

Inklusion og klasseledelse

Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 129.782
Svarende til antal normalsider: 54,07

Sarah Mørk-Jensen, studie.nr. 20082166

10. Semester, Psykologi
Speciale i psykologi

Aalborg Universitet
31. Maj 2013

Abstract

In this project I have had focus on classroom management and inclusion. The overall problem that I have been examining is:

How is it possible to work with inclusion in the public schools in Denmark?

I have kept my focus on the following questions:

- Which theoretical standpoints can one have in this work?
- Which view could a teacher have to her class and the students in it in a school who emphasizes the including workframe?

This project is based on empirical data, which I have collected in a small school in Denmark. I have taken a phenomenological standpoint, and therefore I have chosen to work with my data out from a qualitative view.

Due to the theory of Rasmus Alenkær, which emphasizes that including work needs cooperation between the leader, the teachers and the students, I chose to collect data from all three groups.

- The students I chose to observe, so I made three days of participation observation in their classroom.
- Since it's also important that the teachers work together as a homogenous group, I chose to interview them all together in a focus group interview.
- The leader I chose to interview with a semistructured interview.

The theories I ended up using due to inclusion theory and my data collected were appreciative inquiry, systemic theory, socialconstructionism, the approach to classroom management which focuses on differentiation and as the last thing I was looking at the zone for the nearest development.

My conclusions were that all these theories and approaches worked beautifully together and were the right help in doing including work in the classroom. Furthermore I concluded that there is a pure and a practical approach to inclusion, and that we in the first many years to come would have to use the practice approach, if we want to

implement inclusion at our schools, first when that's done, the pure approach can work as it is intended to.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	- 2 -
1. FORORD.....	1
2. INDLEDNING.....	5
2.1. BEGREBET INKLUSION	5
2.1.1. Eksklusion.....	5
2.1.2. Rummelighed	6
2.1.3. Integration	7
2.1.4. Inklusion	8
2.1.5. Opsummering.....	9
2.2. FRA TANKE TIL PROBLEM	10
3. METODE.....	11
3.1. METODOLOGI	11
3.1.1. Fænomenologi kort.....	11
3.2. FORSKNING – EN MÅDE AT TÆNKE PÅ	13
3.3. DEN KVALITATIVE FORSKNINGSMETODE	13
3.4. VALG AF METODE.....	15
3.5. DELTAGEROBSERVATION OG MIN BRUG AF DENNE TILGANG	16
3.5.1. Den sociale situation og mit valg af denne	17
3.5.2. Novice ctr. ekspert	18
3.5.3. Indledende forberedelser	20
3.5.4. Deltagerobservationen påbegyndes.....	22
3.5.5. Fokus og feltnoter under observationen	23
3.5.6. Analysen.....	24
3.6. FOKUSGRUPPER.....	24
3.6.1. Sammensætning af fokusgruppen.....	25
3.6.2. Gruppedynamik.....	26
3.6.3. Moderatoren	27
3.6.4. Fokusgruppeinterviewets opbygning	28
3.6.5. Analysen.....	30
3.7. SEMI-STRUKTURERET INTERVIEW (SSI)	30
3.7.1. Opbygning	32
3.7.1.1 Hovedspørgsmål	32
3.7.2. Interviewforløbet.....	33
3.7.3. Analysen.....	34
3.8. OPSUMMERING	34
4. ANALYSE.....	35

4.1. DELTAGEROBSERVATION	35
4.2. FOKUSGRUPPEINTERVIEW	36
4.3. SEMISTRUKTURERET INTERVIEW	37
4.4. OPSUMMERING	38
5. DYBDEGÅENDE ANALYSE OG TEORI.....	39
5.1. INKLUSIONSTEORI	39
5.2. SYSTEMISK TEORI.....	42
5.3. APPRECIATIVE INQUIRY (AI).....	45
5.3.1. <i>Anerkendende arbejde i skolen</i>	48
5.4. SOCIALKONSTRUKTIONISME.....	50
5.5. DIFFERENTIERING OG ZONEN FOR NÆRMESTE UDVIKLING	51
5.5.1. <i>Respekt</i>	52
5.6. OPSUMMERING	52
6. DISKUSSION OG KONKLUSION.....	53
7. KORT PERSPEKTIVERING.....	58
8. PENSUMLISTE	59
8.1. ARTIKLER.....	59
8.2. BØGER.....	59
9. REFERENCELISTE	62
9.1. ARTIKLER.....	62
9.2. BØGER.....	62

1. Forord

”Skolerne er syge – hvad kan vi gøre?”, ”Folkeskolens svære inklusion”, ”Er inklusion i folkeskolen vejen frem?”, ”Børn skal lære at rumme hinanden”, ”Ikke plads til alle børn”, ”Psykologer: Mindre forberedelsestid spænder ben for inklusion i folkeskolen”, ”Inklusion i folkeskolen er realistisk ved fælles hjælp”.

Aviserne er i de seneste år blevet oversvømmet af overskrifter omhandlende inklusion i folkeskolen. Der har været og er stadig en hed debat om, hvorvidt det er godt eller skidt, til hvis fordel det finder sted, om det overhovedet er muligt etc. etc.

”Det er et politisk og pædagogisk mantra i folkeskolen, at flere elever skal inkluderes i undervisningen i stedet for at blive sendt til specialundervisning. Men inklusion udfordrer mange lærere og ledere, viser ny forskning.” Sådan lyder ordene i en artikel på videnskab.dk. I flere år har fokus ligget på at samle ekskluderede børn med specielle behov i diverse former for specialklasser, men nu er der et opgør med denne procedure, der sætter fokus på inklusion i stedet og ønsket om at få børnene ud af specialklasserne og ind i normalklasserne igen. Dette lægger et pres på lærerne, der ustandseligt skal reflektere over, om det er noget ved deres undervisning, der medfører uro, og hvordan de kan ændre deres undervisning, så uroen forsvinder. Nogle lærere føler det som et personligt angreb, da deres professionalisme og autoritet bliver udfordret hver dag i form af uroen i klassen, og da der nu kun kan rettes op på problemerne ved hjælp af deres evner som lærer og ikke ved at ekskludere et vanskeligt barn, hvilket vil sige, at hvis de ikke evner at skabe et roligt klassemiljø, slår de ikke til som lærere (Bilag 1).

Dette hjælper den nye skolereform ikke lærerne med at overkomme ifølge en artikel i information. Psykologerne frygter, at lærerne, der nu skal bruge mere tid i direkte undervisningsøjemed, ikke vil have den forberedelsestid, der kræves for at løfte den opgave, som inklusion er. *”Lærernes forberedelse er altafgørende for en vellykket inklusion. Læreren skal være forudsigelig og tydelig overfor de børn, som har særlige behov, og hvis man skal være det, så er man nødt til at være rigtig godt forberedt,”* påpeger psykolog Niels Morris. Dansk Psykolog Forenings formand Bjarne Nielsen deler bekymringen, idet han påpeger, at inklusion ikke er en opgave læreren

kan løfte alene – inklusion kræver samarbejde og samarbejde tager tid, en tid både Niels Morris og Bjarne Nielsen frygter, at lærerne nu ikke har (Bilag 2).

Inklusion er tilsyneladende kommet vanskeligt fra start, og det er da også fra visse sider hårde ord der fra tid til anden rammer skolerne. På Videnskab.dk kan man læse følgende i en anden artikel:

- *”Skolen dræber kreativitet*
- *ADHD er en opdigtet epidemi, som skoler er med til at sprede*
- *Vi uddanner børn efter gammeldags idealer, som slet ikke hører hjemme i det 21. århundrede*
- *Børn bliver tvunget til at forholde sig til emner, som dræber engagement i stedet for at fremelske det.”*

Dette er ordene fra Sir Ken Robinson, der er en hæderkronet professor indenfor viden om skolesystemet og dets opbygning i England. En af de danske førende forskere indenfor læring, Line Lerche Mørck, påpeger at Sir Ken Robinsons kritik ligeså godt kunne være udtalt om det danske skolesystem. Skolen gør, som den altid har gjort, som var den et samleband, hvorpå produktet: ”fornuftige samfundsborgere” bliver skabt. En sådan tilgang slukker entusiasme og innovative tanker. Interessen, som et barn måtte have, kan blive negligeret så meget, at den bliver glemt, hvis ikke der gives lov - og mulighed til at forfølge denne interesse på en måde, der kan inkorporeres i undervisningen. Der er få dygtige lærere, der magter dette, men de mange slår ikke til. Skolesystemet bør langsomt ændres, og ifølge Line Lerche Mørck er det ikke de manglende penge fra politikerne, der sætter grænser, men derimod kreativiteten (Bilag 3).

Men er inklusion, den ændring skolesystemet mangler? I en artikel på DR.dk kan det læses, at inklusion skaber utryghed for børn og forældre, idet børn med diverse lidelser ikke kan overskue en normalklasse og derfor mistrives i et sådant omfang, at de vælger helt at udeblive fra skolen (Bilag 4). Det Centrale Handicapråd skriver, at det er tvetydigt, hvorvidt forældrene til børn med handicap er for inklusion eller ej. Umiddelbart ser det ud til, at forældrene er for inklusion og gerne vil hjælpe det på

vej til at blive en succes, men så længe det ikke fungerer, som flere af dem mener, det ikke gør nu, er en del utrygge ved at lade deres eget barn inkludere (Bilag 5).

Der er dog allerede eksempler på at inklusion rent faktisk kan lykkes, hvilket Kildevældsskolen i København beviser. *"Det er ofte meget enkelt. Folkeskolerne vil gerne undgå problembørnene, men vi har taget nogle og haft succes med det. For vi bearbejder årsagen til problemerne i stedet for at lave forbud og gøre det til sager,"* forklarer Kim Reinhardt, der er AKT-lærer på skolen. Der bliver ikke tildelt skolerne flere ressourcer, som det ser ud nu, men det forhindrer tilsyneladende ikke nogle skoler i at lykkes med at inkludere børn alligevel. Hvad der skal til, for at alle skoler kan gennemføre vellykket inklusion, bliver der forsket i med henblik på både kort- og langsigtede løsninger, og flere brugbare forslag er allerede blevet præsenteret i forskningslitteratur; og som det kan ses på Kildevældsskolen, så virker det, når man tager teorien og blander den med sund fornuft og empati (bilag 6).

Når inklusion lykkes, er det ifølge en artikel i Kristeligt Dagblad ikke kun de inkluderede børn det vil gavne, men også de "normale" børn. *"Ifølge forskere kan folkeskolen bruge forskellene til at lære børn om empati og rummelighed"*. Børnenes grænse for, hvad de tolererer, bliver oftere udfordret når børnene, der før i tiden var gemt væk i specialklasser, nu er kommet frem i lyset i de "normale" klasser. Det tvinger de "normale" børn til at skulle forholde sig dertil og tage stilling. Supplerende dertil viser erfaringer, at børn med vanskeligheder, det være sig fysisk som psykisk, generelt klarer sig bedre i en klasse, hvori de har "normale" børn som rollemødder, frem for hvis de er i en klasse med tilsvarende problemer. (Bilag 7).

Der er altså mange stemmer i debatten om folkeskolen. "Den, vi har, er forældet og fremelsker muligvis ligefrem børn med vanskeligheder" hører vi Sir Ken Robinson sige – så hvad er vejen frem? Nogle skoler og flere forskere ser inklusion som et brugbart bud, (evt. hjulpet godt på vej af politikernes lukning af specialklasserne, som hænger sammen med et ønske om at nedbringe de betydelige udgifter på området), men al begyndelse er svær, og flere skoler er i vildrede, om hvordan de skal gribe det an, hvilket både jeg og mine medstuderende oplevede i vores praktikperiode på ottende semester. Dertil skal føjes, at nogle skoler mener de udfører inkluderende arbejde – men er det så også det de gør? Der er mange bud på, hvad inklusion

er, og hvad det burde være, og uden en fast fælles definition at arbejde ud fra, kan det være svært at udføre inkluderende arbejde i praksis.

Dette forskningsprojekt er udarbejdet som et kandidatprojekt på Aalborg Universitet. Det vil forsøge at belyse emnerne inklusion og klasseledelse, da jeg i min korte praktikperiode fandt at disse emner hænger uløseligt sammen. Formålet med *Inklusion & Klasseledelse* er at definere, hvad inklusion er og at give mit bud på, hvad man bør have fokus på i et inkluderende arbejde – tilgange, teorier og faldgruber. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i teorier - nye som gamle, som jeg har udvalgt på baggrund af mine egne forventninger og min analyse af den empiri, jeg har indsamlet fra en skole, der ifølge dem selv arbejder godt med inklusion. Jeg vil med afsæt dertil komme med mit bud på, hvad inklusion er, hvordan man kan gå til det, hvilke forhindringer man især bør holde sig for øje og hvordan disse kan overkommes – hvis inklusion da overhovedet er muligt?!

2. Indledning

2.1. Begrebet inklusion

Når der er tales om inklusion benyttes begreber som eksklusion, integration, rummelighed og selvfølgelig inklusion. Hvilket af de sidste tre begreber, der anvendes er ofte tilfældigt, da de af flere anses som værende synonymmer – det er imidlertid en fejlantagelse. De minder om hinanden som udgangspunkt, men er i den vigtige detalje forskellige (Alenkær, 2008, p. 13). Hvis vi ikke har en fælles forståelse af begrebet inklusion, vil et arbejde med inklusion være dødsdømt fra start. Derfor finder jeg det vigtigt at udgangspunktet for projektet er helt klart for læseren – altså at der ingen tvivl er om, hvad jeg mener, når jeg bruger begrebet inklusion. I det følgende vil jeg derfor bruge noget tid på at definere ovenstående begreber; eksklusion, rummelighed, integration og inklusion, så læseren kan få et indblik i, hvorfor det ene begreb ikke er ligeså godt som det andet og vigtigheden i, at det er inklusionsbegrebet der bør vælges.

2.1.1. Eksklusion

Først vil jeg definere begrebet eksklusion, så den komplette modsætning til inklusion straks er på plads. Det giver en første fornemmelse af, hvad inklusion må være. Ordet folkeskole klinger i mine ører som værende en skole til hele folket, men dette er ikke tilfældet. For at kunne høre til den gruppe, der kan benytte folkeskolen, kræver det, at et barn lever op til diverse kriterier i form af egenskaber, det skal besidde (Alenkær, 2008, p. 183). Hovedtrækkene ved eksklusion er, at eleverne bliver delt op i to grupper – der er de normale og de specielle, hvilke kan betyde, at de er specielle i de fleste sammenhænge eller blot i nogle få (ibid., p. 14). Når et barn bliver vurderet af pædagogiske, psykologiske eller lægelige eksperter som værende under en (af eksperterne) bestemt norm, kan konsekvensen blive, at den pågældende elev undervises i et fysisk adskilt klasselokale. Det er altså ikke skolen, der skal tilpasse sig dens brugere, det er brugerne der skal tilpasse sig skolen – kan de ikke det, er der groft sagt ikke plads til dem dér (ibid., p. 184). Der finder eksklusion sted både indenfor og udenfor skolens rammer. Er det indenfor skolens rammer, vil det sige, at det specielle barn er på skolen, men i en specialklasse hvor det får specialundervisning med

andre specielle børn. Det kan både være sådan, at eleven udelukkende går i en specialklasse, eller at eleven kun i nogle få timer må forlade den ”normale” klasse til fordel for specialklassen som i et sådan tilfælde ikke vil være en konstant størrelse. Hvad end det foregår på den ene eller anden måde, så ekskluderes barnet fra det sociale og faglige fællesskab i ”normalklassen” (ibid, p. 14f.). Derudover er der eksklusion udenfor skolen, hvilket vil sige at barnet slet ikke befinder sig på skolen, hvilket kan skyldes at barnet har et fysisk handicap, som skolen ikke har faciliteter til at kunne tackle. Eller det kan skyldes en problemstilling, som giver grundlag for en psykiatrisk diagnose eller, at en elev er udadreagerende på en måde, som skolen ikke føler de evner at inkludere med deres ressourcer (ibid., p. 16).

At ekskludere børn, gør det svært for dem at få sig til at føle sig som en genuin og betydningsfuld del af fællesskabet, der hver dag finder sted i samspillet mellem børnene og lærerne i ”normalklassen”, hvilket vil få betydning for deres personlige udvikling og selvbillede (Alenkær, 2008, p. 184).

Udover denne form for fysisk eksklusion kan man argumentere for, at børn kan opleve sig som værende psykologisk ekskluderet fra fællesskabet og de faglige aktiviteter på klassen, for eksempel som tilfældet er ved mobning, eller når eleven føler sig ude af stand til at præstere tilfredsstillende fagligt af en eller anden grund (Quvang, 2008, p. 52f.).

For at komme ud over dette og give børnene en mulighed for at blive optaget i fællesskabet afprøves idag forskellige strategier, som involverer rummelighed, integration og inklusion.

2.1.2. Rummelighed

Arbejdes der for inklusion ud fra en rummelighedstanke, vil det være en misforstået inklusion, der kommer ud af det (Alenkær, 2008, p. 183). Rummelighed betyder i al sin enkelthed at den ene bliver rummet af den anden – eleven med særlige behov rummes af den ”normale” elev, der arbejdes altså stadig med begreber som ”anderledes” og ”normal” (Alenkær, 2008, pp. 19 & 186). Alenkær påpeger vigtigheden af ikke at omtale inklusion som rummelighed, da hans erfaring er, at den rummelige skole møder kritik og er den sikre vej udi en blindgyde (ibid., p. 185). Rummeligheds begrebet har et kvantitativt afsæt – det foreskriver, at de ”specielle” elever har

en ret til at være sammen med - og blive rummet af de ”normale”, hvis de scorer et bestemt pointtal i en test. Altså går rummelighed ud på, *om* barnet må gå i en ”normal” klasse og ikke om, *hvordan* eleven i så fald kan hjælpes til at falde til. Det kan sammenlignes med det, at nogle danskere afkræver indvandrere, der kommer til landet – at de skal assimileres; forkaste deres unikke træk og tillægge sig andre, så de kan passe ind i det system, de skal overgå til. Sat på spidsen kan den rummelige skole beskrives som en ekskluderende skole, der tillader alle at komme ind og kvantitativt være til stede. De psykologiske, faglige og sociale aspekter af eksklusion bevares derved (ibid., p. 186f).

2.1.3. Integration

Begrebet integration betyder, at noget allerede eksisterende forenes med noget nyt, uden at det, der allerede eksisterer, opløses. Der er flere former for integration; bl.a. funktionel integration, som indebærer, at eleven er i et ekskluderet tilbud udenfor skolens rammer, men af og til kommer på skolen for at benytte sig af nogle af skolens faciliteter. Så er der fysisk integration, som går ud på at eleven *fysisk* er til stede i klassen. Det er placeringen, der er fokus på og ikke om eleven finder sig tilpas i sin placering og er i læring. Derudover er der formel integration, hvilket vil sige at barnet er indskrevet på en ”normal” skole uden at møde op – det er en måde, hvorpå der kan dækkes over misligholdelse af skolegangen. Til sidst er der social integration, hvilket er det begreb der lægger sig tættest op af inklusionsbegrebet. Social integration vil sige, at barnet både er deltagende i undervisningen i ”normal” klassen, men samtidig er integreret i det sociale fællesskab blandt de ”normale” børn. Dog skal det pointeres, at selvom dette umiddelbart lyder som inklusion, er det det *ikke*, da barnet, der integreres i en ”normal” klasse både fysisk og socialt, stadig bliver det på baggrund af, at den ”normale” klasse - der allerede eksisterer - ikke må blive ødelagt – det er altså kun den nye elev, der skal tilpasses klassen. Det er netop denne situation, der ofte omtales som ”inklusion”, i formuleringer såsom, at de specielle børn skal inkluderes i folkeskolen - børnene er stadig anset som værende ”specielle”, der skal blot tilrettelægges nogle omstændigheder, hvorved parametre såsom fysisk tilstedeværelse og social kontakt med ”normale” børn kan opfyldes. (Alenkær, 2008, pp. 16ff).

2.1.4. Inklusion

Inklusion er ikke en kvantitativ størrelse, som rummeligheden er det – inklusion handler om det kvalitative. Med inklusion er folkeskolen som grundtanke virkelig for hele folket. Det er, hvad folketingset skrev under på i Salamanca Erklæringen i 1994: Alle børn skal have muligheden for at gå på en normal skole, hvilket nu næsten 20 år senere muligvis er ved at blive en realitet (Alenkær, 2008, p. 188). Barnet skal have følelsen af at være en genuin og betydningsfuld deltager i fællesskabet i den ”normale” klasse. Som Alenkær beskriver det: *”Man taler om at den inkluderede elev er en del af institutionen (modsat at være en del i institutionen),”* (Alenkær, 2008, p. 21). Begreberne ”normal” og ”speciel” ophæves – hvilket kun er tilfældet indenfor inklusion, de andre ovenstående begreber bruger alle denne skelnen. Dette er der imidlertid ikke mulighed for når det kommer til inklusion, for bruges denne skelnen bliver nogle børn anderledes end andre og evt. bliver nogen mere værd end andre. Sådant en opdeling taler ikke for, at børnene, der kommer i den mindre attraktive gruppe, vil kunne blomstre på deres egne præmisser, eftersom de i så fald hele tiden vil blive konfronteret med, at de er anderledes og mindre værd end de andre ”normale” børn (ibid., p. 21). Der er både tale om faglig og social inklusion, hvilket er to størrelser det er svære at skille ad. For at inklusion skal fungere, skal barnet være inkluderet på i begge henseender.

Det er dog ikke sådan at inklusionstankegangen ser bort fra de vanskeligheder nogle børn evt. har. Der skal en mere omfattende indsats til nogle børn end til andre, men de bliver ikke set på som værende mere specielle af den grund. I stedet for at have fokus på, om barnet må/kan deltage, bliver fokus nu rettet imod, hvordan dets deltagelse kan muliggøres. Et barn er først fuldt inkluderet, når barnet selv oplever sig som værende inkluderet! Det er altså ikke nok blot at placere barnet blandt ”normale” børn – det skal kvalitativt have oplevelsen af at trives og høre til på lige fod med de andre børn i klassen. Det er ikke kun barnet, der skal tilpasses klassen, men også klassen der skal tilpasse sig barnet – der er altså tale om gensidig tilpasning, når det kommer til inklusion, til forskel fra både rummelighed og integration (ibid., p. 22).

Men er det alle børn der kan inkluderes? Alenkær omtaler to former for inkluderende skole. Der er den *ideologisk inkluderende skole*, og den der udfører *praktisk inklusion*. Den første form for skole inkluderer alle børn uden undtagelse, mens den sidste

slags har valgt at udvide normalitetsbegrebet og sin tidligere målgruppe til også at inkludere en gruppe af elever, der før blev ekskluderet – men ikke alle (Alenkær, 2008, p. 24f). Vil det så sige, at vi ikke er kommet ud over eksklusionen? Alenkær påpeger, at der ikke kan være inklusion uden eksklusion og omvendt. Vi lever i en verden hvor der altid vil være grupper i mindretal i forhold til andre grupper – det være sig i skolen som i alle andre samfundslag. Det er ikke muligt at komme af med mindretalsgrupperne pr. definition – det der er muligt, er at ændre synet på dem og tilgangen til dem i praksis, så de ikke føler sig som en speciel mindretalsgruppe (ibid., p. 24). Det skal huskes – alle er specielle (ibid., p. 188).

2.1.5. Opsummering

Inklusion gør op med begreberne ”speciel” og ”normal”¹ – vi er alle specielle, og ligeså vel som hver enkelt elev skal tilpasse sig skolen og dem, der er på den, så skal skolen og de andre, der går der, også tilpasse sig den enkelte elev. Det er gensidig tilpasning og ikke som i rummeligheds- og integrationsbegrebet, hvor tilpasningen kun går den ene vej. I en inkluderende skole skal eleverne både være inkluderet socialt og fagligt – de skal have oplevelse af at høre til og være accepteret, med andre ord skal de trives. Det er altså et begreb, der vægter det kvalitative og ikke kun det kvantitative, som det er tilfældet med rummeligheds- og integrationsbegrebet (hvis der ses bort fra den sociale integration). Det er denne definition af inklusionsbegrebet jeg bruger i dette projekt.

¹ Til trods for at inklusionsbegrebet ikke benytter sig af en skelnen mellem ”normal” og ”speciel” vil jeg i dette projekt stadig benytte mig af den – dog i citationstegn for at vise min utilfredshed med denne opdeling. Årsagen til at jeg trods alt bruger den, er at det er min overbevisning, at det vil skabe en større gennemskuelighed gennem projektet. Samfundsdiskursen er stadig overvejende en skelnen mellem de to grupper, så for at gøre mig forståelig i den aktuelle debat, vil jeg benytte mig af sproget, som samfundet taler. Der kan argumenteres for - specielt med afsæt i socialkonstruktionismen - at jeg derfor burde lade være med at bruge opdelingen, netop for at gøre op med samfundsdiskursen, men det ville kræve tid og plads i projektet, som jeg ikke har, og derfor i sidste ende risikere at flytte fokus fra det, jeg egentlig vil beskæftige mig med. Det er et valg jeg har måttet tage – jeg håber, jeg i fremtiden vil få mulighed for at tage det op og bearbejde det.

2.2. Fra tanke til problem

Som det kan læses i forordet er inklusion et fænomen, det er umuligt at komme udenom i forbindelse med den nutidige folkeskole. Det er en tilgang som meget forskning taler for, og en tilgang, som politikerne kalder på ved at lukke specialklasser i hele landet, så mange af de ”specielle” elever skal inkluderes, for at have et sted at være. Imidlertid har det vist sig, at mange lærere ikke er/føler sig klædt på til opgaven, hvilket forårsager kaos og opgivenhed på nogle skoler, mens andre tror, de arbejder med inklusion, men i virkeligheden nok nærmere arbejder med integration og rummelighed.

Inklusion er godt, når det modtages positivt og bliver arbejdet med konstruktivt og med viden om, hvad det indebærer, men er dette ikke tilfældet, kan vi i stedet risikere at børn bliver skadet og trives dårligere end i specialklasser.. Samtidig med dét, risikerer vi at stå med en stor gruppe frustrerede lærere, der risikerer at brænde ud tidligt, fordi de ikke magter opgaven . Jeg frygter, at der vil komme flere tabere end vindere ud af ”inklusions-projektet”, hvis ikke der bliver skabt en solid og ordentlig viden, om hvad det er, og hvordan man kan få det til at fungere. Dét er en opgave psykologer kan hjælpe med til at løfte, og som bliver relevant for mig, når jeg kommer ud og arbejder i PPR. Derfor har jeg valgt at fordybe mig i netop dette emne og med følgende problemformulering:

Hvordan kan man arbejde med inklusion i folkeskolen?

- Hvilke teoretiske tilgange kan der tages udgangspunkt i?
- Hvilken tilgang kan læreren have til klassen og eleverne i en inkluderende skole?

Denne problemformulering kan besvares ud fra flere forskellige teorier. Jeg mener, som udgangspunkt, at følgende teorier er mest relevante i min besvarelse: Anerkendende pædagogik og systemisk teori. For at kunne besvare min problemformulering bedst muligt, har jeg fundet det nødvendigt at indsamle empiri på en skole, der selv

mener, de arbejder godt med inklusion. Emnevalget bunder i mit ønske om, at finde ud af, hvad der aktuelt er brug for i folkeskolen - og hvad der aktuelt kan fungere i praksis, så jeg vil være i stand til at bruge min viden i virkelighedens verden efter min uddannelse, og i den forbindelse tror jeg, at det er nødvendigt at møde dem der er midt i inklusionen hver dag – eleverne og lærerne. Fra dem vil jeg have mulighed for at finde ud af, hvad der fungerer og ikke gør det, hvilke frustrationer de har, hvad de glædes ved etc. etc. Hvorefter jeg vil være i stand til at krydstjekke det med teori-erne og nå frem til et resultat, der har et ben både i den teoretiske og den virkelige verden. På den måde håber jeg at nå frem til noget reelt brugbart til skolens virkelige liv.

3. Metode

3.1. Metodologi

Den metodologi der vælges, bunder oftest i forskerens epistemologiske ståsted (Landridge, 2007, pp. 3f). Mit epistemologiske ståsted udspringer bl.a. af troen på, at viden kan udvindes igennem erfaring og udforskning af narrativer. Derudover er det ikke et ønske om at kunne skabe universelle love, der driver mig, hvorfor en positivistisk metodologi kan udelukkes. Det er i stedet metodologien fænomenologi, som jeg vurderer, egner sig til at besvare dette projekts problemformulering, set i forhold til mine overvejelser om vigtigheden af at komme ud i felten og opleve virkeligheden (se indledningen – ”Fra tanke til problem”).

3.1.1. Fænomenologi kort

Fænomenologi er studiet af menneskelige oplevelser, og måden hvorpå de bliver opfattet af bevidstheden. Når noget undersøges fænomenologisk, undersøges det altså sådan som det kommer til syne for individet og individets oplevelse af dette (Langdridge, 2007, pp. 10f). Ønskes et indblik i individet og dets handlemønstre m.m., skal det ifølge fænomenologien udforskes *i* dets normale miljø – det er ikke muligt at få brugbare data, hvis individet er blevet isoleret fra dets naturlige rammer. Det vil sige, at fænomenologien ser individet som værende *intentionelt* – det eksisterer i en omverden og er drevet af de livsværdier og mål, som det drømmer om at rea-

lisere deri. I forbindelse med det giver fænomenologien plads til at se hvert individ som værende unikt, idet den erkender, at ethvert individ og dets bevidsthed har sine unikke særpræg (Christensen, 2005, p. 136).

Når fænomenologien anvendes, skal forskeren være sig sin egen rolle bevidst og dennes indvirkning på hele projektet – forskeren i sig selv vil altid være en bias i forskningen. Derfor er det vigtigt, at forskeren er sig sine egne holdninger, fordomme og værdier bevidst for at kunne minimere deres indflydelse på forskningen videst muligt. Formår forskeren dette, vil hun i højere grad være i stand til at kunne sætte sig ind i andre individers oplevelse af verden (Langdridge, pp. 9ff). Kritikken lyder, at denne tilgang flytter fokus væk fra subjektet og objektet og over på selve oplevelsen, hvilket er et mere diffust fænomen at undersøge. Dette understreges af, at kritikerne ikke mener, at det er muligt at sætte sig ud over sine egne fordomme i den grad som fænomenologien foreskriver, og hvis det blot er forskerens egen subjektive forståelse af en oplevelse, vil den ikke have tilstrækkelig validitet (ibid., pp. 17ff). Fænomenologerne mener imidlertid, at det er muligt og også vigtigt – det er fænomenets essens, der skal synliggøres for at få en brugbar forståelse deraf, hvorfor subjektet og objektet træder lidt i baggrunden (ibid., 18ff).

Fænomenologien set i forhold til dataindsamling foreskriver, at der udvælges en lille gruppe, som har fælles oplevelser, med hvilke der laves kvalitative interviews (ibid., pp. 87f). Analysemodellen, der benyttes oftest, er IPA-analysen, hvis mål det er at lave en detaljeret undersøgelse af et bestemt syn på forskerens valgte emne. Den består af fire stadier:

- Gennemlæsning for at forstå den samlede mening og skriv hjælpende resume-noter ude i venstre margin ved det, der findes vigtigt/interessant.
- Fremtrædende temaer, fundet ud fra gennemlæsningen og resume-skrivningen, skrives i højre spalte. Her bør temaerne udbredes med lidt teoretisk ballast og refleksioner, dog er temaerne ikke endegyldige endnu.
- Alle temaerne skrives op for sig og forskeren forsøger nu at finde ligheder mellem dem og rangerer dem. Nogle temaer vil samle sig i clusters og nogle vil skulle deles mere op. Det er på dette stadie, forskeren finder ud af hvilke temaer, der virker mest relevante for forskningen.

- De oplyste og rangerede temaer sættes i en kohærent orden, får det rette navn og bliver sat sammen med citater fra interviewet, hvorfra de kommer.

Når de fire stadier er gennemført er det tid til at forskeren kan gå i gang med at supplere med diverse teorier og refleksioner i forsøget på at forsvare projektets problemformulering (ibid., p. 110ff).

3.2. Forskning – en måde at tænke på

Forskning er altså ikke blot en teknisk viden eller et subjekt - forskning er *en måde at tænke på*, der giver os en mulighed for at efterprøve vores forskellige forståelser af omverden og finde mulige forklaringer, hvorudfra vi kan skabe teorier, som kan bruges i vores psykologiske praksis (Coolican, 2009, p. 4). Forskning kan siges at være grundlaget for psykologien. Den tilvejebringer ny viden og opdaterer eller forkaster den viden, der allerede er (Zachariae, 1998, p. 12). Vi kan aldrig som forskere påvise, at et forskningsresultat eller en teori er sandheden, men vi kan forsøge at falsificere den og mislykkes deri, hvorved teorien eller resultatet styrkes (ibid., p. 28). Derfor bør psykologer have viden om forskningsmetode, så de kan have en sund kritisk tilgang til den forskning, de præsenteres for, eller selv foretager.

Videnskabelig viden er kendetegnet ved at fokusere på så mange forskellige forklaringer som muligt for derved med størst mulig sikkerhed at kunne identificere den rigtige sammenhæng imellem årsag og effekt. Det er dog ikke muligt, at undersøge alle fænomener ved brug af den samme metode, og der er efterhånden et hav af videnskabelige metoder at vælge imellem. At have indblik i så mange som muligt eller dem alle er vigtigt for at kunne vælge den metode, der passer bedst til at undersøge det pågældende fænomen, hvilket nogle gange kan indebære en kombination af metoder (Zachariae, 1998, p. 13).

3.3. Den kvalitative forskningsmetode

Den kvalitative metode tager udgangspunkt i det enkelte individ – i det unikke og det særlige, hvorudfra den forsøger at lave generaliserbare love (Zachariae, 1998, p. 9). Dens videnskabsteoretiske ståsted er fænomenologisk, da denne anser individets egenart og autonomi som fundamentale forhold (Christensen, G., 2005, p. 136). Det er en tidskrævende proces at have dybdegående interaktioner med alle sine informan-

ter, hvilket er tilfældet i de kvalitative studier. Denne tidsfaktor bevirker, at samples ikke bliver ligeså store som i de kvantitative studier (Kelle, 2006, pp. 303 & 305). Fænomenologien vægter dog heller ikke store kvantitative samples, da den som skrevet ovenfor i stedet fokuserer på at være så fænomenadækvat som muligt, idet den respekterer individet og dets bevidstheds egenart og særkende (Christensen, G., 2005, p. 136). På dette punkt møder det kvalitative kritik - der kan ikke drages generaliserbare love ud fra små samples (Kelle, 2006, pp. 303 & 305). Kelle giver kritikerne ret i, at det vil være vanskeligt at lave generaliserbare love om noget som en kultur eller et samfund, men påpeger, at hvis det er et begrænset felt, der undersøges f.eks. en subkultur, en organisation e.l., vil det være muligt at overføre resultaterne fra et lille sample til en mere universel lov. Dette forudsætter dog, at forskeren udvælger sine informanter nøje, ellers risikerer hun at få en skævvridning i sin information, hvis informanterne er atypiske for den gruppe, de skal repræsentere (ibid., p. 305).

Observationen er en kvalitativ metodisk tilgang. Den er i fare for at blive for subjektiv til at nogen generaliserbare love kan drages derudfra. Det kræver en veludviklet evne hos forskeren, der skal kode det observerede ind i et skema efterfølgende, til at opfatte og vurdere i observationskonteksten, hvilket som regel kræver, at observatøren skal igennem en særlig træning forud for observationerne (Rosenbaum, B. and Ivanouw, J., 2006, p. 399). Om der kan dannes noget generaliserbart ud fra en observation afhænger af på hvilken måde, observationen foregår. Er det blot en erfaring forskeren har gjort sig? Eller er det foregået i en systematisk kontrolleret setting? Er det observeret mere end een gang? Er omstændighederne omkring observationen beskrevet så nøje, at denne kan gentages med sandsynlighed for et lignende udfald? (Zachariae, 1998, p. 28). Det er vigtigt, at forskeren før observationen udføres, har lavet en udførlig instruktion over tilrettelæggelsen (for så vidt muligt)- og udførelsen af observationen, og at hun har lavet retningslinjer for, hvordan hun vil omsætte de kvalitative informationer til kvantitative data (Rosenbaum, B. and Ivanouw, J., 2006, p. 400).

En mulig svaghed ved observationer, eller i hvert fald et punkt, en forsker bør holde sig for øje, er effekten af den mængde viden, informanten får om undersøgelsen. Skal informanten vide alt, eller blot det mest nødvendige, eller overhovedet noget? Hvis informanten ved, at vedkommende undersøges for en hyperaktiv og impulsiv adfærd,

kan det være at denne undertrykker disse tendenser, så længe vedkommende bliver observeret for at tage sig ud fra sin bedste side. Derimod, ved personen intet eller meget lidt, kan vedkommende muligvis lægge en unaturlig adfærd for dagen, enten af nervøsitet over ikke at vide, hvad der undersøges ved personen, eller i forsøg på at give forskeren det, hun tror, vedkommende er kommet efter (Rosenbaum, B. and Ivanouw, J., 2006, p. 401). Et vigtigt aspekt, at have med i sine overvejelser om hvor meget informanten skal vide, er det etiske aspekt. Hvad er etisk korrekt at gøre i den pågældende situation?

En styrke ved den kvalitative tilgang er, at den kan tilpasses individet sideløbende med, at der fortsat kan anvendes et veldefineret kategorisystem (Rosenbaum, B., and Ivanouw, J., 2006, p. 401). Derudover har den kvalitative tilgang ikke så stor en fare for at blive virkelighedsfjern, som den kvantitative har. Dette skyldes, at da den kvalitative tilgang er så forholdsvis fri, er der, som ovenfor beskrevet, brug for retningslinjer og forholdsregler, der kan løfte det op på et reliabilitets- og validitetsniveau, som et kvantitativt studie har i forskningsverdens øjne. Dette sker gennem en grundig research indenfor det genstandsområde, der ønskes undersøgt. Jean Lave siger bl.a., at det kræver mindst et halvt års forberedelse på biblioteket, inden forskeren kan begive sig ud i den virkelige felt. Det kan gøre forskeren i stand til at forudsige faldgruber og frasortere spørgsmål, der umiddelbart synes vigtige, men efter en dybere forståelse viser sig at være unødvendige (Tanggaard & Brinkmann, 2010, pp. 32 & 37).

3.4. Valg af metode

Som skrevet ovenfor kan flere metoder kombineres i et forskningsprojekt, da forskellige metoder, egner sig bedst til forskellige situationer. Grundet mit epistemologiske ståsted har jeg valgt at bruge den kvalitative tilgang, som har udgangspunkt i fænomenologien. Af de kvalitative tilgange der findes, har jeg valgt at kombinere følgende tre:

- Deltagerobservation – eleverne i klassen
- Fokusgruppeinterview – lærerteamet om klassen
- Semistruktureret interview – skolelederen

Jeg har valgt disse tre tilgange, da jeg med baggrund i bl.a. Alenkærs teori om den inkluderende skole og den systemiske tankegang ser vigtigheden i både at komme omkring eleverne, lærerne og lederen. Jeg ser dem som elementer i et system, hvori de alle spiller en stor rolle i forhold til inklusionen, hvorfor jeg også finder det mest rimeligt, at de alle bliver undersøgt som en del af projektet. Men hvorfor stoppe der? Når det er med udgangspunkt i den systemiske tankegang bl.a. hvorfor så ikke også tage forældrene, psykologen, politikerne ect. med? Skolen er jo blot en lille del af hele det system, vor verden danner. Jeg føler dog, det er forsvarligt at indskrænke mig til kun at medtage elever, lærer og leder i mit projekt, også uden at gå på kompromis med en del af mit teoretiske ståsted. Skolen bestående af elever, lærer og leder kan ansues som et lille system i systemet. Det er i dette lille system, at inklusion skal fungere på daglig basis på trods af, hvad der ellers måtte foregå i det/de større systemer, som skolen også indgår i, og da jeg har en tidsbegrænsning på projektet, har jeg valgt at tage udgangspunktet i dette system.

3.5. Deltagerobservation og min brug af denne tilgang

At observere sine informanter i deres naturlige element og i normale hverdagssituationer er ifølge nogle af den moderne psykologis pionerer (Wundt, Freud m.fl.) primærkilden til at få indblik i, hvordan mennesket lever og agerer (Pedersen et al., 2012, p. 12). Når observationer bruges som design, er det netop den naturligt forekommende adfærd uden forstyrrende, eksperimenterende elementer, der observeres og forskeren har samtidig mulighed for at deltage i forskellige positioner og med forskellige intensitetsgrader undervejs (ibid., p. 14). Når observation defineres som værende et design, går den ind under kategorien *deltagerobservation*, som bygger på en videnskabsteoretisk erkendelse af, at forskeren skal deltage for at kunne få indsigt. Med i betragtning skal tages, at forskeren altid vil udføre sin observation med et bestemt syn på en problemstilling, hvilket bør medregnes som en del af undersøgelsen. Deltagerobservationer har en eksplorativ karakter ud i fænomenerns naturlige fremtræden, og det kræver derfor kun en lav grad af struktur (ibid., pp. 17f).

Netop derfor valgte jeg at benytte mig af deltagerobservation, da jeg ønskede en direkte adgang til primærkilden til hvordan inklusion foregår i praksis, hvilken indfly-

delse det har på skolen som helhed og hvordan det påvirker klasseledelsen, lærerne og børnene. Dvs. jeg søgte ad en eksplorativ vej i forsøget på at opnå viden om inklusion og klasseledelse i deres naturlige fremtræden i en dansk folkeskole som supplement til teorierne derom. Helt konkret i forbindelse med dette projekt fik jeg skabt kontakt til en lille skole, der selv sagde, at de arbejdede godt med inklusion og var mere end imødekommende overfor mig og mit projekt.

3.5.1. Den sociale situation og mit valg af denne

Deltagerobservationer kræver en *social situation* – at lokalisere denne er forskerens første opgave. En social situation kræver et sted, nogle aktører og nogle aktiviteter. Et sted kræver blot en fysisk ramme for at kunne defineres, det kan være en kirke, en gade, en taxa ect. Dette sted skal afgrænses – er det kun én kirke eller er det kirker generelt, eller blot 10 kirker forskeren vil koncentrere sig om, for at kunne finde svar på sine forskningsspørgsmål? (Spradley, 2012, pp. 40ff). Aktørerne skal dernæst identificeres og defineres. Det er ikke blot mennesker, der bliver observeret, det er mennesker med/i en bestemt rolle såsom novicer, ballademagere, dressurryttere etc. Det er først undervejs i undersøgelsen, at disse roller vil blive synliggjort, og det er heller ikke nødvendigt at identificere disse aktører fra start, så længe de blot er til stede og udfører en form for aktivitet (ibid., p. 42). En aktivitet vil evt. også først kunne identificeres undervejs, da forskeren i starten blot vil se en strøm af individuelle handlinger, som først vil kunne opdeles i aktivitetsmønstre efter at have en vis mængde indsamlet data. Indsamles der meget data, vil disse aktivitetsmønstre kunne videreopdeles i egentlige hændelser, men det er vigtigt ikke at søge en sådan opdeling fra start, da det vil kunne spænde ben for forskerens arbejde. Til at starte med bør forskeren blot se efter individuelle handlinger og holde sindet åbent (ibid., p. 43).

Selv den mest enkle sociale situation, der umiddelbart ser ud til at være knyttet til blot én lokalitet/ét sted, kan vise sig at indeholde en hel mængde af sociale situationer. Det er vigtigt at udskille de sociale situationer fra mængden, som er relevante for studiet, for ikke at drukne i variabler. Derudover bør man som forsker holde fokus på de netværk af sociale situationer, hvori den samme gruppe af mennesker deltager (Spradley, 2012, p. 45).

Den sociale situation, jeg valgte, bestod af:

Konteksten: Femte klasses klasseværelse (defineret som det rum, hvori eleverne deltog i læringsaktiviteter, om det så var det faste klasseværelse, musiklokalet, formning etc.). Det blev femte klasse, eftersom det ifølge lederen af skole var den klasse, hvori der var flest inkluderede børn og derfor den klasse, hvori der var blevet arbejdet mest intenst med inklusion. Jeg afgrænsede mig til én klasses klasseværelse som kontekst, pga. tidsmangel i forhold til projektets deadline, ellers ville jeg have foretrukket minimum to klasser for at have et sammenligningsgrundlag.

Aktørerne: Eleverne og lærerne i klasseværelset. Som udgangspunkt havde jeg disse to store kasser, og først undervejs i feltarbejdet og analysen kunne jeg udskille nogle undergrupper fra begge kasser, hvilket jeg vil komme ind på i dataanalysen.

Aktiviteter: Det at modtage og afgive læring/undervisning. Disse to overkategorier formåede jeg igennem dataindsamlingsforløbet og analysen deraf at inddele i forskellige hændelsesforløb og individuelle aktiviteter.

Rykker det for meget, hvis du i stedet skriver om at deltage i læring, uanset om det er lærer eller elev ... Evt at deltage som lærer og at deltage som elev ... Lærerne lærer jo også noget af eleverne, ikke kun omvendt ... Modtage/afgive metaforen bygger på positivistisk/mekanistisk syn ...

3.5.2. Novice ctr. ekspert

Er det kun over en kort periode deltagerobservationen skal foregå, og er forskeren uerfaren indenfor dette felt, er det en fordel at denne holder lav profil. Deltagerobservation er derudover generelt forbundet med en vis grad af usynlighed fra forskerens side, dog er det aldrig muligt at være helt usynlig, og nogle gange synliggøres forskeren mere ved at forsøge at være usynlig – derfor bør forskeren overveje nøje i hvilken grad en bestemt social situation vil henlede opmærksomheden på vedkommende, og hvilke foranstaltninger, der vil kunne hjælpe til at gøre forskeren uinteressant og derfor mindre synlig (Spradley, 2012, p. 51).

Når forskeren skal udvælge den sociale situation, hun vil observere i, skal det være på baggrund af, hvor hun vurderer, at den sammenhæng, hun ønsker at observere, vil gentage sig oftest. Dertil hører også, at forskeren ikke kan observere alt, hvorfor hun

bør forsøge at holde fokus på de aktiviteter, der oftest gentages, på baggrund af, om disse er relevante for hendes forskning (Spradley, 2012, p. 53f).

Mange sociale situationer giver ringe mulighed for deltagelse. Dette forhindrer imidlertid ikke forskeren i at kunne indsamle vigtige data, men det afskærer vedkommende fra at kende til deltagernes tanker og følelser bag deres handlinger. For at komme dette skridt dybere i materialet, kan interviews være et godt redskab (Spradley, 2012, p. 54). En variation af ikke at deltage, er at være til stede på ”scenen” og observere, men ikke deltage aktivt. Der er stadig tale om deltagelse, da forskerens blotte tilstedeværelse vil påvirke aktiviteterne, der finder sted, i forskellig grad, alt efter, hvor ubemærket forskeren kan gøre sig. For det meste starter deltagerobservation med, at forskeren forholder sig passiv for så med tiden at blive mere og mere aktiv (ibid., p. 57), hvilket er årsagen til at deltagerobservation, der kun foregår i en kort periode, ikke kommer ud over det passive stadie – gør det det, vil observationen defineres som en teknik og ikke design (Pedersen et. al., 2012, p. 14).

Det kan være en fordel ikke at være alt for fortrolig med den kultur/det fænomen, der skal udforskes. Dette skyldes, at jo mere involveret forskeren er, desto sværere vil det være at træde et skridt tilbage og danne sig et overblik over de tavse kulturelle regler, der er i spil. Dette er et vigtigt bias at være sig bevidst (Spradley, 2012, p. 60).

Da jeg er en novice indenfor deltagerobservation, valgte jeg at være så passiv som muligt, men dog stadig at være til stede i klasseværelset. For at gøre mig så usynlig som muligt, valgte jeg på førstedagen at forklare klassen hvem jeg var, hvor jeg kom fra, og at jeg var der for at se hvordan de havde det i klassen – for at afmystificere mig selv, så børnene forhåbentlig ville have mindre opmærksomhed på mig, nu de vidste lidt om mig. Dernæst satte jeg mig ned bagerst i klassen for at opleve undervisningen fra barnets perspektiv. Eftersom jeg kun observerede i tre dage, nåede jeg aldrig til det mulige aktive stadie, hvilket medførte, at jeg reelt ikke er i stand til at vide, hvad eleverne og lærerne tænker og føler. Jeg valgte derfor at supplere observationerne med interviews for at komme dybere ned, dog gjorde jeg det kun i forbindelse med lærerne og ikke eleverne. Det ville være mindst ligeså relevant og spændende at have hovedfokus på børnene i stedet for eller samtidig med de voksne, men grundet tidsmangel måtte jeg begrænse mig, og jeg valgte at have hovedfokus på de voksne, hvilket afspejles i mit informantvalg til de to interviews.

3.5.3. Indledende forberedelser

Før forskeren påbegynder sit feltarbejde, skal der gøres diverse forberedelser, og udførelsen af disse er afgørende for udførelsen af selve feltarbejdet, da det er igennem solid forberedelse, at diverse forhindringer lettere kan overkommes eller helt undgås (Jonasson, 2012, p. 62). Der er tre centrale punkter, forskeren skal have styr på:

Det indledende forskningsspørgsmål skal udledes. Forskningsspørgsmålet skal hjælpe forskeren til at afgrænse det ønskede udforskede genstandsfelt, hverken for bredt eller snævert – der skal være mulighed for at inddrage uforudsete relevante temaer, men samtidig skal forskeren gardere sig imod at gøre det for bredt og derved risikere at blive overvældet af variabler. Udgangspunktet for et stærkt forskningsspørgsmål er et for forskeren uforståeligt fænomen, der ønskes belyst (Jonasson, 2012, p. 63).

Min undren ligger i, hvordan inklusion kan finde sted i en dansk folkeskole – hvad skal der til for at det lykkes, så både elever, lærer og leder føler at det er en succes? Da mit teoretiske udgangspunkt bl.a. er anerkendende og **positiv** psykologi, søgte jeg efter en skole, der arbejdede godt med inklusion. Jeg søgte et sted, hvor jeg kunne se, hvad der skal til for at få det til at lykkes, og ikke et sted hvor jeg kunne pege fingre af alt det, de evt. gjorde forkert og de åbenlyse årsager til, at inklusion ikke fungerede dér. På baggrund af håbet om at finde en skole, der havde succes med inklusion blev mine to forskningsspørgsmål:

Hvordan foregår inklusion, når det fungerer i praksis?

Hvad skal der til for at det fungerer?

Begyndende udvikling af forskningsdesign. Dette punkt indebærer en skitseret plan – en plan, der har mulighed for at udvikle sig og tage uforudsete drejninger. Den skal indeholde en beskrivelse af den sociale situation, forskeren har valgt at tage udgangspunkt i og det udformede forskningsspørgsmål, hvilket skal suppleres med en tidsplan. Det kan anskues som et skelet over projektet, som forskeren i sit udgangspunkt regner med, at det vil forme sig (Jonasson, 2012, p. 63f).

Min plan for interaktionen med felten var meget løs. Jeg ønskede at observere børnene i læringssituationerne, hvori klasseledelse og den inkluderende tilgang ville kunne

iagttages og derudover at observere lærerne i frikvartererne i lærerværelset, for at høre hvordan de omtalte eleverne og deres tilgang til skolen og deres arbejdsgang. Jeg valgte, at jeg som udgangspunkt gerne ville observere tre hele skoledage, så jeg ville få noget sammenligningsgrundlag, og at det skulle fordeles over to uger, så jeg ville få tid til at gennemarbejde det sete imellem observationerne, og på baggrund deraf hele tiden ville blive klædt bedre på til den derpå følgende observationsgang. Derudover var min plan fra start at jeg ville lægge observationerne først, så jeg bl.a. med afsæt i dem ville kunne udvikle en interviewguide til både fokusgruppeinterviewet og det semistrukturerede interview, hvilke jeg ville lægge i min tredje og sidste uge ude i felten.

Adgang til felten. At få adgang til felten kan være et projekt i sig selv. Nogle sociale situationer er mere ligetil at få lov at deltage i end andre, og selv måden, hvorpå forskeren får adgang dertil, kan sige en del om det pågældende felt. Forskeren skal have kontakt til en såkaldt *gatekeeper* – personen med autoriteten til at tillade adgang. Inden denne kontakt tages, skal forskeren have formuleret en salgstale, der vil få projektet til at virke relevant og spændende for stedet at deltage i, og have gjort sig klart, hvad projektet vil kræve af stedet både praktisk, tidsmæssigt og/eller økonomisk – dog med det forbehold, at projektet kan tage uforudsete drejninger, hvorfor gatekeeperen skal være villig til at tage rammerne for projektet op til genforhandling (Jonas-son, 2012, p. 64f). Når gatekeeperen har givet sit tilsagn, betyder det imidlertid ikke, at alle aktørerne i den sociale situation har afgivet accept, hvorfor forskeren kan blive nødt til at få underskrevet samtykkeerklæringer undervejs og informere dem, der vil blive berørt – dette vil være en kontinuerlig proces, da dataindsamlingen, som skrevet, kan tage uventede drejninger. I det tilfælde, hvor en forsker vælger slavisk at holde sig til sine forudtænkte planer, kan dataindsamlingen ende med at være ubrugelig, da der i mødet med felten, evt. viser sig, at det er en helt anden variabel, der er afgørende, end den forskeren havde forestillet sig i forskningsdesignstadiet (Jonas-son, 2012, p. 66f).

Selve det at få adgang til en skole var nemt, da en i mit fritidskor overhørte mit speciales emne, og derpå fuld af begejstring inviterede mig til at indsamle min empiri på den skole, hvortil den børnehaven, som hun var leder på, havde et godt samarbejde om inklusion. Ifølge hende arbejdede skolen godt med inklusion. Jeg valgte at tage imod tilbuddet, til trods for det bias det kunne være at kende en af kontaktpersonerne, men

i kraft af, at hun var leder af børnehaven og ikke befandt sig meget på skolen, valgte jeg at bedømme det som et ikke alt afgørende bias. Lederen af skolen (gatekeeperen) var dybt interesseret i min forespørgsel – hun havde selv få år for inden skrevet speciale i inklusion og bragte med det samme Alenkær på banen. Hun lovede at få alt i orden med forældrene til den klasse, jeg skulle observere og mente at tre dages observation var lige i underkanten og spurgte dertil også om, jeg ikke ville have et samarbejde op at køre med den tilknyttede PPR-psykolog. Derudover ville hun sørge for at noget kørsel kom i stand med diverse lærere, så jeg kunne komme til og fra skolen uden problemer og hun ville få sat fokusgruppeinterviewet i stand – det var med andre ord den varmest mulige velkomst jeg kunne få til skolen, set ud fra både lederens og min kor-venindes reaktion, hvilket også kom til udtryk i hele dataindsamlingsforløbet.

3.5.4. Deltagerobservationen påbegyndes

Når disse tre punkter er overstået, kan deltagerobservationen ude i felten påbegyndes. Forskeren vil først blive overvældet af alle indtrykkene, hvilket også var den oplevelse jeg fik. I denne eksplorative fase skal forskeren holde sindet åbent og ”tage alt ind”, da hun i starten ikke vil vide hvad der er relevant at inkludere og ekskludere. Det er denne fase der kaldes at tage på en *grand tour* i den sociale situation, der er valgt, hvortil en forståelsesramme skal dannes på baggrund af observation af eksperterne i det fænomen, der undersøges – dem der lever i det hver dag. Forskeren bør være ydmyg og anse sig selv som en novice. Hvordan det første møde med felten bliver, kan være afgørende for det videre forløb psykisk - er forskerens tilstedeværelse ønsket eller blot tolereret? – men også i forhold til alt det praktiske – hvor snævre/brede er rammerne for forskerens deltagelse i realiteten (Jonasson, 2012, p. 67p.)?

Som ovenfor skrevet var mit møde med felten yderst positivt, og første dag af sted blev jeg hentet af vicelederen, med hvem snakken gik lystigt hele vejen til skolen, hvor han introducerede mig til lærerne og viste mig lidt rundt, hvorpå han tog mig med ned i klassen og lod mig præsentere mig selv for børnene, som var nysgerrige og positivt interesserede i at finde ud af, hvem jeg var. Det gav mig mentalt overskud til at gå i gang med feltarbejdet, da jeg følte mig velkommen på stedet af alle, og havde en fornemmelse af, at jeg kunne få lov til at gøre mere eller mindre lige, hvad jeg ønskede.

3.5.5. Fokus og feltnoter under observationen

Forskeren skal ikke kun koncentrere sig om de observeredes roller, da det at reducere en informant til blot at være en rolle, ikke vil kunne indfange de komplekse fortællinger og interaktioner som informanterne indgår i. I forbindelse med rollebegrebet bør forskeren dog være sig sin egen rolle bevidst og dennes udvikling igennem forløbet og hvilken indflydelse denne har/kan have på de udledte resultater (Jonasson, 2012, p. 70f).

Det har betydning, at feltnoterne bliver nedskrevet så hurtigt som muligt efter, at det observerede har fundet sted for at få dem så detaljerede som muligt. Dette krav kan dog kompromitteres af, at det ikke er hensigtsmæssigt i alle sociale situationer at nedskrive midt i det hele – det vil evt. kunne gøre informanterne for bevidste om deres handlinger og få dem til at agere unormalt. Derudover vil forskeren kunne overse vigtige interaktioner, imens hun nedfælder sine noter – der skal findes en middelvej, som vil blive afgjort af den pågældende sociale situation. Feltnoterne er ikke primært til fortolkende noter, disse kan i stedet skrives i en logbog, hvori forskeren nedfælder tanker og midlertidige konklusioner/analyser efter hver endt observation (Jonasson, 2012, p. 72f).

Som feltarbejdet forløber, vil forskeren kunne gå fra den eksplorative fase og over i en elaborativ fase, hvori hun begynder at holde sine observationer op på diverse teorier og evt. vil begynde at genoverveje sit oprindelige forskningsspørgsmål hvis feltarbejdet har givet helt andre resultater end forskeren først havde regnet med (Jonasson, 2012, p. 74).

Jeg havde god mulighed for at nedfælde mine noter i takt med at hændelserne udfoldede sig for mig i klassen, da elevernes fokus oftest var på læreren og undervisningen, og ikke så meget på ,hvor hurtigt min pen bevægede sig hen over papiret. Dog oplevede jeg også at miste hændelser, når jeg prøvede at nedfælde det hele. Da jeg kun observerede i tre dage, blev det et meget beskedent møde med den elaborative fase, jeg nåede.

3.5.6 Analysen

Datamaterialet, der indsamles, skal analyseres, hvilket kan foregå på ligeså mange måder, som der er forskere – det er ikke en slavisk proces. Dog er der visse skridt, der skal gennemgås: Stillingstagen til problemstillingen, refleksion over denne og den mening og forståelsesramme den bringer med ind i projektet, afgrænsning af den indsamlede data, set i forhold til hvad der er relevant i forhold til problemstillingen og kodning, der bl.a. indebærer en kategorisering/tematisering af dataet. Herefter bringes litteraturen for alvor på banen og sammenlignes kritisk med fundene fra den indsamlede data og bruges som forklaring eller til at vække ny undren, hvis data og teori ikke stemmer overens. Til sidst vil dette ende ud i forskerens eget bidrag til felten (Klitmøller, 2012, p. 177f). Se analyseafsnittet for analysen af deltagerobservationen.

3.6. Fokusgrupper

Et fokusgruppeinterview har ligesom alle andre metodiske redskaber visse fordele, ulemper og målgrupper som skal tages i betragtning, inden det afbenyttes. Det ses ikke sjældent indenfor forskning, at en fokusgruppe benyttes i forsøget på at spare tid dog at være den optimale løsning. Forskeren slipper på den måde for mange individuelle interviews – men en fokusgruppe kan ikke benyttes til at opsamle informationer af samme slags som et individfokuseret interview kan (Halkier, 2010, p. 121). I en fokusgruppe bliver det ikke nødvendigvis individets egne upåvirkede tanker og holdninger, der kommer til udtryk, da individet er under indflydelse af de sociale gruppedynamikker, der er på spil. Den viden forskeren kan få ud af en fokusgruppe opstår mellem gruppens enkelte individer, der igennem samtale og diskussion får muligheden for at evaluere og udvikle deres holdninger og tanker. Gruppen kan igennem diskussion opnå en ”sammensmeltning”, så deres tanker forenes og bliver til én stemme opnået igennem refleksion, pragmatik, evalueringer mm. Dette vil nogle forskere se som en berigelse af data, da det ikke blot er færdigt udtænkte tanker, der kommer til udtryk, men at forskeren derimod kan observere gruppedynamikker, måden hvorpå enkeltindividerne reflekterer og processen frem til det egentlige svar på forskerens spørgsmål eller stillede opgave (Cousin, 2009, p. 51f.). Dette beskriver

en af fokusgruppens styrker og/eller afgrænsninger; den er god til at afdække sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer, da det er den sociale interaktion, som er primærkilden til den data der udvindes. En anden styrke er evnen til at producere koncentreret data. Dvs. modsat f.eks. observationer, hvor forskeren går ud i felten og bliver bombarderet med informationer, indtryk og handlinger, hvorudfra hun skal kunne se igennem alt det for hende irrelevante, for at kunne finde ind til lige netop de få aspekter hun søger, så kan hun ved hjælp af et fokusgruppeinterview stille ganske få spørgsmål og/eller opgaver alle omhandlende et fokusområde, som hele interviewet vil dreje sig om. På dén måde kan det siges at være mere let tilgængeligt både for udførelsen og analysen (Halkier, 2010, p. 123f).

Jeg valgte at benytte mig af fokusgruppeinterviewet overfor lærerteamet, da jeg på baggrund af bl.a. Alenkær har fået indsigt i, hvor meget sammenholdet og en fælles afstemt inklusionspolitik betyder. Derfor ville jeg gerne se lærerteamet sammen som en organisk gruppe, for at kunne få indblik i deres gruppedynamik – løfter de inklusionsopgaven i samlet flok? Dette tænkte jeg, at jeg ville få bedre indblik i, når de alle var samlet og derfor lettere ville komme ind i de roller, og det mønster de er i i dagligdagen i forhold til hinanden, frem for hvis jeg tog dem hver for sig, hvor der ville være risiko for at deres personlige holdning kom til udtryk, hvilket ikke nødvendigvis er den praktiserede, eftersom denne bliver modereret af de andre individer i arbejdsgruppen.

3.6.1. Sammensætning af fokusgruppen

Da forskeren aldrig kan have helt kontrol over udfaldet af en fokusgruppe, er det vigtigt at have gjort et grundigt stykke forarbejde, for på den måde at have overladt så få variabler til tilfældighederne som muligt. Til forberedelserne hører bl.a. gruppens sammensætning. Det er vigtigt, at de udvalgte individer tilsammen repræsenterer betydningsfulde karakteristika i forhold til problemstillingen, hvilket f.eks. kan betyde, at forskeren sikrer sig, at en eller flere af individerne kender til og benytter sig af en bestemt metode i sit virke, har et bestemt politisk ståsted og/eller arbejde mm. Derudover skal forskeren opnå en balance mellem at sammensætte en meget heterogen gruppe - hvor ikke-frugtbare konflikter opstår og lejre skabes- og en meget homogen gruppe, hvor individerne på forhånd er så enige, at en reflekterende diskussion er umulig at starte op (Halkier, 2010, p. 124) Dog er der en tendens til, at

gruppesammensætningen hælder til den homogene side, da informanterne i en vis udstrækning skal kunne relatere sig til hinanden for at turde åbne op for en diskussion (Cousin, 2009, p. 60).

Der er uenighed blandt forskere om, hvorvidt det er en fordel eller ulempe hvis informanterne kender hinanden på forhånd. Det, der er essentielt at forholde sig til for at få et svar på denne debat, er forskerens eget aktuelle projekt. Data, der opstår gennem folk, der kender hinanden og ikke kender hinanden vil være forskellig i form af forskellige former for gruppedynamikker og sociale interaktioner, og det er op til den enkelte forsker, at vurdere hvad der passer bedst i forhold til hendes projekt (Halkier, 2010, p. 125). Morgan skriver, at hvis forskeren kan se for sig at informanterne vil være i stand til at diskutere emnet i en hverdagssetting, så vil de sandsynligvis være gode informanter uafhængigt af, om de kender hinanden på forhånd eller ej (Cousin, 2009, p. 60).

Sammensætningen af min fokusgruppe kunne jeg ikke gøre noget ved, eftersom den skulle bestå af lærerteamet som er en etableret enhed. Dog frygtede jeg ikke, at deres kendskab til hinanden ville forhindre dem i at diskutere, da inklusion stadig er et så forholdsvist nyt emne, og jeg havde fået at vide på forhånd, at de stadig arbejder aktivt i hverdagen for at implementere det på skolen. Altså måtte der være mange holdninger til dette nye fænomen, og til hvordan det skulle gribes an. Da det er noget, som har stor betydning for lærernes arbejde, var jeg overbevist om, at de alle ville have en mening derom, som kunne starte diskussioner.

3.6.2. Gruppedynamik

Gruppedynamikken er som før nævnt en stor del af fokusgruppeinterviewet, og derfor er det vigtigt at moderatoren har et vist kendskab til teorier omhandlende sådanne. Der er et interpersonelt og et intrapersonelt plan at holde øje med.

På det interpersonelle plan er magtforholdene og hierarkiet i gruppen et område, forskeren bør være opmærksom på, da dette kan påvirke, hvad der bliver sagt. F.eks. kan den øverste i hierarkiet påvirke diskussionen på en negativ måde, så der kun bliver talt, om det vedkommende finder interessant og kan være enig med de andre i. Magtforhold og hierarkier kan opstå på baggrund af flere faktorer såsom alder, etnicitet, køn, uddannelse, job mm. For at undgå at understøtte en ikke-balanceret magt-

balance i gruppen kan man gøre den mere homogen i forbindelse med førnævnte variabler. Hvis ikke dette er muligt eller i forskerens interesse, er det blot vigtigt at forskeren er sig magtforholdene bevidst, idet hun når til sin analyse. F.eks. på en arbejdsplads, hvor en psykolog hentes ind pga. dårligt arbejdsmiljø, vil psykologen kunne få meget ud af at observere, hvordan magtforholdene udspiller sig i et fokusgruppeinterview (Cousin, 2009, p. 54f).

I forhold til det intrapersonelle plan, skal forskeren være sig det bevidst, at hun aldrig ved præcis, hvilke informanter hun har med at gøre, ligegyldigt hvor grundigt hun har udvalgt dem. De bringer alle en unik biografi og personlighed med sig. Der er de stille, tilbageholdende typer og de højtråbende med store armbevægelser for blot at nævne yderpunkterne. Nogle er offensive og andre defensive, nogle tænksomme og reflekterende, mens andre taler, mens de tænker. Det er bl.a. moderatorens funktion at skabe en balance imellem diverse personligheder i fokusgruppen, så alle kan få taletid (Cousin, 2009, p. 55f.).

Jeg var meget opmærksom på, at den ene i lærereteamet var vicelederen på skolen, hvilket jeg tænkte kunne medføre, at de andre lærer ikke turde tale ligeud om alt – hans stilling kunne forskubbe den hierarkiske magtbalance i gruppen. Derudover havde jeg kørt med ham nogle gange inden fokusgruppeinterviewet, og havde derfor et tættere forhold til ham end til de andre, hvilket jeg var bevidst om evt. kunne give ham en fordel, da han så ikke ville føle sig ligeså utryk fra start i interviewet som de andre lærere, der ikke kendte mig ligeså godt. Dog blev mine bekymringer gjort til skamme. De andre lærere formåede uden problemer at sige deres mening, og nogle gange også med undertoner af, at det burde vicelederen ændre på/tage sig af, så han et par gange under interviewet nåede at føle sig lidt presset inden jeg kunne få samtalen ledt i en anden retning. Dette er blot et bevis på, at Cousin har ret når han skriver, at man som forsker aldrig kan vide helt, hvilke intrapersonelle biografier informanterne kommer med.

3.6.3. Moderatoren

I fokusgruppeinterviews er forskeren ikke en interviewer, men i stedet en moderator. Udover at være i stand til at overkomme de elementer en interviewer skal kunne, skal en moderator også mestre at få informanterne til at tale sammen og være i stand til at

håndtere de sociale dynamikker i gruppen – de sociale interaktioner skal muliggøres ved moderatorens hjælp, men ikke styres (Halkier, 2010, p. 127). Det er ikke meningen, at moderatoren skal interviewe – hun skal kaste nogle bolde op i luften og observere og lytte for at se, hvordan gruppen jonglerer med dem. Informanterne skal henvende sig til hinanden, når de diskuterer, som var det en diskussion over en kop kaffe i eftermiddagspausen. Moderatoren skal altså til en vis grad fungere som en flue på væggen, alt efter om vedkommende har valgt at fungere som en ”høj” (ca. fem-seks forberedte spørgsmål) eller ”lav” (ca. to forberedte spørgsmål) moderator (Cousin, 2009, p. 62).

Det kan være en udfordring som moderator, at tolerere stilheden, der evt. vil opstå undervejs, men det har stor betydning, at denne bevarer roen og lader stilheden klinge lidt længere, end det er normalt behageligt, for at opmuntre informanterne til selv at starte/fortsætte samtalen. På den måde undgås så vidt muligt, at moderatoren via de formuleringer vedkommende måtte vælge, får indflydelse på, hvad der bliver sagt og fortiet. Ligeledes skal moderatoren være opmærksom på sit eget kropssprog – det skal være så neutralt som muligt (Cousin, 2009, p. 64).

Jeg valgte at være en ”høj” moderator, eftersom der var nogle ting jeg ville sikre mig, at gruppen kom ind på i den halvanden time, der var afsat dertil. Det tog lidt tid for gruppen at vænne sig til ikke at se mig som interviewer, for i stedet på det nærmeste at skulle ignorere mig; dog blev det nemmere for dem, når diskussionen havde taget fat. Hver gang jeg stillede et nyt spørgsmål, skulle denne proces startes forfra igen, men hver gang gik der kortere tid før de diskuterede uden at henvende sig til mig.

3.6.4. Fokusgruppeinterviewets opbygning

Som informant kan fokusgruppeinterviewets struktur umiddelbart virke lidt forvirrende og afskrækkende, da det gængse er et individuelt kvalitativt interview, som man ofte ser eller læser i de offentlige medier. Derfor er det vigtigt at forskeren bruger tid på at stille rammerne op, så alle i gruppen er helt med på, hvad der skal foregå og hvordan. Selvom informanterne er blevet informeret om hvad projektet går ud på ad anden vej før, så er det godt at ridse det op endnu engang i starten og uddybe i klare, forståelige vendinger, hvordan de næste par timer vil forløbe (Halkier, 2010, p. 128). Der suppleres evt. med et eksempel fra hverdagen, som informanterne kan rela-

tere til: debatten på DR2 fungerer på sin vis som et fokusgruppeinterview – der er et emne som fokus, der er en moderator, og der er individer fra forskellige positioner med viden indenfor det pågældende emne, som diskuterer dette indbyrdes med mere eller mindre styring fra moderatoren -alt efter hvor gode informanterne er til at overholde de uskrevne regler for, hvordan man opfører sig i en gruppe. Bl.a. bør man lade hinanden komme til orde, ikke afbryde, have respekt for hinanden uanset hvilken position man kommer fra mm. Litteraturen indenfor fokusgrupper beskriver, at informanterne er overraskende gode til at overholde disse regler, særligt hvis moderatoren på en venlig måde minder informanterne om dem inden diskussionen går i gang (Halkier, 2010, p. 129).

Det er ikke altid let at få en diskussion i gang. For at få alle med i interaktionen fra start, kan det derfor være en god idé at lade alle præsentere sig, også selvom de kender hinanden på forhånd. Moderatoren kan ligeledes skabe tryghed ved at påpege, at vedkommende selv er den uvidende, og blot er til stede for at lære af informanterne, der må anses som eksperter på deres eget liv og virke, og at der ikke er én sandhed – alle holdninger, beretninger og erfaringer er lige meget værd (Halkier, 2010, p. 128f).

Når først fokusgruppeinterviewet går rigtigt i gang, er det godt at starte med nogle store, beskrivende, åbne spørgsmål, der giver informanterne mulighed for at fortælle ud fra deres egne erfaringer. For det første er der intet skræmmende i at tale om egne erfaringer, da det er noget kun én selv kender rigtigt til, så frygten for evt. at blive rettet sidder der ikke til at stoppe én, og for det andet er det en måde at blive talt varm, finde sig til rette i situationen og finde ”ind til hinanden” på (Halkier, 2010, p. 130).

Jeg brugte tid på at stille rammerne op, for hvad der skulle ske i den næste halvanden time og hvorfor. Set i bagklogskabens lys kunne jeg godt have formuleret mig i mere klare sætninger, men jeg blev fanget i følelsen af at blive overvældet af min rolle i interviewet, da jeg selv er nybegynder, så det tog mig et par minutter at få ro på nerverne, hvilket desværre påvirkede starten. Dog formåede jeg at få gjort noget ud af at forklare dem, at jeg var der for at lære og ikke for at pege fingre. Dét - sammenlagt med indgangen til interviewet, som gik ud på at de fortalte om nogle vellykkede situationer i forbindelse med inklusion på deres skole - fik lettet stemningen en del, så de var klar til at ”tage chancer” i form af at give deres egne meninger til kende, da

den første øvelse skulle påbegyndes. Jeg valgte at starte med en øvelse, da jeg så følte mig sikker på, at en diskussion ville kunne opstå, eftersom de havde noget konkret at diskutere ud fra.

3.6.5 Analysen

Til analysen har jeg valgt at benytte mig af den før omtalte IPA-analyse (se afsnit ”fænomenologi kort”). Dette har jeg valgt ud fra mit afsæt i fænomenologien, og fra at jeg har et positivt kendskab til denne analysemodel. Analysen vil følge udførligt i analyseafsnittet.

3.7. *Semi-struktureret interview (SSI)*

Det semi-strukturerede interview (SSI) er et af de mere alment kendte og følger den klassiske model: Der er en interviewer, der har en række spørgsmål og en informant, der, så vidt det er muligt, skal svare på disse spørgsmål. SSI kan med fordel benyttes til at udforske mere komplekse udfoldelser af et emne, hvor f.eks. en survey med ja/nej svar ikke ville kunne slå til (Cousin, 2009, p. 72).

SSI er bygget op omkring nogle temaer, hvorudfra interviewereren stiller sine spørgsmål. Dets force er at være fleksibel og udforskende, da det giver interviewereren muligheden for at tilføje og trække fra den interviewguide som vedkommende tager udgangspunkt i, alt efter hvilke svar informanten giver og hvor disse fører samtalen hen. Muligheden opstår derfor for at inkorporere aspekter, som interviewereren selv ikke havde tænkt på i sine forberedelser, og kan derfor komme vidt omkring. Temaerne kan i et sådant tilfælde ses som et anker, der kan få interviewet tilbage på sporet, og som sørger for at interviewereren kommer omkring de under forberedelsen udtænkte emner, dilemmaer og problematikker, der skal belyses for at kunne besvare projektets problemformulering og/eller forskningsspørgsmål (Cousin, 2009, pp. 71f & 81).

Selvom det kun er semi-struktureret, og der er mulighed for at ”vandre” mellem interviewerens emner, og hvad informanten finder relevant, betyder det ikke, at forberedelsen ikke er vigtig. Hvis interviewereren ikke har tid/mulighed for at lave pilotstudier og på derved udvikle sin interviewguide gennem bl.a. trial and error, er det vigtigt at denne i stedet har læst godt og bredt inden for litteraturen omhandlende det pågældende emne. På den måde har interviewereren et grundlag for at lave sin inter-

viewguide, og der er en større sandsynlighed for, at temaerne og spørgsmålene, som guiden bliver bygget op over, ender med at indfange de aspekter, der skal til for at besvare projektets problemformulering og/eller forskningsspørgsmål (Cousin, 2009, p. 82).

Jeg valgte denne tilgang til at interviewe lederen, da jeg har gode erfaringer med denne løse form. Det giver informanten en følelse af ejerskab- og ansvar overfor samtalen, hvilket kan give vedkommende lyst til at yde en indsats for at blive hørt. Den løse struktur giver mulighed for at blive ført ad veje, man som forsker ikke selv har set, hvorfor nye ideer og muligheder kan blive synliggjort overfor én og føre til spændende nye og evt. mere berigende eller relevante veje, end forskeren selv har tænkt til i sin akademiske og til tider virkelighedsfjerne verden. Da jeg ikke havde tid til og mulighed for at lave et pilotstudie, satte jeg mig så grundigt ind i teorien, som jeg kunne nå inden interviewet. Derudover lagde jeg det til sidst i dataindsamlingen, så jeg både havde deltagerobservationerne og fokusgruppeinterviewet som baggrund for min interviewguide sammen med min teoretiske baggrundsviden.

”Less is more” når det kommer til at udvælge emner, som interviewguiden skal bestå af. Et interview bør tage omkring en time, og derfor er det en fordel at udvælge få emner, så der kan nås grundigt omkring dem alle i stedet for, at have mange emner, der overfladisk bliver hastet igennem (Cousin, 2009, p. 82).

En fejl, jeg begik, var, at det semistrukturerede interview kom til at vare små to timer. Dette skyldtes bl.a. at jeg havde lavet for mange spørgsmål (se interviewguiden i analyseafsnittet), og at informanten havde så meget relevant og spændende på hjerte, at jeg ikke kunne få mig selv til at stoppe midt i det hele. Om dette var det rette valg at tage, kan diskuteres, men jeg afvejede situationen og informanten virkede ivrig efter at fortælle og dele sin viden, holdning og værdier og gav hverken direkte eller indirekte udtryk for at være udkørt, hvorfor jeg valgte at gøre interviewet færdigt, på trods af tiden.

Nogen forskere mener, at SSI er et forsimplet værktøj at bruge. Jeg mener dog, at i kraft af *det tredje rum* som skabes imellem interviewer og informant, kan denne interviewform hæves til sammen niveau som andre. Det tredje rum opstår, idet at intervieweren og informanten igennem dialogen udvikler en fælles forståelse omkring emnet. Under selve interviewet skabes et rum for en meningsdannelse og forståelses-

ramme, som ellers ikke ville have fundet sted, det er ikke blot et lineært forhold, hvor interviewereren stiller spørgsmål og får svar derpå. Dette skyldes at informanten ud fra de spørgsmål denne stilles, evt. bliver nødt til at se tingene i et andet lys, eller inddrage nye ting og tage stilling til aspekter, denne ikke havde med i sin forståelsesramme før, hvorudfra nye forståelser kan opstå. Det er ikke kun for informanten, at meningsudvikling kan finde sted – interviewereren kan også pludselig få en helt ny vinkel på sit emne, på baggrund af informantens svar. Dette er netop indbegrebet af et godt interview – at det tillader informanten og interviewereren i fællesskab tager ud på en rejse indenfor meninger og forståelser indenfor bestemte temaer (Cousin, 2009, pp. 73f).

3.7.1. Opbygning

3.7.1.1 Hovedspørgsmål

En interviewguide bør have 5-8 hovedspørgsmål, der er udledt af de forud bestemte temaer. Disse hovedspørgsmål kan bl.a. udmunde sig i det, der kaldes en *tour question*. Et *tour question* er en god ufarlig måde at starte et interview, idet informanten bedes om at tage interviewereren med på tur igennem informantens arbejdsdag, forståelse af et emne, sidste møde med chefen etc. Det er altså noget der tager udgangspunkt i informantens egne oplevelser og forståelsesrammer, hvorved risikoen mindskes for, at vedkommende frygter at sige ”noget forkert”. Derudover kan dette spørgsmål også lede informanten ind i de tankebaner, interviewet drejer sig om og derved lette resten af interviewet og gøre det nemmere at komme længere i dybden (Cousin, 2009, p.85).

Et andet hovedspørgsmål kan bestå i, at spørge efter oplevelser der skiller sig ud – positivt som negativt. Sådanne oplevelser kan ofte give rige og uventede data – f.eks. hvis noget, der normalt ikke lykkes pludselig lykkes, hvordan kan det så være? Var der noget i situationen, der ikke var, som det plejer? Hvad kan man gøre for at få en sådan situation til at opstå på mere normal basis? Det er ofte ud af de unikke situationer at vigtig viden kan udvindes og efterfølges (Cousin, 2009, p. 85).

Hypotetiske spørgsmål er også gode som hovedspørgsmål, bl.a. i form af, at informanten bedes om at forestille sig en imaginær fremtid, eller til at udforske følsomme

diskussionsområder. Dette kan give et godt indblik i informantens forståelsesramme, holdninger og ønsker (Cousin, 2009, p. 85).

Et hovedspørgsmål kan desuden tage udgangspunkt i en øvelse. Ligesom *tour questions*, kan en øvelse hjælpe med at få informanten talt varm og finde sig til rette i interviewet. Det kan derudover bl.a. hjælpe informanten til at overveje/opdage/genopdage sin egen forståelsesramme og gøre sig den klart (Cousin, 2009, p.86).

Til alle hovedspørgsmål, bør man have nogle forslag til uddybende underspørgsmål. Et hovedspørgsmål kan indeholde mange mulige retninger at gå, og underspørgsmålene kan hjælpe interviewerens til at få det med, som hun kom efter og holde en nogenlunde rød tråd igennem interviewet.

3.7.2. Interviewforløbet

For at komme i dybden i et SSI, er det vigtigt at benytte sig af spørgsmål, der følger op på udtalelser, man gerne vil forfølge i dybden – hertil kommer også fortællelser, og ting som er sagt indirekte. Interviewets brugbarhed afhænger af, hvor dygtig forskeren er til at følge hints, formodninger og åbninger i informantens svar. Det skyldes, at det ofte er i detaljerne, at det værdifulde data ligger. Jo mere detaljeret et billede forskeren får om det pågældende emne, desto mere vil han kunne analysere ud fra det (Cousin, 2009, pp. 87f).

Dog er det ikke altid, det bedste at stille spørgsmål i én lang køre, stilheden er også et vigtigt element. I stilheden får både informanten - men også interviewerens tid til at reflektere lidt over samtalen og få lidt overblik. Derudover kan det give informanten en mulighed for at dreje interviewet i den retning, hun selv ønsker og/eller tvinge informanten til at sidde og udtænke et svar og tage lidt ansvar for samtalen, så det ikke risikerer at blive et fladt interview med spørgsmål-svar-spørgsmål ect. (Cousin, 2009, p.83).

Undervejs i interviewet er det nødvendigt at forskeren, som et led i processen i et *aktivt interview*, delagtiggør informanten i sine egne forståelser og foreslår dem – altid givende informanten den mulighed, at afvise dem (Cousin, 2009, p. 89).

Hen imod slutningen af interviewet, men også undervejs, er det en god idé, at man som forsker tjekker op på, om man har forstået det rigtigt, ved f.eks. at opsummere, eller sige ”det jeg hører dig sige er..... er det forstået rigtigt?”. Dog skal forskeren være meget påpasselig med sine formuleringer, da han risikerer at manipulere med informanten. Efter interviewet bør forskeren nedskrive sine egne refleksioner omkring interviewforløbet, det der blev sagt, interviewforholdene etc. Cousin, 2009, pp. 87 & 90).

3.7.3. Analysen

Ligesom ved fokusgruppeinterviewet har jeg valgt at benytte mig af IPA-analysen (se afsnit ”fænomenologi kort”). Dette har jeg igen valgt ud fra mit afsæt i fænomenologien, og udefra at jeg har et positivt kendskab til denne analysemodel, og derudover er den valgt med henblik på at skabe en rød tråd igennem projektet, idet den hjælper med at binde de to forskellige metoder sammen, hvorved den gør det mere overskueligt. Analysen vil følge udførligt i analyseafsnittet.

3.8. Opsummering

I det ovenstående kan man læse om at dette projekt har udgangspunkt i fænomenologien og at jeg på baggrund deraf har valgt at benytte mig af kvalitativ forskning. De metoder jeg har valgt indenfor den kvalitative forskning er deltagerobservation, til at udforske eleverne, fokusgruppeinterview til at få samlet lærerteamet og et semistruktureret interview i forhold til lederen af skolen.

4. Analyse

4.1. Deltagerobservation

Jeg har observationer fra tre dages skolegang, hvilket jeg i forhold til projektets tids-horisont vurderede, var for stor en opgave at have alt med fra. Derfor udvalgt jeg fire lektioner på baggrund af, at de indeholdt nogle vigtige aspekter i forhold til projek-tets problemformulering. Hver lektion har forskellige lærere, så der også skabes et indblik i de forskellige læreres indgange til undervisningen. Jeg har sørget for at vælge fire lektioner, der tilsammen kommer omkring de vigtigste og mest interessan-te emner under hele min deltagerobservation.

De udvalgte lektioner er (se bilag 8 for transkribering):

- En dansktime
- En musiktime.
- En engelsktime.
- En N/T-time.

De temaer jeg nåede frem til var relevante er følgende:

1. Vellykket klasseledelse

- a. *Arbejde m. zonen for nærmeste udvikling* (bilag 8, l. 34-38 og 227-230)
- b. *Respekt for og accept af det enkelte barn og dennes evner* (ibid., l. 48-52,95-97 og 115)
- c. *En anerkendende tilgang* (ibid., bl.a. l. 52-54, 65-78, 396-399, 420-429)
- d. *Positiv tilgang og forventninger* (ibid., l. 11-13, 212-214)
- e. *Skæld ikke ud som det første – find sagens kerne* (ibid., bl.a. l. 65-78, 225-226, 379-382).
- f. *Lærerautoritet* (ibid., l. 60-64, 103-107 og 356-359)
- g. *Vær på forkant* (ibid., bl.a. l. 361-362, 392-395, 420)
- h. *Differentieret undervisning* (ibid., bl.a. 60-64, 95-97, 366-371, 400-403, 396-399)

i. Struktur og værktøjer (ibid., l. 1-10, 103-107 og 118-127)

2. Frustreret klasseledelsen

a. Opgivelse på forhånd (ibid., l. 256-259)

b. Evner der ikke slår til (hos læreren) (ibid., l. 251-255, 302-303)

c. Opgivelse af en elev (ibid., l. 298-301, 311-312)

d. Eleverne overtager håndhævelsen af loven (ibid., l. 259-279, 282-286)

e. Elverne harmes over barnet, der er uroligt (ibid., l. 320-322 og 335-343)

f. Et barn ønsker sig væk fra klassen (ibid., l. 335-343)

g. Misforstået brug af lærerautoritet (ibid., l. 307-309)

4.2. Fokusgruppeinterview

Først blev transkriberingen for fokusgruppeinterviewet læst igennem, hvorefter og imens de umiddelbare tanker, der dukkede op, samt resumé af de vigtigste aspekter blev skrevet ned i stikordsform i venstre spalte. Herefter blev noterne i venstre spalte lavet om til temaer, som blev noteret i højre spalte, hvorefter de blev sammenlagt i nogle clusters, der gav nogle overordnede temaer. Disse er i det følgende oplistet i vilkårlig rækkefølge:

1. Det der skal til for at inklusion fungerer ifølge lærerteamet:

a. Personlig og faglig udvikling hos barnet (Bilag 9, bl.a. l. 174-179, 287-306 og 391-400)

b. Gensidig tilpasning (ibid., l. 104-112)

c. Samarbejde hele vejen rundt om barnet (ibid., bl.a. l. 115-118, 139-143, 769-783, 1010-1012)

d. Gode relationer og accept (ibid., bl.a. l. 120-126, 163-172, 341-346, 955-961)

e. Læreren har stor betydning (ibid., bl.a. l. 237-250, 260-267, 845-864).

f. Trivsel (ibid., bl.a. l. 318-328, 347-350, 352-367)

g. Inklusions-/trivselsperson (ibid., bl.a. l. 130-134, 514-520, 1987-1995)

- h. *Et fysisk frirum til et barn med vanskeligheder* (ibid., bl.a. l. 1658-1669, 1715-1733, 1731-1733)
- i. *Flere ressourcer – tid, penge, flere hænder* (ibid., bl.a.l. 136-139, 1603-1612, 1892-1895, 1933-1954)
- j. *Sparring & erfaringsnetværk* (ibid., bl.a. l. 1315-1346 og 1345-1348)
- k. *Samarbejde på skolen og mellem skoler* (ibid., bl.a. l. 330-337, 523-555, 845-864, 1900-1932)
- l. *Ordentlige overleveringer af nye børn* (ibid., bl.a. l. 1425-1439, 1530-1536, 1491-1995)
- m. *Tid - Inklusion tager tid at implementere* (ibid., bl.a. l. 896-903, 967-972, 1044-1048, 1279-1293).

2. Hvad der ellers ansås af lærerne for vigtige aspekter i forbindelse med inklusion:

- a. *Intentionen bag inklusion er god, men...* (ibid., bl.a. l. 635-647, 671-681, 784-794)
- b. *Der er grænser for inklusion – dog rykkes de* (ibid., bl.a. l. 784-794, 1067-1079, 1458-1481)
- c. *Lærerne føler sig ikke klædt ordentligt på til at inkludere – alternative tanker er nødvendige og klasseledelse* (ibid., bl.a. l. 505-510, 845-864, 869-893, 1051-1056, 1127-1134, 1987-1995)

3. Mine ”observationer”:

- a. *Manglende forståelse af begrebet inklusion* (ibid., bl.a. l. 572-582, 155-160, 1566-1572, 1636-1655)
- b. *Negativitet og mangel på fælles front i lærerteamet* (ibid., bl.a. l. 189-193, 597-608, 1096-1107, 1842-1843)
- c. *Ønsket om at få AKT tilbage fra både lærer og børn* (ibid., bl.a. l. 402-406, 597-633, 695-718 1603-1607)

4.3. Semistruktureret interview

Da jeg har været velsignet med en rig åre af empiri og ikke har været god nok til at tage det jeg kunne klare kun, er jeg havnet i den situation, at jeg grundet tidsmangel ikke har haft tid til at bearbejde det semistrukturerede interview så udførligt som både deltagerobservationen og fokusgruppeinterviewet. Alligevel ser jeg ingen grund

til at miste denne kilde af data, specielt ikke set i forhold til min i indledningen beskrevne tilgang til, at dette projekt skal have skolen som system, hvilket også inkluderer lederen. Jeg har af disse grunde derfor valgt at skrive analysen af dette interview mindre udførligt ned, men dog tage de vigtigste emner med alligevel. Se bilag 10 for transkribering.

1. En forståelse for definitionen af inklusion
2. Læreren skal defineres – bl.a. autoriteten skal tilbage til læreren
3. Folkeskolens rolle skal defineres – hvad er folkeskolens (og dermed lærerens job?)
4. Menneskesynet/normalitetsbegrebet
5. Det er for let at bruge ”hurra-ord” – det skal i stedet være ord med substans og mening
6. Relationskompetencer/sociale kompetencer
7. Udgangspunktet skal være i det enkelte barn – hvad er barnets behov?
8. Nyttænkning/alternativ tænkning
9. Der skal være en ”værktøjskasse” til rådighed og metodefrihed til at afbenytte den som man vil
10. Læring

4.4. Opsummering

Ovenfor er de, ifølge mig vigtigste temaer fra de tre forskellige dataindsamlingsmetoder, nedfældet. Det er både tydeligt at der er nogle sammenfald, men også at der er modsætninger. I det følgende vil jeg diskutere og analysere de fleste af de her nævnte temaer i forhold til diverse teorier.

5. Dybdegående analyse og teori

Som jeg skrev i indledningen under afsnittet ”opsummering” er min definition af inklusion, at det er gensidig tilpasning mellem hverandre – hverken skolen, lærerne eller børnene skal assimiliseres. Begreber som ”speciel” og ”normal” findes ikke i den inkluderende skole, alle er specielle og har ret til at modtage undervisning i den danske folkeskole. Når dette er sagt er det både en kvalitativ og en kvantitativ ret alle har – børnene skal trives både fagligt og socialt, ligegyldigt hvilke forudsætninger de måtte komme med.

Dette er en stor opgave at løfte for lærerne, og som det kan ses i fokusgruppeinterviewet ”*[Inklusion] det er noget bras...*” (bilag 9, l. 597) kan det skabe frustration hos lærere, der ikke føler sig klædt ordentligt på. Så hvad skal der til for at skabe en inkluderende skole, der lykkes?

5.1. Inklusionsteori

Fællesskabet er en grundlæggende forudsætning for at inklusion kan lykkes i praksis. Hele skolen skal være fælles om de inkluderende værdier, hvilke kommer udtryk i de handlinger, der foretages og ikke i de sagte ord, og disse værdier skal tydeliggøres (Dyssegaard, 2010, p. 288). Booth et al. skriver, at der er tre dimensioner indenfor inklusion: Producing af inkluderende strategier, udvikling af inkluderende praksis og skabelsen af en inkluderende kultur. Ingen af disse dimensioner kan undlades, men den sidste, at skabe en inkluderende kultur, er den, der vejer tungest. Formår skolen i fællesskab at skabe fælles værdier og oprette et inkluderende samarbejde målrettet en inkluderende kultur, vil de to andre dimensioner også blive påvirket (ibid., p. 289). Dette kan siges at være fundamentet for den inkluderende skole. Det, der oftest går galt, er at fundamentet er svagt, mens der arbejdes med de to andre dimensioner, eftersom der ikke kan nås til en enighed om værdierne, der skal danne grundlaget – en sådan situation kan resultere i, at de stærke, initiativrige lærer klarer sig godt i deres egne timer, mens klassen kan blive usammenhængende og urolig i de resterende læreres timer. Dette observerede jeg selv i min deltagerobservation – i bl.a. N/T gik det rigtig godt, mens det i engelsktimerne var én lang kamp fra start til slut (se bilag 8). Et stærkt fundament er altså afgørende (Ibid., pp. 192 & 295). For at

kunne opnå ovennævnte samarbejde er det nødvendigt, at skolens ledelse samarbejder med medarbejderne, men også at lærerne arbejder konstruktivt sammen i teams (ibid., p. 295).

Dermed ikke sagt, at hvis dette samarbejde er oppe at køre, så er inklusion let – inklusion bliver aldrig problemløst. Dette skyldes bl.a. det syn på mennesket, der ligger til grund for inklusion: ”*Ethvert barn er unikt. Enhver lærer er unik og som konsekvens heraf er enhver læringsproces unik.*” (Quvang, 2008, p. 48). Dette syn medfører at også enhver inklusion er unik – den tager udgangspunkt i sin kontekst og i de menneskers praksisfællesskaber og virkelighed, som er til stede i den pågældende kontekst (ibid., p. 49). På dette punkt kommer lærerne i strid med de retningslinjer, de skal følge fra folkettinget. På den ene side har folkettinget, som før skrevet underskrevet Salamanca erklæringen, der giver alle børn ret til at gå i skole, men på den anden side er der en række målsætninger fra folkettinget, om hvornår elever skal mestre forskellige faglige mål, uden at tage højde for elevernes individuelle indlæringshastighed. Politikerne har med andre ord sørget for at lærerne har oddsene imod sig fra start, men meget er vundet, når først, det fælles værdigrundlag for inklusionen er indarbejdet (ibid., pp. 53f).

Alenkær påpeger, at til trods for det modspil skolerne møder fra bl.a. politikerne, er inklusion mulig, da skole selv har en vigtig stemme i dette udviklingsarbejde af inkluderende arbejdsformer. Han har lavet sin egen model: Inklusionsdiamanten, som indeholder fire dimensioner – ejerskab, teknologi, ressourcer og organisering, hvori samarbejdet mellem elever, lærer og ledelse implicit ligger (Alenkær, 2008, p. 35).

Ejerskab: Skolen skal føle at den har ejerskab over opgaven – det er dens ansvar at få det til at fungere i praksis. Hvis ikke der føles et ansvar, kan det være sværere at føle motivation til opgaven. Men ansvarsfølelse og positive holdninger er ikke nok i sig selv, selv den bedste lærer kan miste modet, hvis dét er det eneste, der er taget højde for (Alenkær, 2008, p. 36). I fokusgruppeinterviewet kunne det høres, at i særdeleshed én lærer føler inklusionsprojektet, som noget der er blevet trukket ned over ørerne på ham, det er politikernes projekt, som han skal føre ud i livet for dem (bilag 9, l. 601-606).

Teknologi: Der skal bl.a. også teknologi til – de rette faglige kompetencer. Disse består ikke kun af faglig viden, men også af erfaring og menneskelige egenskaber hos skolens medarbejdere. Derudover er PPR også en form for teknologi, som skolen kan benytte sig af, men det vigtigste er måske ledelsen selv. Det er den, der har den afgørende stemme, så hvis den ikke er med, kan det ikke lykkes (Alenkær, 2008, p. 36f). Lærerne på den skole, hvor jeg indsamlede min empiri, føler sig ikke klædt ordentligt på – det, de har, er alene deres egne erfaringer (bilag 9, l. 869-896). Derimod virker det ud fra hele det semistrukturerede interview som om, at lederen har en stor teoretisk viden liggende til grund for sine tanker og holdninger, hvilket også gælder for vicelederen, der hele tiden søger at optimere sig selv og børnenes situation i klassen (ibid., l. 1958-1967). Dette kan let føre til en kløft imellem lærerne og ledelsen i større eller mindre grad, og der var da også gnidninger i overfladen, hvilket jeg kan i fokusgruppeinterviewet (ibid., bl.a. l. 56-58).

Ressourcer: Inklusion koster penge, og skønt det ikke er altafgørende, vil øgede midler kunne fremme inklusion. Alenkær foreslår, at skolen selv får lov til at styre de økonomiske midler, hvilket der bl.a. i Esbjerg er kommet gode resultater ud af. Det resulterer i en mere dynamisk ressourceudnyttelse (Alenkær, 2008, p. 37f). Lærerne i fokusgruppeinterviewet havde meget fokus på, at der ikke var ressourcer nok til at kunne gennemføre inklusion. Tanken bag inklusion er god, men forudsætningerne der er stillet op fra politikernes side, spænder ben for det, så det i praksis ikke kan blive en succes (bilag 9, l. 630-639).

Organisering: Måden hvorpå skolen er struktureret har betydning. Der er bl.a. stor forskel på, om der arbejdes i teams, eller om hver lærer har en mere individuel indgang til opgaverne, om der bruges holdundervisning eller mest individuel undervisning ect. ect (ibid.).

Der er tale om et samspil imellem disse fire dimensioner, hvis den ene fremmes eller negligeres, vil det påvirke de andre. Hvis inklusion skal lykkes, skal der være fokus på dem alle (ibid., p. 37).

De økonomiske midler kan jeg som psykolog ikke gøre meget ved, ejerskabet og organiseringen har jeg kort omtalt, så jeg vil nu sætte fokus på teknologien i form af

anvendelige teorier, det kan være en hjælp for lærerne til, i arbejdet med inklusion. Inklusion kan hjælpes godt på vej ved hjælp af en anerkendende pædagogisk, relationsorienteret og systemisk tænkende tilgang (Quvang, 2007, p. 55).

5.2. Systemisk teori

For at have en systemisk tilgang til noget, skal alt, der observeres tages i betragtning, hvorudfra en hypotese skal dannes, om hvordan det observerede relateres til hinanden. Denne hypotese er hverken sandheden eller det modsatte, den er alene et værktøj til at skabe overblik og få hele systemet bragt i spil bl.a. når problemer skal løses. Hypotesen kan blive modereret undervejs alt efter hvilken feedback klienterne giver (Boscolo et. al., 1993, p. 85). Grundtanken bag systemisk teori er altså, at der skal sættes en holistisk ramme op, men indenfor denne er der plads til en quasi-reduktionisme, så der både er fokus på helheden, men også delene i denne helhed (Boscolo et. al., 1996, p. 34).

Vanskelig/problematisk adfærd set hos et barn, stemples altså ikke som barnets skyld, det er i barnets samspil med sin kontekst, at årsagen til adfærden ligger og skal findes. Det er disse relationer, der skal undersøges og kortlægges. Overført til en klasse med et ”problembarn”, er det altså ikke barnet, der er problemet i sig selv, barnet er blot symptomet på et problem, der ligger i det system barnet indgår i. En ren beskrivelse af problemet isoleret til ét individ, er en statisk tilgang uden relationel indsigt. En sådan tilgang øger blot det fokus der er lagt på barnet, hvilket i værste fald kan risikere at øge den uønskede adfærd. Når vi beskriver et problem, må vi altså ikke afskære vores egen relation til problemet og skyde hele skylden på den anden – vores egen del i systemet er vigtig (Ritchie, 2012, pp. 215f).

Den systemiske tankegang påpeger også, vigtigheden af et samarbejde hele vejen rundt om barnet, for at opnå succes. Både forældre, barn og lærer skal involveres (Bilag 9, l. 115-118), hvilket lederen af skolen er enig i. Jeg så flere gange i mine observationer, at der netop blev taget højde for det system de forskellige børn indgik i, i stedet for med det samme at skælde dem ud, hvis de f.eks. kom for sent eller ikke havde lavet lektier (bilag 8, l. 65-78). Dog er det ifølge lederen med udgangspunkt i barnet, da det som oftest er barnet, der er symptombærer.

Den systemiske teori er ifølge Luigi Boscolo og Paolo Bertrando ikke en "ren" teoretisk retning – for at være en systemisk teoretiker, kræves der et kendskab til mange teorier, som Gregory Bateson sagde det i sin tid: "*Two eyes see better than one, in that they can perceive depth.*" (ibid., p. 5). Dette citat kan både overføres til det, at den systemiske teori har fokus på alle elementerne i et system og ikke kun ét element (f.eks. klienten), men også på at flere teorier skaber større klarhed og en mere grundig forståelse, end kun én teori gør. Det vil ifølge Boscolo og Bertrando være direkte begrænsende kun at holde sig til én teori, da ingen teorier passer til alle cases (ibid., pp. 12 & 29), bl.a. nævner de socialkonstruktionismen, narrativ psykologi og individorienteret psykologi som nogen, der er brugbare indenfor den systemiske ramme (ibid., pp. 23ff). Hertil kan føjes relationsteorier (Jacobsen et. al., 2012, p. 215). Teoriene, der vælges som udgangspunkt, afhænger oftest af den enkelte case, dog er det vigtigt at undgå eklekticisme, hvilket kan gøres ved at have et dybdegående kendskab til teorierne, og hvor de kommer fra (Boscolo et. al., 1996, p. 32f).

Et af de ifølge Boscolo og Bertrando vigtigste virkemidler for en systemisk praktiserende teoretiker er den cirkulære tankegang, som modsvar til den lineære tankegang (Boscolo et. al., 1993, p. 86). Den lineære tankegang er årsag-virkning. Denne tankegang er fyldestgørende i en række sammenhænge i den fysiske/materielle verden, men når det kommer til komplekse sociale samspilssituationer, kommer den til kort. Her er der i stedet brug for en cirkulær tankegang – en tankegang, hvor det ikke er til at pege på en begyndelse og en slutning, og hvor ingen tolkning kan blive Sandheden, da der er ligeså mange sandheder, som der er anskuere af det hændte. Der er fokus på det gensidige samspil, hvorfor det ikke er individet, der fokuseres på men i stedet de sociale relationer imellem individerne (Ricthie, 2012, pp. 216f).

I systemisk terapi benyttes der derfor cirkulære spørgsmål, som en form for intervention. De tillader alle involverede at blive hørt om, hvordan de opfatter den pågældende situation, hvilket kan åbne op for nye fælles forståelser, hvorudfra ny adfærd kan opstå. Der er informative cirkulære spørgsmål, som har til formål at indsamle informationer om situationen og reflektive cirkulære spørgsmål, som har til formål at forårsage ændringer (Boscolo et. al., 1993, p. 86).

Udover den cirkulære tilgang er det ifølge Boscolo og Bertrando også vigtigt at have fokus på nutiden i stedet for at hænge sig i fortiden – hver dag og hver situation er

den første af en ny række. Det er i nuet, der er mulighed for ændring og ikke i det allerede hændte (Boscolo et. al., 1993, pp. 92f). Dette hænger sammen med, at forventninger om forandringer skaber forandringer, hvilket vil sige, at hvis fortidens fejl og mangler bliver det evige referencepunkt, vil troen på, at et problem nogensinde kan forandres være svært at finde, hvorfor forandring i det hele taget vil være usandsynligt (ibid., p. 94). Dog kan fortid, nutid og fremtid som sådan ikke skilles af, da de indgår i et tidsløp. Fortiden og nutiden definerer hinanden – fokuserer vi på det negative/positive i nutiden, husker vi nemmere det negative/positive i fortiden og hænger vi os i de negative oplevelser i fortiden, er det mere sandsynligt at flere lignende oplevelser vil opstå i nutiden, da det på det nærmeste ligefrem forventes. Set i forhold til fremtiden, bliver denne påvirket af både fortiden og nutiden, men ligesom nutidens fokus kan ændre fortidens erindringer, kan fremtidens fokus også ændre både nutiden og fortiden – også her ses der altså et ubrydeligt system. Dog er det i nutiden den største forandringskraft ligger, da det er i nutiden handlingen ligger (ibid., pp. 100 & 102).

Flere personer i lærerteamet havde meget svært ved at slippe tanken om fortidens praksis med AKT-klasser. Der blev flere gange vendt tilbage til denne – det virkede og det virkede godt! Så hvorfor skulle det nedlægges til fordel for noget nyt, der ikke fungerer (bilag 9, l. 597-633)? Inklusion kunne i det mindste - ifølge specielt én af lærerne - have taget udgangspunkt i AKT-klasserne, hvilket til dels er blevet tilfældet på denne skole, eftersom meget af den dengang brugte pædagogik nu benyttes i ”normalklasserne”. Lærerne siger ligeud, at den omtalte pædagogik kun vil gavne dem, der har brug for den, og dem der ikke har, vil den ikke skade (bilag 9., l. 926-953). Det er imidlertid ikke kun lærerne, der savner AKT, det gør nogle børn også (bilag 8., l. 335-343). At der kontinuerligt bliver talt om-, tænkt på og udført en AKT-lignende praksis gavner ikke rejsen imod den inkluderende skole. Som den systemiske tankegang påpeger, kan fortiden skabe både nutiden og fremtiden, der er altså brug for at der bliver set fremad og ikke bagud – hver dag skal være en ny start og ikke en påmindelse om det tabte, for en sådan påmindelse vil blot modarbejde det nye.

”A possible world is not a synchronic structure but a diachronic development of a structure: it is a history. The synchronic universe may perhaps seem too

simple. But as soon as we introduce a historical dimension, everything is enriched and becomes marvelously complicated.” (ibid., p. 103).

Hvis ikke den cirkulære tilgang udføres, og hvis der ikke er opmærksomhed på, hvor meget de tre forskellige tider og tilgangen til disse har indflydelse på hinanden, risikerer det, at et rigtigt lineært system opstår, hvilket bl.a. er hvad der sker på nogle skoler rundt omkring i landet i dag. Selvom der var tunge drømme om en tabt gylden fortid, så er min opfattelse at det i praksis i undervisningen var en cirkulær frem for en lineær tilgang der hovedsageligt blev brug overfor eleverne. Min overbevisning herom skyldes den anerkendende tilgang og søgen efter sagens kerne som flere lærere praktiserede (bilag 8).

5.3. Appreciative Inquiry (AI)

Systemisk teori er som ovenfor skrevet ikke en ”ren” teori – den åbner for en hel samling af teorier. Jeg har valgt at benytte AI, som ligger lige for, eftersom den selv bl.a. tager udgangspunkt i systemisk praksis (McAdam et. al., 2010, p. 22).

AI er søgen efter det bedste i individet og systemet det indgår i – hvad giver liv til dette system og gør det mest effektivt. Denne søgen tager form af spørgsmål, som styrker systemet, spørgsmål, der skal være positive – negative tankemønstre er der ikke plads til. Intervention ved brug af AI har fokus på den positive forestillingsevne og innovation – det er drømmene om en bedre fremtid, der er drivkraften. Alle systemer har noget positivt, hvorfra et udgangspunkt kan tages – det er den positive energi, der skal til for at skabe ændringer. AI bruges til at søge efter viden og som en teori, der kan hjælpe organisationer, grupper eller et helt samfund på vej imod en vision (Cooperrider et. al., 2008, p. 3).

AI bruger et andet ordvalg end det gængse netop for at understrege, at det ikke er de negative toner, der skal have magten. F.eks. hedder det, at det er en løsning der skal favntages, frem for et problem der skal løses (Cooperrider et. al., 2008, p. 3), eller at det er en frustreret drøm frem for at være et problem (McAdam et. al., 2010, p. 53).

Dette fører mig i retning af socialkonstruktionismen, som jeg vil komme ind på senere (se afsnit: socialkonstruktionisme).

AI arbejder ud fra 4D-modellen: Discovery, Dream, Design, Destiny. Disse fire danner tilsammen en figur, der drejer sig omkring et bestemt emne/en problemstilling (Cooperrider et. al., 2008, p. 5).

1. Discovery: Opdagelsen af det bedste, der er - hvad er det der giver liv til systemet? Hvad er det folk sætter pris på? Dette er stadiet for påskønnelse af de aspekter, der er værd at påskønne. Disse aspekter findes gennem dialog medlemmerne imellem, for på den måde vil individuel påskønnelse, vilje og til sidst visioner kunne blive delt af medlemmerne i den pågældende organisation og ende som et fælles mål. Hos interviewer/moderatoren i en sådan situation skal fokus ligge på det positive i formuleringerne og spørgsmålene, da dette som sagt er omdrejningspunktet for AI og kilden til energi.
2. Dream: Drømmen om hvad der kunne være, hvad er det systemet/individet ønsker? Dette er stadiet, hvor visionerne kommer frem – hvordan kan ”det bedste, der er”, som blev synliggjort i foregående stadie, trækkes i forgrunden og måske endda gøres endnu bedre? Her er der plads til passionerede tænkere, der kan skabe en forestilling om en ønskværdig fremtid.
3. Design: Designet af, hvordan visionerne kan virkeliggøres – hvad er idealet og hvordan kan det nås? Her skal det, der virkede før, kombineres med de visioner, der er fundet enighed om at forfølge. Her er der plads til kreative tænkere.
4. Destiny: Hvad vil komme? Designet fører organisationen frem imod dens fælles skæbne. AI vil med sin tilgang have skabt en egen fremdrift, der forårsager at medarbejderne vil arbejde seriøst imod den visionerede fremtid – dette skyldes at idealerne, der sigtes efter er dannet ud fra virkelighedens realiteter, altså vil de være realistiske at opnå og den positive tilgang giver ekstra styrke og tro på sagen, der kæmpes for. AI får medarbejderne til at se på sagen med nye øjne, hvilket kan give det skub, de har brug for, for at nå frem til en bedre arbejdsplads/tilværelse.

Efter de fire trin er gennemgået, kan det hele påbegyndes forfra igen, hvis det synes nødvendigt, da et system altid vil kunne forbedres (Cooperrider et. al., 2008, pp. 5ff.).

Lærerne har sandsynligvis ikke arbejdet sig metodisk igennem disse fire punkter, men jeg observerede ikke desto mindre flere gange, at der blev brugt en anerkendende tilgang til børnene. Svage elever fik lov til at lave andre opgaver end de andre, hvis de havde brug for et pusterum, og disse opgaver var nogle, de med garanti ville

opleve succes ved, og jeg oplevede da også mere end én gang at en elev stolt bryste sig af at have klaret en opgave perfekt og ”voksede” flere i højden (bilag 8., l. 400-403). Når der blev stillet spørgsmål på klassen, og eleverne seriøst forsøgte at svare blev de anerkendt i dette – det er det bedste, de kan præstere, altså det bedste i situationen, som AI taler om. Det er dét læreren skal forsøge at fremme og gøre til et fast niveau hos eleven, hvorfra denne så kan ”vokse” yderligere, og det gøres bl.a. ved at anerkende elevens forsøg og derved skabe en tryk og afslappet stemning, der gør at eleven fortsat tør prøve sin viden af (bilag 8., l. 52-54).

I dette arbejde har AI fokus på forskellige aspekter, for at kunne lykkes - bl.a. som før nævnt den positive tilgang. Mange års erfaring og forskning (bl.a. Pygmalion effekten) med AI viser, at det ikke blot er en floskel, at hvad man giver ud får man igen – dette er sandt. Drivkraften for forandring er en bredtfavnende positiv tilgang. Positive forestillinger skaber positive handlinger, og disse skal udspringe af et socialt samarbejde og fællesskab om visionen. Arbejder alle ikke sammen imod den fælles visionerede fremtid, vil denne være svær at opnå, eftersom individets nuværende handlinger bestemmes ud fra deres værdier, mål og drømme. D.v.s. er alle ikke fælles om den drømte fremtid, er der risiko for, at nogen vil modarbejde den. Her vil jeg henvise til afsnittet i systemisk teori omhandlende fortid, nutid og fremtid, da dette også gælder indenfor AI. En organisations historie bliver kontinuerligt forfattet og fortid, nutid og fremtid har indvirkning på hinanden i dette forfatterskab ligeså vel som alle medlemmerne har det. Det er ikke muligt at melde sig ud af fællesskabet uden, at det vil påvirke organisationen som helhed (Cooperrider et. al., 2008, pp. 9ff.).

Flere af lærerne benyttede sig i praksis af den positive tilgang – indgangen til barnet var ikke, at barnet lavede uro, fordi det ville være en ballademager, men derimod som det var tilfældet i musiktimen, at eleven havde så meget talent, at denne slet ikke kunne holde op igen. I stedet for at skælde eleven ud, anerkender læreren i stedet de musikalske evner eleven har, hvorefter hun beder barnet vente lidt med at udfolde dem – på den måde er barnet blevet set og anerkendt, og kan derfor uden sur mine og udsættelse for knægtelse stoppe med at spille (bilag 8., l. 225-226). Et andet eksempel er den, at læreren er på forkant med svære opgaver – hun anerkender at det kan blive svært for dem, men siger samtidig i positive vendinger, at de nok skal klare det

alligevel og ellers skal hun nok komme og hjælpe – denne positive forventning, gjorde tydeligvis at børnene fik lyst til at yde lidt ekstra og leve op til hendes forventninger (ibid., l. 112-114).

5.3.1. Anerkendende arbejde i skolen

Børn har brug for anerkendelse og værdsættelse for at få en god udvikling, og da skolen er en stor del af barnets liv, betyder det meget, at skolen har denne indgang til barnet (McAdam et. al., 2010, p. 12). Alle individer har ressourcer og evner, og det er disse, som enhver lærer skal finde hos eleverne og bruge for at give barnet oplevelsen af succes, hvoraf det kan vokse. Dette er netop, hvad vi ser, idet Linea har fået det faste job at holde de udstoppede fugle støvfri, hvilket er et job hun nyder, udfører med største omhu og oplever ved(bilag 8, l. 400-402). Sættes der ord på de værdier et individ besidder, opstår der energi og retning for flere ønskede handlinger på grundlag af de pågældende værdier. Dette hænger sammen med bevidnelse – der skal vidner til for at italesætte/påpege de gode egenskaber, så individet kan blive klar over, hvad det egentlig besidder, og så det gøres mere virkeligt for individet. Er der en frustreret drøm omkring et barn, indebærer en anerkendende tilgang som ovenfor skrevet, at der tages fat i de drømme, som barnet og dets omgivelser har for fremtiden og så finde ud af i detaljer, hvordan disse drømme kan nås – det er detaljerne, der gør det til en realistisk opnåelig virkelighed, idet de kan give en form for handleplan, og idet barnet kan føle, at det allerede har nået målet en gang, selvom det kun var i drømme, hvorfor det selvfølgelig vil være i stand til at opnå det igen (McAdam et. al., 2010, pp. 27ff & 30ff). Dette kan også gælde for en hel klasse eller en hel skole – drøm en skole, hvilken skole ønsker fællesskabet, og hvordan opnås dette mål (ibid., 36)?

At en lærer umiddelbart påtager sig den anerkendende tilgang til sine elever er imidlertid ikke nok, lærerne skal mene det, eleverne kan gennemskue en falsk påtaget anerkendelse, hvilket i sidste ende kan skade mere, end hvis der slet ingen anerkendelse var (Wennberg et. al., 2007, p. 13). Dette skyldes spejlneuronerne i vores hjerne, der gør at vi straks opfatter implicite signaler (McAdam et. al., 2010, p. 43). En hjælp til at få en oprigtigt anerkendende tilgang er bl.a. at favne den positive tanke-

gang – et ordsprog lyder; du skæbner hvad du nævner, hvilket bl.a. vil sige, at taler en lærer negativt om sin klasse eller børn deri på lærerværelset, vil det blive svært at smile oprigtigt smil, når han møder sin klasse, hvorimod det med tiden vil blive lettere, hvis han omtaler klassen i positive vendinger (ibid., pp. 46f). Derudover vil anerkendelse af klassens ressourcer og vilje til at opnå succes være et godt sted at starte – inddrag børnene i udviklingen af en mulig fremtid. I alle børn ligger et ønske om at opleve succes (Tomlinson, 2007, p. 22). Gives de medejerskab over situationen, vil læreren sammen med børnene kunne skabe et fælles sigte frem imod et bedre klassemiljø (McAdam et. al., 2007, p. 59).

Dette ville være en tilgang, der kunne benyttes overfor Mathias. I nogle timer fungerer han næsten uden nogle symptomer, mens det går helt galt i andre timer. Dette kan muligvis hænge sammen med de forskellige, som forskellige lærere havde til ham. De timer han havde det sværest i, var engelsk, hvilket var de timer hvor læreren havde opgivet ham på forhånd. De opgaver, som de andre lavede, blev han ikke bedt om at lave – han fik lov til at lave ingenting i en hel time og ikke engang hans larm, blev der for alvor forsøgt at sætte en stopper for. At være opgivet af en lærer, giver ikke energi til at dygtiggøre sig, men hvis læreren i stedet finder elevens zone for nærmeste udvikling i sit fag, differentierer sin undervisning derefter i forhold til ham og viste positive forventninger til ham og anerkender hans forsøg og succeser, store som små, så ville der skabes positiv energi, der kunne bane vejen frem imod en bedre relation både mellem Mathias og læreren, men også mellem Mathias og faget.

Fire punkter er i særdeleshed vigtige for en lærer (og egentlig også eleverne) at have med i sin daglige tilgang til sit arbejde, hvilket er et fokus på det, der er til stede. Hvilke ressourcer er der i klassen, som læreren kan bruge til at skabe det bedste klassemiljø, og hvilke ressourcer har det enkelte individ, så læreren kan hjælpe vedkommende til at yde det bedste, som vedkommende kan. Derudover er det en anerkendelse af nuet – det er her, der tages hånd om fremtiden og fortiden og ikke mindst nutiden selvfølgelig. Det er mulighederne i nuet, der skal observeres, og som læreren skal turde gribe. At nuet er i fokus, må ikke få respekten til at træde i baggrunden – respekten for det enkelte individ ligegyldigt, hvor meget eller lidt dette individ lever op til de samfundsskrevne normer. Alle børn har det bedst, når de mødes med respekt for at være lige præcis den, de er og ingen andre. Sidst men ikke mindst er det aner-

kendende strukturer og rutiner, der skal til. Læreren kan hjælpe sig selv ved at give sig tid til at reflektere over det hændte og lægge mærke til det positive omkring sig – med tiden vil det blive en indgroet vane, der kontinuerligt vil finde sted af sig selv og spare tid for læreren, der praktiserer anerkendelse. (McAdam et. al., 2010, p. 72).

5.4. Socialkonstruktionisme

Ifølge McAdam og Lang er sprogets magt grobunden for den anerkendende tilgang, anerkendelse ligger med andre ord i sproget (McAdam et. al., 2010, p. 26), hvilket leder mig videre til socialkonstruktionismen.

Socialkonstruktionismen er en retning indenfor psykologien, der tager udgangspunkt i at virkeligheden er en social konstruktion. Grundlæggende handler socialkonstruktionismen om forholdet mellem individ og samfund, og det centrale er, at de kontekster, mennesket indgår i, er konstrueret af mennesket selv. Dette betyder dog ikke, at mennesket kun påvirker og skaber samfundet. Forholdet mellem menneske og samfund er gensidigt – begge parter indgår i et system hvori de kontinuerligt skaber hinanden. Socialkonstruktionismen argumenterer for, at holdninger, grupper, identitet er sociale konstruktioner, som følger af en social interaktion (Veik, 2008, p. 12).

Indenfor socialkonstruktionismen er sproget et af nøglebegreberne. Det opfattes som en skaber eller medskaber af den sociale og kulturelle virkelighed. Sproget er altså ikke blot et redskab, der præsenterer virkeligheden, men snarere en måde, hvorpå mennesker kan interagere med hinanden og skabe en virkelighed. Sproget bliver da den eneste måde at erkende og forstå verden på (Veik, 2008, p. 12). Socialkonstruktionismen forsøger altså at forklare, hvordan mennesker opfatter sig selv og deres omgivelser og hvilken påvirkning, denne opfattelse har på verden (Gergen, 1985, p. 266).

At sproget er et nøglebegreb får mig til at tænke på lærernes valg af synonymer eller direkte stedfortrædere for begrebet inklusion. Flere af lærerne benytter sig af begrebet ”rummelighed” - selv inklusionspersonen benytter sig af dette begreb (bilag 9., l. 155-160) og derudover taler de som før nævnt meget om AKT i forbindelse med inklusion på deres skole. Som jeg har været inde på i min definition af ”inklusion” i

indledningen, er inklusion *ikke* rummelighed, da begreber som ”speciel” ctr. ”normal” implicit ligger i ordet rummelighed, hvor det handler om, at de ”normale” kan rumme de ”specielle”. Hvis det er denne italesættelse af inklusion, der benyttes, og ordet skaber virkeligheden, er det altså ikke inklusion de driver på skolen, selvom det er hvad lærerne selv tror. Dette er en vigtig ting at gribe fat i og forstærker blot mine antagelser fra begyndelsen af indledningen: Det er yderst vigtigt for arbejdet med inklusion, at de, der arbejder med det, ved hvad det rent faktisk er. Flere af lærerne nævner dog også ærligt, at inklusion som begreb er dem noget diffust (ibid., p. 1566-1572).

Men nu vil jeg ikke hænge mig i de negative ting, jeg vil blot notere dem og vende tilbage til dem senere. Min tankegang er anerkendende, og der er da også en meget inklusionslignende praksis, som bliver dyrket på skolen, som der er grund til at anerkende, udover det jeg allerede har påpeget. Bl.a. udfører flere af lærerne differentieret undervisning.

5.5. Differentiering og zonen for nærmeste udvikling

”Tidligere tiders største fejl inden for pædagogikken har været at behandle Alle børn, som om de var varianter af et og samme individ, og derfor føle sig Berettiget til at undervise dem i de samme emner på de samme måder.”
Howard Gardner i Siegel og Shaughnessy: *Educating for understanding.*

I mange klasser i dag føres der en standardiseret undervisningsform, hvor det hverken er de svageste eller stærkeste elever, der bestemmer niveauet, men derimod klassefællesskabet som defineres af gennemsnitseleverne (Quvang, 2008, p. 57). Standardiseret undervisning er imidlertid ikke dét, der får en klasse til at fungere optimalt, da de svageste elever risikerer at blive tabt, og de mest fremmelige elever ikke får udnyttet deres potentialer (Tomlinson, 2007, p. 25). At et barn er uroligt under undervisningen skyldes ikke altid den flittigt benyttede diagnose ADHD. Et barn der føler sig overset, dårligt hjulpet og bagud i forhold til de andre børn, risikerer at miste troen på sig selv og sine evner – det kan blive opgivende, som det bl.a. ses med Mathias i engelsktimerne (bilag 8) og påbegynde en tilsyneladende irrationel og ge-

nerende adfærd, som en form for coping strategi. Det kan altså være helt eller delvis begrundet i en faglig mistrivsel i klassen og ikke en diagnose, når et enkelt barn reagerer uhensigtsmæssigt i en klasse (Quvang, 2008, p. 50). En sådan adfærd kan gøre barnet ildeset i andre børns øjne, som vi også ser det med Mathias (bilag 8., l. 335-343), hvilket forstærker barnets uhensigtsmæssige adfærd, da barnet også oplever social mistrivsel. (Quvang, 2008, p. 50).

5.5.1. Respekt

En lærer der udøver en differentieret undervisning viser at hun respekterer hver enkelt elev ved at anerkende deres unikke egenskaber, personlige træk og ikke behandle dem ens (Tomlinson, 2007, p. 24). Hun ser de svage, de fremmelige og dem i midten og tilgodeser deres behov, så de alle føler sig set og får oplevelsen af at lykkes, idet læreren formår at afkræve præcis det af barnet, som det kan præstere – det er sådanne succeser, der vil styrke et barns selvtillid, så det uanset potentialet, vil kunne yde sit bedste, fordi det tror på sig selv (ibid., p. 22). Det er bl.a. hvad der sker, når eleven med infantil autisme får lov til at fremlægge to gange (bilag 8., l. 366-371). Det er zonen for nærmest udvikling læreren skal finde (ibid., p. 26), med andre ord skal børnene mødes, der hvor de er og hjælpes til at komme i en maksimal udvikling, hvilket sker ved hele tiden at hjælpe dem et lille stykke vej ud over deres egne grænser (ibid., p. 27).

5.6. Opsummering

I dette afsnit er jeg kommet mere i dybden med de temaer jeg har analyseret mig frem til i analyseafsnittet. Disse temaer har jeg her fået bundet op på teorierne anerkendende psykologi, inklusions psykologi, systemisk teori, socialkonstruktionisme, en differentieret klasseledelse og zonen for nærmeste udvikling.

6. Diskussion og konklusion

Det der ligger mig tungest på sinde er følgende: Jeg tog ud til en skole, der sagde de arbejdede godt med inklusion, for at kunne besvare min problemformulering:

Hvordan kan man arbejde med inklusion i folkeskolen?

- Hvilke teoretiske tilgange kan der tages udgangspunkt i?
- Hvilken tilgang kan læreren have til klassen og eleverne i en inkluderende skole?

Men, er det i det hele taget inklusion, der finder sted på skolen hvorfra jeg har min empiri? Der er kompenserende pædagogik i form af afskærmning, hørbøffer og hørerelefoner (bilag 8, l. 98-99), der er uenighed om hvad inklusion i det hele taget er og der er ikke det fælles grundlag som inklusionsteoriene foreskriver, der skal være for at inklusion finder sted.

Der er dog mange gode ting på skolen! De har hovedsageligt en anerkendende, systemorienteret, positiv tilgang til klassen, hvori de håndhæver deres autoritet som lærer, på en måde der skaber ro og tryghed. De benytter sig meget af differentieret undervisning og de søger barnets nærmeste udviklings zone og møder dem med respekt for lige netop den de er. Alt dette er noget inklusionsteoriene foreskriver, men er det nok til at kalde det inklusion? Hvis selve udgangspunktet ikke er det?

Umiddelbart ud fra fokusgruppeinterviewet hvor lærerne som sagt omtaler inklusion som rummelighed, og ønsker det skulle tage udgangspunkt i AKT, ville jeg mene at lærerne i hvert fald ikke ved hvad de egentlig arbejder med, når de mener de arbejder med inklusion, hvorimod lederen i det semistrukturerede interview lod til at have godt styr på teorien. Dog studsede jeg over noget der skete helt i begyndelsen af projektet, da jeg kontaktede skolen – begrundelsen for hvorfor det var netop femte klasse jeg skulle have: Det var den med flest inkluderede børn. At italesætte det sådan henleder én til at tænke på, at der er nogle børn, som er inkluderingssemner, mens andre ikke er det – altså at der er ”normale” og ”specielle” børn. Dette er som skrevet i indledningen, hvor jeg definerer inklusion, netop ikke begreber inklusion benytter sig af, det er derimod noget integrationstankegangen kommer ind på. Vil det dermed

sige, at hverken lederen eller lærerne egentlig ved præcis hvad inklusion er? Og derfor i realiteten ikke kan arbejde fremadrettet imod det?

Noget kunne tyde på at de endnu ikke er i mål mht. at arbejde inkluderende. Dette bedømmer jeg udover fra ovenstående, så også ud fra det faktum at jeg ikke fik indtrykket af at der var et fælles værdigrundlag, hvorudfra der blev arbejdet. Som før skrevet er et fælles værdigrundlag, yderst vigtigt i arbejdet for inklusion (ligesom det er i så mange andre henseender, hvor der arbejdes frem i mod et fælles mål). At nogen er begejstret for inklusion (dog stadig som synonym for rummelighed), mens andre sværger til AKT og atter andre kører deres eget ”inklusionsforløb” i en klasse uden at have de andre lærer ind over (bilag 9., l. 1841-1851) – det er ikke noget der lyder af sammenhold. Min mistanke understreges yderligere af, at flere af lærerne som før skrevet selv nævner, at inklusion er et lidt stort diffust begreb, de ikke har helt styr på hvad betyder, og derudover også af at de værktøjer, som de trods alt i fællesskab har aftalt at bruge (bl.a. ringeklokkerne, der signalerer stilhed) er der specielt én, der ikke vil være med til at udføre i praksis.

Tager vi imidlertid Dyssegaards ord i betragtning: De bagvedliggende værdier kommer til udtryk i de handlinger, der foretages og ikke i de sagte ord, skal fokus altså ikke ligge på præcis hvilke ord de bruger omkring inklusion, men snarere på hvordan de arbejder med det i dagligdagen. Er det denne vinkel, der lægges ned over det, er billedet (for de fleste) lærer et helt andet. De udøver som sagt både anerkendende og systemisk orienteret pædagogik med differentiering ind over og øje for nærmeste udviklings zone og de fleste udøver det endog med gode resultater, som beskrevet i teori og analyseafsnittet. Dog er der én vigtig ting at tage med, som spænder ben for deres praktiske virke: den kompenserende pædagogik i form af hørebøffer, høretelefoner og afskærmning. Alle disse ting (især afskærmningen) taler imod inklusion og for rummelighed og/eller integration. Det er ting, der udskiller nogle elever fra de andre – gør dem anderledes på godt og ondt, hvilket som sagt netop er hvad inklusionen forsøger at komme væk fra. Dette er lederen imidlertid klar over, hun bryder sig ikke om afskærmningen, hverken af udseende eller pga. det signal den udsender (bilag 10).

En ting er hvad Dyssegaard siger, men socialkonstruktionismen er uenige med hende, de mener netop at det er ordet der skaber, hvorfor det er yderst vigtigt hvilket ord, der bruges om inkluderende arbejde. Altså vil jeg mene at skolen ikke arbejdede rent med inklusion. De har intentioner om at komme derhen, men er tilsyneladende endt i en blindvej: kontinuer kompenserende pædagogik, som de har brug for hjælp til at komme væk fra igen og se nye veje om muligheder, som bl.a. vicelederen også var inde på i fokusgruppeinterviewet. Men er det så brugbar empiri jeg har indsamlet, hvis det handler om rummelighed og/eller integration og ikke inklusion? Jeg mener stadig det er yderst relevant – min indgang til projektet var netop, at der er så meget forvirring omkring inklusion, at jeg ville prøve at få en mere dybdegående viden, og det er netop hvad dette projekt bekræfter – inklusion er et diffust begreb, der skal trækkes skarpe linjer op for, da den skole jeg var ude på med al sandsynlighed ikke er den eneste, der ikke arbejder helt med inklusion selvom de tror det.

Men kan det helt afskrives at de arbejder med inklusion? Som lærerne selv er inde på flere gange i fokusgruppeinterviewet, er inklusion en proces at få implementeret i skolen – en lang proces, og grænsen for hvilke børn en skole kan inkludere vil kontinuerligt blive forskubbet. Med ordene ”grænsen for hvilke børn en skole kan inkludere” begynder jeg selv at bevæge mig ud på gyngende grund, ligesom skolelederen gjorde det, da hun gav mig årsagen til hvorfor det var femte klasse, hun mente jeg skulle observere, men i forbindelse hermed vil jeg pointere, at ét er en teori/idealet for en teori noget andet er hvad, der er muligt i praksis. Som den systemiske teori er inde på, vil det at holde sig til én teori/bruge den rent begrænse én i sit virke – jeg ved godt at inklusion som sådan ikke er en teori, da den nærmere ligesom den systemiske tankegang, er en tilgang, der indeholder mange teorier/giver mulighed for at benytte mange teorier, men jeg mener nu alligevel at min pointe holder. At benytte sig af inklusion i sin reneste form ligger på grænsen til det umulige i den praksis folkeskolen er i dag – og det er den jeg skal ud og arbejde i og ønsker viden i forhold til. Jeg benægter ikke at idealet/grundtanken er vigtig at kende til, det er den bestemt, så det er til at vide hvad målet er, men det er ikke muligt at gå direkte fra specialklasse-tænkning og så til idealet for inklusion. Det vil jeg hvert fald ikke mene (med fare for ifølge socialkonstruktionismen, så at skabe denne lettere negative virkelighed). Alle de børn der på nuværende tidspunkt er kommet fra en specialklasse og over i en ”normal” klasse fra den ene dag til den anden og som er vandt til den

kompenserende pædagogik, som tilfældet er for flere børn på den skole jeg var på, som kom fra AKT-klassen, de kan ikke uden videre gå fra en accept af at være ”specielle” og til, at der ikke er nogen der er ”specielle”, da alle er det. På det punkt er jeg klar over, at jeg kommer til at træde nogle teoretikere over tæerne, men desto mere jeg har læst teorierne og undersøgt virkeligheden, desto mere overbevist er jeg om, at jeg nærmer mig en af de hypoteser, der bliver svær at afkræfte.

Teorien om zonen for nærmeste udvikling, handler bl.a. om at udvikling ikke sker i ét stort hug, men derimod i en masse små. For et barn, der har siddet i specialklasse i måske mange år af sit liv, er zonen for nærmest udvikling ifølge min overbevisning nærmere, at være i ”normalklassen” så meget som eleven kan klare, måske endda med en skærmning – når det så bliver for meget, skal eleven have mulighed for at kunne gå ud og få et pusterum fra de mange indtryk i klassen. Jeg er klar over, at dette er et brud på hele definitionen af inklusion, som jeg selv og andre har beskrevet den, for i form af at eleven ikke altid er i klassen/ikke kan være der, er vedkommende ikke inkluderet. Det jeg vil frem til er, at dette komme med tiden, hvis der hele tiden arbejdes med elevens zone for nærmeste udvikling og der bliver gjort det i trygge rammer, der giver eleven mulighed for at turde favne udviklingen, da eleven ved, der er et sikkerhedsnet bl.a. i form af at kunne tage et pusterum fra klassen og så samtidig blive mødt med anerkendelse for de fremskridt vedkommende har gjort og positive forventninger til fremtidige ryk. Hvis det sker på den måde, vil barnet med tiden ifølge min overbevisning kunne inkluderes i klassen på en måde, så selv en ”ren” inklusionsteoretiker vil være anerkende barnet som værende inkluderet. Det er vigtigt hele tiden at holde sig for øje: for hvis skyld finder inklusion sted? Som både lederen og lærerteamet er inde på. Hvis inklusion finder sted for barnet skyld, bør vi også gøre det på barnets præmisser uden at trække vores egne idealer ned over det, før/medmindre det er klar.

Det er sådan jeg ser situationen nu, men om nogle år, når flere er blevet sikre på hvad inklusion pr. definition rent faktisk er og kan finde ud af at praktisere det og vi kommer til at opleve nogle årgange, der fra børnehaveklassen af er blevet opdraget med inklusion, da vil jeg være tilbøjelig til at tro den kompenserende og ekskluderende pædagogik vil være mere eller mindre unødvendig. Men ikke før.

Har jeg da ikke formået at besvare min problemformulering ud fra dette projekt med dets dertilhørende empiri? Jo det har jeg, det har blot taget en helt uventet drejning, som netop er det, der gør empiriske forskningsprojekter så spændende at arbejde med.

Jeg har, vil jeg mene, fundet en idealistisk og en praktisk måde at arbejde med inklusion² på, som på mange måder er ens, men i sine grundholdninger er vidt forskellige. Den praktiske måde vil nogen evt. argumentere for er rummelighed eller integration i forklædning, men da vil jeg erklære mig uenig, da jeg ikke har givet køb på et af inklusionens grundprincipper: Gensidig tilpasning.

Udover det uventede opgør med min egen forudindtagede overbevisning og den officielle definition af inklusion, har jeg dog også formået at besvare mine under spørgsmål. Hvad end der tages udgangspunkt i den idealistiske eller praktiske inklusion, vil teorier som systemisk teori, anerkendende pædagogik, inklusionsteorier, socialkonstruktionisme, differentiering og zonen for nærmeste udvikling være tilgængelige, der kan benyttes sammen for at skabe et godt skole- og klassemiljø til inklusion. Derudover vil relationsteorien, som jeg desværre ikke nåede ind omkring i dette projekt, også være en teori jeg vil anbefale.

² Jeg forholder mig retten til at bruge begrebet ”inklusion” om begge former, eftersom jeg har redegjort godt for begge slags og eftersom jeg selv er klar over de to forskellige nuancer inklusionsbegrebet får. Dog vil jeg ikke opfordre andre til blot at godtage mine beskrivelser og bruge dem i flæng, da der i forvejen er nok med forvirring om hvad inklusion er. For at benytte sig af de to definitioner af inklusion, vil jeg anbefale, at man sætter sig godt ind i det, så man kan lave en klar adskillelse og kan tage stilling til ud fra hvilken man vil arbejde.

7. Kort perspektivering

Der er meget mere at komme efter i min empiri end jeg har formået at få med her, bl.a. to i mine øjne vigtige emner: Definitionen af skolens rolle og definitionen af lærerens rolle. Begge roller har efterhånden fået tilføjet så mange hatte, at det kan være svært for de mennesker der udfylder rollerne, at vide hvad bl.a. læregerningen egentlig går ud på. Denne usikkerhed, kan evt. være en af grundene til at lærerne har mistet deres autoritet set ud fra samfundets briller, og den autoritet er livsvigtig i læregerningen og arbejdet med børnene og dermed også arbejdet med inklusionen, hvorfor jeg finder det yderst vigtigt at få sat fokus på det.

Derudover er jeg klar over at blot fordi jeg i dette projekt nævner både en idealistisk og en praktisk inklusionsform, bliver det ikke til en officielt brugbar opdeling. Det vil kræve meget mere forskning og mange flere teoretikere og forskere, der ligesom jeg ser den fornuft deri, som jeg selv mener at have set.

8. Pensumliste

8.1. Artikler

- Dyssegaard, C. B. (2010) Inkluderende pædagogik – fra ideal til praksis. In: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, årgang 47, no. 4. Denmark: Forlaget skolepsykologi, p. 287-306, (19 s.)
- Gergen, K.J. (1985) The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist*, vol. 40, no. 3. p. 266-275 (9 s.)
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: Purposes and advantages. *Qualitative research in psychology*, 3(4), 293 -311 (18 s)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitative metoder. København: Hans Reitzels Forlag (24 s)
- Zachariae, B. (1998). *Det vellykkede eksperiment. Introduktion til klinisk eksperimentel forskningsmetode*. København: Munksgaard. Uddrag, 22 sider (22 s)

8.2. Bøger

- Alenkær, R. red. (2008) *Den inkluderende skole – en grundbog*. Denmark: Frydenlund (s. 339)
- Alenkær, R. red. (2008) *Den inkluderende skole – i praksis*. Denmark: Frydenlund (s. 329)
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (1993) *The Times og Times – A New Perspective in Systemic Therapy and Consultation*. USA: W.W. Norton & Company 1. Edition. Kap. 4 (23 s.)
- Boscolo, L., & Bertrando, P. (1996) *Systemic Therapy with Individuals*. London: Karnac Books. Kap. 1 (30 s.)
- Christensen, G. (2005, 3. Oplag) *Psykologiens videnskabsteori – en introduction*. Denmark: Roskilde Universitetsforlag. Kap. 5 (26 s.)
- Cooligan, H. (2009). *Research Methods and Statistics in Psychology*, 5th edition. London: Hodder Education. Kap. 1 (27 s).
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook – For Leaders of Change, 2nd Edition*. Ohio: Crown Custom Publishing, Inc. Kap. 1 (30 s).

-
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J. M. (2011). *Håndbog I anerkendende udforskning – ideer til forandringsledelse*. Denmark: Dansk Psykologisk Forlag. (407 s.)
 - Cousin, G. (2009) *Reseraching Learning in Higher Education*. UK: Routledge. Kap. 4 (19 s.)
 - Halkier, B. (2010) Fokusgrupper. In: Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder en grundbog*. Denmark: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. Kap. 5 (15 s.)
 - Højholt, C. & Kousholt, D. (2012) Om at observere sociale fællesskaber. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap 5 (s. 14)
 - Jonasson, C. (2012) På vej ind i felten. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 4 (255 s.)
 - Klitmøller, Jacob. (2012) Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 12 (11 s.)
 - Langdridge, D. (2007) *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. United Kingdom: Pearson Education. (179 s.)
 - Lohmann, G. (2008) *Klasseledelse og samarbejde – analyser og handlemuligheder*. Denmark: Gyldendal (244)
 - McAdam, E. & Lang, P. (2010) *Anerkendende arbejde i skoler – at skabe fælles trivsel*. Denmark: Forlaget Mindspace 1. udgave, 1. oplag. (159 s)
 - Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (2012) En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 1 (10 s.)
 - Ritchie, T. (2012) Lærerens og skolens specialpædagogiske opgaver. In: Jacobsen, J. C. & Ritchie, T (red.) *Pædagogik som fag og praksis*. Denmark: Samfundslitteratur. (284 s.)
 - Rosenbaum, B. and Ivanouw, J. (2006). Selvrapporteringstest. Elsass, P., Ivanouw, J., Mortensen, E.L., Poulsen, S. and Rosenbaum, B. (red). *Assesmentmetoder Håndbog for psykologer og psykiatere*. Denmark: Narayana Press. (179-182), (4 s).
 - Spradley, J. P. (2012) Deltagerobservation. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 3 (22 s.)
 - Stenson, C. & Harder, J. (2009) *Lederstil i klasseværelset – innovation og professionalitet*. Denmark: Dafolo (328 s).

- Tomlinson, C. A. (2007) *Differentiering i klasseværelset*. Denmark: Forlaget Anholt. (150 s)
- Veik, S. (2008) *Socialkonstruktionisme – belyst ud fra emnerne kærlighed, terrorisme og etniske minoriteter*. Denmark: Frydenlund. Kap. 1,2 (41 s.)
- Wennberg, B. & Norberg, S. (2007) *Anerkendende klasserumsledelse*. Denmark: Dafolo Forlag. (110 s)

I alt = 3038 s.

9. Referenceliste

9.1. Artikler

- Dyssegaard, C. B. (2010) Inkluderende pædagogik – fra ideal til praksis. In: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, vol. 47, no. 4. Denmark: Forlaget skolepsykologi, p. 287-306, (19 s.)
- Gergen, K.J. (1985) The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. In: *American Psychologist*, vol. 40, no. 3. p. 266-275 (9 s.)
- Kelle, U. (2006). Combining qualitative and quantitative methods in research practice: Purposes and advantages. *Qualitative research in psychology*, 3(4), 293 -311 (18 s)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitative metoder. København: Hans Reitzels Forlag (24 s)
- Zachariae, B. (1998). *Det vellykkede eksperiment. Introduktion til klinisk eksperimentel forskningsmetode*. København: Munksgaard. Uddrag, 22 sider (22 s.)

9.2. Bøger

- Alenkær, R. (2008) Prolog – Eksklusion, inclusion, rummelighed og integration. In: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*. Denmark: Frydenlund. Prolog (17 s.)
- Alenkær, R. (2008) Skolen som inkluderende organisation. In: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*. Denmark: Frydenlund. Kap. 8 (23 s.)
- Boscolo, L. & Bertrando, P. (1993) *The Times og Times – A New Perspective in Systemic Therapy and Consultation*. USA: W.W. Norton & Company 1. Edition. Kap. 4 (23 s.)
- Boscolo, L., & Bertrando, P. (1996) *Systemic Therapy with Individuals*. London: Karnac Books. Kap. 1 (30 s.)
- Christensen, G. (2005, 3. Oplag) *Psykologiens videnskabsteori – en introduction*. Denmark: Roskilde Universitetsforlag. Kap. 5 (26 s.)
- Cooligan, H. (2009). *Research Methods and Statistics in Psychology*, 5th edition. London: Hodder Education. Kap. 1 (27 s.)

-
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative Inquiry Handbook – For Leaders of Change, 2nd Edition*. Ohio: Crown Custom Publishing, Inc. Kap. 1 (30 s).
 - Cousin, G. (2009) *Reseraching Learning in Higher Education*. UK: Routledge. Kap. 4 (19 s.)
 - Halkier, B. (2010) Fokusgrupper. In: Brinkmann, S. and Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder en grundbog*. Denmark: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. Kap. 5 (15 s.)
 - Jonasson, C. (2012) På vej ind i felten. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 4 (15 s.)
 - Klitmøller, Jacob. (2012) Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 12 (11 s.)
 - Langdrige, D. (2007) *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. United Kingdom: Pearson Education. Kap. 1,2, 6, 7 (64 s.)
 - McAdam, E. & Lang, P. (2010) *Anerkendende arbejde i skoler – at skabe fælles trivsel*. Denmark: Forlaget Mindspace 1. udgave, 1. oplag. Indledning + Kap. 1,2,3 (54 s.)
 - Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (2012) En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 1 (10 s.)
 - Quvang, C. (2008) Special- og normalundervisning i inklusivt og eksklusivt perspektiv. In: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*. Denmark: Frydenlund. Kap 2 (21 s).
 - Ritchie, T. (2012) Lærerens og skolens specialpædagogiske opgaver. In: Jacobsen, J. C. & Ritchie, T (red.) *Pædagogik som fag og praksis*. Denmark: Samfundslitteratur. Kap. 10 (20 s.)
 - Rosenbaum, B. and Ivanouw, J. (2006). Selvrapporteringstest. Elsass, P., Ivanouw, J., Mortensen, E.L., Poulsen, S. and Rosenbaum, B. (red). *Assesmentmetoder Håndbog for psykologer og psykiatere*. Denmark: Narayana Press. (179-182), (4 s).
 - Spradley, J. P. (2012) Deltagerobservation. In: Pedersen, M., Klitmøller, J. and Nielsen, K. (red.) *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Denmark: Hans Reitzels Forlag. Kap. 3 (22 s.)
 - Tomlinson, C. A. (2007) *Differentiering i klasseværelset*. Denmark: Forlaget Anholt. Kap. 2 (10 s)

- Veik, S. (2008) *Socialkonstruktionisme – belyst ud fra emnerne kærlighed, terrorisme og etniske minoriteter*. Denmark: Frydenlund. Kap. 1,2 (41 s.)
- Wennberg, B. & Norberg, S. (2007) *Anerkendende klasserumsledelse*. Denmark: Dafolo Forlag. Kap. Indledning (8 s.).
