen B10:5. [↑](#footnote-ref-5)
5. Jeg præsenterer informanterne i afsnittene *Fokusgruppen af lærere* og *Fokusgruppen af forældre*, men herefter vil jeg som udgangspunkt referere til informanterne uden yderligere forklaring af hvem informanterne er og hvilke interaktioner de indgår i. Specialet referere til mange personer, og jeg forestiller mig, at man en udefrakommende læser kan finde det indviklet at finde rundt i. Jeg henviser derfor til at læseren har B3 foran sig, mens man læser, idet dette kan give overblik. [↑](#footnote-ref-6)
6. Tim er et opdigtet navn, som anvendes for at anonymisere læreren. Tilsvarende anonymiseringer vil anvendes for samtlige lærere, forældre og elever uden yderligere kommentar. [↑](#footnote-ref-7)