

VIA UNIVERSITY COLLEGE, LÆRERUDDANNELSEN I NR. NISSUM



”Vi er ikke helt normale”

- En undersøgelse af identitetsdannelse og skole-
elever med særlige behov

Maja Louise Odgaard – LN290037

Bachelorprojekt 2013, specialpædagogik

Antal anslag: 80.982

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	3
2. Problemformulering	4
2.1 Uddybning af problemformulering	4
3. Opgavens metode (læsevejledning)	4
4. Empirisk grundlag.....	5
4.1 Videnskabelig empiri	6
4.1.1 ”Jeg ville hellere have været i den anden båd”	6
4.1.2 ”Pædagogiske vilkår... For elever i komplicerede læringsituationer”	6
4.1.3 ”Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen”..	7
4.2 Egen indsamlede empiri i og omkring en AKT-klasse	8
4.2.1 Undersøgellesdesign	8
4.2.2 Skoles værdigrundlag og AKT-klasser	9
4.2.3 Elevernes identitet - at blive visiteret til AKT-klassen	9
4.2.4 Lærer/elev-relationen – anerkendelse som støtte for elevernes identitetsdannelse...	9
4.2.5 Et eksempel – John.....	10
4.2.6 Kritisk vurdering af undersøgelsesmetode og resultater	10
5. Fokus på elevens identitetsdannelse – i forbindelse med visitation til en specialklasse.....	11
5.1 Axel Honnets teori om identitetsdannelse gennem anerkendelse	11
5.2 Jan Tønnesvangs perspektiv på identitet som et relationelt fænomen	13
5.3 Sammenfatning.....	15
6. Fokus på elevens selvopfattelse – i forbindelse med visitation til en specialklasse	15
6.1 Gunn Imsens perspektiv på selvet som interaktion via Meads teori om symbolsk interaktionisme	15
6.2 Sammenfatning.....	16
7. Elevens oplevelse af at være inkluderet – i forbindelse med visitation til en specialklasse	17

7.1 Ramus Alenkærs syn på den inkluderende skole	17
7.2 Susan Tetlers perspektiv på undervisningsdifferentiering som en fordring for inklusion	18
7.3 Henrik Skovlunds perspektiv på inklusion/eksklusion mellem det almene- og specialpædagogiske område	19
7.4 Sammenfatning.....	21
8. Elevens oplevelse af at være normal – i forbindelse med visitation til en specialklasse	21
8.1 Pierre Bourdieus teori om symbolsk vold	21
8.2 Helge Skielboes perspektiv på skolens normalitetsbegreb	22
8.3 Sammenfatning.....	23
9. Lærer/elev-relationens betydning – som støtte for elevernes identitetsdannelse	23
9.1 Ole Løws perspektiv på lærer/elev-relationen	24
10. Anerkendelsens betydning – som støtte for elevernes identitetsdannelse.....	25
10.1 Ole Løws perspektiv på anerkendelse	25
10.2 Tom Richies syn på anerkendelse og den faglige læring med udgangspunkt i Knud Illeris læringstrekant	26
10.3 Sammenfatning.....	27
11. Diskussion	28
12. Konklusion	31
13. Kritisk refleksion over opgaven	32
14. Perspektivering.....	33
15. Referenceliste	35
16. Bilag	39
16.1 Interviewguide til AKT-leder, AKT-lærer og praktislærer – med udvalgte svar	39
16.2 Interviewguide til John (elev) fra AKT-klassen – med udvalgte svar	44

1. Indledning

Danmark var i 1994 med til at vedtage Salamanca Erklæringen og det tilhørende handlingsprogram for specialundervisning, som for alvor satte fokus på inklusion (Unesco, 1994). Erklæringen indebærer en holdning om, at mennesker er forskellige, og læringen derfor må tilpasses den enkeltes behov. Permanent flytning af elever til specialklasser anbefales kun, hvis undervisningen i almene klasser ikke opfylder elevens behov. I sådanne tilfælde skal deltidsundervisning i almene klasser understøttes (Unesco, 1994).

På trods af dette ideal har antallet af elever, der visiteres til specialundervisning været kraftigt stigende i Danmark den seneste årrække (Regeringen, 2012). Dvs. at der stadig normalitetsbedømmes og ekskluderes i den danske folkeskole, på trods af intentionen om den inkluderende skole, hvor normalitetsbegrebet ophæves (Alenkær, 2010). Bekendtgørelsen om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand ændredes i 2012 ved lov, med henblik på inklusion af elever med særlige behov i almen undervisning (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Desuden fremlagde Regeringen i 2012 et nyt folkeskoleudspil, der understreger, at der skal være plads til alle børn i fællesskabet. Dog stadig med specialtilbud til elever, hvis behov ikke kan imødekommes indenfor den almene folkeskole (Regeringen, 2012).

Det kan overvejes, om den aktuelle politiske kurs, kan forstærke en opfattelse af at være ekskluderet og unormal hos de få elever som, på trods af de gode intentioner, stadig ikke kan inkluderes i det almene fællesskab. I forlængelse heraf kan overvejes, hvordan en sådan opfattelse hos eleverne kan have betydning for deres identitetsdannelse og selvopfattelse. Disse overvejelser lægger til grund for denne opgaves undersøgelse.

Baggrunden for min interesse i dette problemfelt, ligger i udtalelsen, ”Vi er ikke helt normale”, som en elev sagde til mig, under et praktikforløb i en AKT-klasse. Dette vækkede min nysgerrighed for, at undersøge nærmere hvilke tanker og opfattelser der lå bag en sådan udtalelse. Det særlige ved AKT-området er, at lærer/elev-relationen er specialundervisningens primære substans (Undervisningsministeriet, 2000). Dette sammenkøbet praktikskolens anerkendende værdigrundlag gav anledning til en yderligere interesse i, hvilken konsekvens en anerkendende lærer/elev-relation kan have som støtte for elevernes identitetsdannelse. På baggrund af disse overvejelser og oplevelser er nedenstående problemformulering udarbejdet.

2. Problemformulering

Hvilken betydning kan det have for elevers identitetsdannelse, samt selvopfattelse af at være inkluderet og normal, at blive visiteret til en specialklasse? Og hvilke konsekvenser kan det have, at læreren i en specialklasse støtter disse elever ved at skabe en undervisning, hvor lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse?

2.1 Uddybning af problemformulering

Problemformuleringens relevans har baggrund i et syn på skolen som havende en identitets-skabende funktion i den forstand, at den skal støtte op under elevens alsidige udvikling (Imsen, 2010). Identitetsdannelse belyses i dette tilfælde ud fra Axel Honneths anerkendelsesteori samt Jan Tønnesvangs syn på identitetsdannelse som et relationelt fænomen. Som en del af identiteten ses selvopfattelsen, som indebærer de opfattelser og refleksioner mennesket har om sig selv, herunder de følelser som knyttes til disse opfattelser (Imsen, 2010). Normalitet og inklusion ses som sammenhængende begreber, i da inklusion indebærer en betragtning af alle individer som unikke, hvorved ingen er mere normale end andre. At være inkluderet betegnes som elevens oplevelse af at være en naturlig og værdifuld deltager af skolens fællesskab. Således kan eleven ikke inkluderes blot ved en bestemt organisering. Elevens egen subjektive oplevelse af at være inkluderet påkræves (Alenkær, 2010). Relationer ses som værende til stede, så snart mennesker mødes (Løw, 2006). En lærer/elev-relation præget af anerkendelse kommer ikke til udtryk gennem ros, men en gennem en anerkendelse af elevens ret til egne oplevelser og tanker (Løw, 2007). Når der i problemformuleringen skrives specialklasse henvises i egen undersøgelse til en AKT-klasse placeret på en almen folkeskole. Dog inddrages også elevers oplevelser fra andre specialpædagogiske områder i opgavens videnskabelige empiri.

3. Opgavens metode (læsevejledning)

Som det første præsenteres opgavens empiriske undersøgelser, da disse er genstandsfelt for de efterfølgende analyser. I empiriafsnittet præsenteres tre forskellige undersøgelser, som er udvalgt, fordi de alle inddrager et elevperspektiv. Desuden præsenteres min egen empiri bestående af halvstrukturerede interviews med henholdsvis en AKT-leder, en AKT-lærer, min praktiklærer og en 14-årig elev fra en AKT-klasse. Alle empiriafsnittene afsluttes med en kritisk vurdering af både de anvendte metoder og resultater.

De følgende afsnit 5-10 udgør opgavens analyse, hvor jeg enkeltvis vil belyse problemformuleringens fokuspunkter. Først med et identitetsperspektiv, hvor Honneths anerkendelsesteori og Tønnesvangs syn på identitetsdannelsen som et relationelt fænomen inddrages. Dernæst et selvopfattelsesperspektiv, som tager udgangspunkt i Imsens syn på selvet som interaktion, med baggrund i Meads teori. Dette efterfuldt af et inklusionsperspektiv, hvor der inddrages Alenkærs definition af den inkluderende skole, Skovlunds perspektiv på inklusion/eksklusion mellem det almene- og specialpædagogiske samt Tetlers syn på undervisningsdifferentiering som en fordring for inklusion. Dernæst kommer et normalitetsperspektiv, som belyses gennem Bourdieus teori om symbolsk vold samt Skielboes perspektiv på skolens normalitetsbegreb. Efterfølgende ses et lærer/elev-relationsperspektiv med udgangspunkt i Løws syn på denne relation. Slutteligt et anerkendelsesperspektiv som belyses via Løws syn på anerkendelse og Richies perspektiv på anerkendelse og den faglige læring. Med disse perspektiver som baggrund følger et diskussionsafsnit, hvor de forskellige perspektiver forsøges sammenkoblet som oplæg til den efterfølgende konklusion. Efter konklusionen kommer et refleksionsafsnit, hvor jeg forholder mig kritisk til opgaven. Slutteligt perspektiveres med baggrund i opgavens konklusion.

4. Empirisk grundlag

Som videnskabelig empiri er valgt ph.d. afhandlingen ”Jeg ville hellere have været i den anden båd” (Quvang, 2009). Derudover inddrages ”Pædagogiske vilkår... for elever i komplicerede læringssituationer” (Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye, & Andersen, 2009) og ”Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen” (Mehlbye, 2009), De to sidstnævnte er begge en del af et forskningsprogram om ”specialpædagogiske indsatsformer og disses effekt”, som er gennemført i et samarbejde mellem DPU og AKF og overordnet er ledet af professor Niels Egelund. (Tetler et al., 2009).

Jeg har jeg valgt netop disse tre, da de alle inddrager et elevperspektiv, dvs. hvordan elevernes egne oplevelser er og har været ift. specialundervisning. Det påpeges, at jeg ift. sammenligning med egen indsamlede empiri, tager forbehold for, at nogle af undersøgelsesernes inddragede elever adskiller sig fra eleverne i min undersøgelse mht. alder og erfaringer med det specialpædagogiske område.

Min egen empiriske undersøgelse er foregået under 4. årspraktikforløb i en AKT-klasse på en almen folkeskole, i denne opgave kaldet Bøgelundskolen. Klassen består af 7 elever i aldersgruppen 10-14 år.

4.1 Videnskabelig empiri

4.1.1 ”Jeg ville hellere have været i den anden båd”

Quvangs afhandling bygger på en kvalitativ undersøgelsesmetode, og respondentgruppen udgøres af 33 mennesker i form af elever i folkeskolen, elever på efterskole, unge voksne og voksne. (Quvang, 2009). Ét af afhandlingens overordnede mål er at give stemme til en gruppe mennesker, som sjældent er blevet spurgt om deres oplevelser.

Mange elever udtrykker, hvilken betydning det har haft for deres identitet og selvopfattelse at være i en udsat position, eksempelvis at se sig selv som ikke normal. Eleverne ser det som en selvopfyldende profeti, når andre gentagne gange opfatter én som dum. For nogle opleves det som positivt at blive ekskluderet til en specialpædagogisk praksis, hvor man møder andre, som er ligesom en selv. Omvendt fortælles om specialundervisning, hvis eneste konsekvens er eksklusion og stemping. Skiftet til en specialpædagogisk praksis ses desuden ud fra et ambivalent perspektiv, hvor det både kan være positivt og negativt for identitetsdannelsen på samme tid.

Anerkendelse opleves generelt ikke som et aktivt element i relationen til læreren. Der fortælles om lærere, der har en forudindtaget opfattelse af specialundervisningens prototypeelever. Omvendt fortælles også om positive møder med lærere, som har mødt eleverne med en ægte interesse og en anerkendende holdemåde.

Jeg vurderer, at forfatteren i sig selv giver undersøgelsen en vis pålidelighed jf. hans professionelle baggrund. Dog må undersøgelsens resultater ikke ukritisk godtages, blot fordi forfatteren bag, er anerkendt indenfor feltet. Quvang påpeger selv, at ingen forskningsproces er værdifri, idet forskerens egen fortolkning altid vil påvirke beskrivelser og analyser.

4.1.2 ”Pædagogiske vilkår... For elever i komplicerede læringsituationer”

Følgende afsnit bygger på rapporten af Tetler et al. (2009).

Formålet med undersøgelsen er at øge indsigt og viden om (special)pædagogiske virkemidler. Undersøgelsen er kvalitativ, og omfatter 26 elever i 1.-5. klasse, som enten er tilknyttet almenpædagogiske- eller specialpædagogiske områder. Den nok væsentligste konklusion i un-

dersøgelsen er, at lærerne lykkes godt med at skabe en positiv selvopfattelse hos eleverne. Undersøgelsen viser desuden, at der i høj grad anvendes undervisningsdifferentiering, som har den positive effekt, at de fleste elever derigennem udvikler en positiv selvopfattelse både fagligt og socialt. Derudover ses, at de fleste har en god relation til lærerne, og det konkluderes at én af byggestenene til god praksis netop er anerkendelse.

En anden interessant konklusion er, at god praksis ikke afhænger af skoleplacering, dvs. at fordi eleverne er placeret i almenpædagogiske læringsmiljøer, er det ikke ensbetydende med, at de er inkluderede.

Jeg vurderer at projektets koordinator og medarbejdere i sig selv giver undersøgelsen en vis pålidelighed jf. deres professionelle baggrund. Ifølge Tetler er undersøgelsen ikke repræsentativ, men pga. dens bredde og dybde tegner den et godt billede af, hvad der p.t. karakteriserer skolens specialpædagogiske indsatser. I både denne og den efterfølgende undersøgelse foretaget af AKF skal tages højde for, at undersøgelserne er finansieret af Det strategiske program for Velfærdsforskning, hvis forskning bl.a. omfatter hvordan man tilrettelægger indsatser med maksimal omkostningseffektivitet. Dette viser en politisk og økonomisk dagsorden, som dog ikke holdes skjult, da dette beskrives i forordene (Egelund, 2009).

4.1.3 ”Specialundervisningens effekt – elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen”

Følgende afsnit bygger på undersøgelsen gennemført af AKF (Mehlbye, 2009).

Den omfatter 128 unge fra 25 forskellige specialpædagogiske områder. Eleverne følges fra 9.-10. skoleår og de efterfølgende tre år. Undersøgelsens metode er både kvantitativ og kvalitativ. Formålet er bl.a. at undersøge, hvilket udbytte eleverne får af specialundervisningen.

Undersøgelsen viser, at langt de fleste unge føler, at de har en god relation til lærerne. Flere elever oplever det som en lettelse at komme i en specialklasse med unge, som lignede én selv og dermed ikke føler sig anderledes og udenfor. Muligheden for integration og kontakt med andre elever i almenklasser opleves ofte som begrænset. For mange elever er dét at blive accepteret som så normal som mulig i fokus. Undersøgelsen viser, at de unges forløb i skolen er med til at forme deres identitet og selv billede. De unge beretter om at føle sig defineret som eksempelvis specialundervisningselev, hvilket har påvirket deres selvopfattelse.

I vurderingen af undersøgelsen må holdes for øje, at AKF's overordnede mål er at kvalificere beslutninger og praksis i det offentlige. Se desuden afsnit 4.1.2 om denne og forrige undersøgelses politiske og økonomiske dagsorden. Undersøgelsens fokus på effekten af specialunder-

visning og elevernes efterfølgende uddannelsesforløb kan i min optik sammenkobles med Folkeskolens formålsparagraf, idet skolen skal give eleverne (inklusive elever med særlige behov) kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse (Undervisningsministeriet, 2009). Dette tydeliggør den politiske dagsorden bag undersøgelsen.

4.2 Egen indsamlede empiri i og omkring en AKT-klasse

4.2.1 Undersøgelhedsdesign

Jeg har valgt at anvende kvalitative forskningsinterviews for at få indblik i de udvalgte personers oplevelser og opfattelser (Kvale, 1997a). I gennemførelsen af interviewene er anvendt en halvstruktureret interviewform med udgangspunkt i en interviewguide indeholdende emner og forslag til spørgsmål (Ibid.). Fordelen ved denne interviewform er, at man har mulighed for at forfølge og få uddybet de svar, interviewpersonerne giver. Alle interviewene er blevet lydoptaget, hvilket har den fordel, at man efterfølgende kan lytte til interviewet gentagne gange, renskrive det og læse nøjagtig, hvad der blev sagt (Trost & Jeremiassen, 2010).

Jeg har interviewet henholdsvis en AKT-leder, en AKT-lærer, min praktislærer og en 14-årig elev fra AKT-klassen, i denne sammenhæng kaldet John. Se bilag 1 for interviewguide til voksenpersonerne samt udvalgte relevante svar, som er alfabetisk nummereret henholdsvis A (AKT-leder), B (AKT-lærer) og C (praktislærer). Se bilag 2 for interviewguide til John samt udvalgte relevante svar. De tre voksenpersoner er udvalgt for at belyse problemformuleringen ud fra forskellige perspektiver, da de har forskellige erfaringer og tilknytninger til AKT-klassen og det specialpædagogiske område generelt. Jeg har valgt en elev som interviewperson, fordi jeg ser elevperspektivet som yderst relevant. Baggrunden for dette valg er en antagelse om, at vi som voksne, bliver nødt til at henvende os til børnene selv, hvis vi vil vide noget om deres opfattelser (Kampmann, 2000). Interviewene suppleres med Johns elevbeskrivelser, som pga. den begrænsede mængde for bilagsmateriale, ikke er valgt at medtage, da der kun henviser til få linjer deri. Desuden inddrages oplysninger om den pågældende skole og klasse via henholdsvis skolens- og kommunens hjemmeside. Med henblik på at anonymisere konteksten, vælges ikke at betegne skolen og kommunen ved navn, og disse står derfor ikke på referencelisten.

Alternativet til den kvalitative metode, kunne eksempelvis være kvantitative spørgeskemaundersøgelser. En fordel ved dette er bl.a. mulighed for større datagrundlag. Til gengæld ville

svarene ikke være ligeså dybdegående, som jeg finder afgørende for at belyse problemformuleringen.

4.2.2 Skoles værdigrundlag og AKT-klasser

Jf. skolens hjemmeside bygger den på inkluderende læringsmiljøer, hvor udgangspunktet er en anerkendende og positiv tilgang. Dette indebærer bl.a. at eleven er en del af fællesskabet, at eleven føler sig forstået og ligeværdig, samt at der tages udgangspunkt i den enkelte elevs positive ressourcer (ingen reference).

Målet med skolens AKT-klasser er, at eleverne under deres ophold skal erhverve sig tilstrækkelige socialkompetencer, så de kan rummes inden for normalundervisningsområdet jf. kommunens hjemmeside (ingen reference).

4.2.3 Elevernes identitet - at blive visiteret til AKT-klassen

Ifølge AKT-læreren (2013) vil nogle børn opleve sig ekskluderede ved at blive visiteret til en specialklasse og dermed føle sig anderledes. Omvendt vil mange føle sig inkluderet i en specialklasse, fordi eleverne oplever, at de kan være dem selv, og møde andre med lignende vanskeligheder, og derigennem føle sig som en del af fællesskabet. Modsat kan de i almenklassen have følt sig anderledes og som den eneste med problemer (Ibid.). Praktiklæreren (2013) beskriver, at de fleste elever har en negativ selvopfattelse, når de starter i klassen. Hun ser det som lærernes opgave at støtte eleverne i at finde ud af, hvem de er, når de ikke længere fx er ham, som får konstant skældud (Ibid.). I AKT-klassen fokuseres på elevernes kompetencer, hvilket ifølge AKT-læreren (2013) har stor positiv betydning for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse.

4.2.4 Lærer/elev-relationen – anerkendelse som støtte for elevernes identitetsdannelse

Ifølge AKT-læreren (2013) betyder det alt for elevernes identitetsdannelse, at lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse. Det afgørende er ifølge AKT-lederen (2013), at anerkende eleverne og møde dem uden fordomme og forudindtagede holdninger, da man ellers stempler dem, hvilket virker negativt for identitetsdannelse og selvopfattelse. Dog er det ifølge AKT-læreren (2013) vigtigt at italesætte deres vanskeligheder, for at de ikke skal være tabu. Dette medvirker endvidere til elevens følelse af at være normal, på trods af nogle vanskeligheder (Ibid.). Den positive identitet dannes ved elevens oplevelse af at kunne fungere i et fællesskab, og kunne håndtere krav, som er sat, af den lærer man har en god relation til (Ibid.). I AKT-klassen kommer den anerkendende lærer/elev-relation eksempelvis til udtryk

ved samtaler med eleverne, imens de laver opgaven. Dette medvirker til elevernes oplevelse af at blive set og hørt (Praktiklærer, 2013). Ifølge AKT-læreren (2013) er det desuden vigtigt at tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dette ses som en del af anerkendelsen.

4.2.5 Et eksempel – John

I Johns elevbeskrivelser fra henholdsvis 2011 og 2012 står skrevet, at han har et godt forhold til de voksne, og er forholdsvis let at skabe en relation til. Hans vanskeligheder beskrives som socialrelaterede. John fortæller om, at være blevet grimt omtalt på sin tidligere skole og følte sig unormal og udenfor. En sådan stempling har ifølge AKT-læreren (2013) haft betydning for hans identitetsdannelse og selvopfattelse. John havde meget lavt selvværd, da han startede i AKT-klassen, hvilket nu er blevet bedre, da han i AKT-klassen bliver omtalt på en anden måde (AKT-leder, 2013). Visiteringen til AKT-klasen har haft stor positiv betydning for hans identitetsdannelse og selvopfattelse (Praktiklærer, 2013). Anerkendelse og relationer til lærerne har ligeledes en stor betydning for John (Ibid.). Men på trods af sin tilfredshed med at gå i AKT-klassen, har John alligevel et ønske om at komme i en almenklasse igen. Dette hænger ifølge praktiklæreren (2013) sammen med, at han er begyndt at reflektere mere over, hvem han er og gerne vil være, efter han er blevet teenager.

4.2.6 Kritisk vurdering af undersøgelsesmetode og resultater

Ift. undersøgelsens gyldighed har jeg forsøgt at formulere interviewspørgsmålene åbne og ikke-ledende. Det vurderes, at jeg har fået svar på det, som jeg havde til hensigt at undersøge. Ift. resultaternes pålidelighed, tages forskellige forbehold. Det er uundgåeligt, at interviewenes udsagn udsættes for bearbejdning og tolkning. Blot ved udvælgelsen af hvilke citater der er relevante for at belyse problemformuleringen, fortolkes allerede (Kampmann, 2000). Jeg forsøgte gennem uddybende spørgsmål at sikre mig, at jeg havde forstået svarene korrekt, hvilket især er afgørende ved interview af børn (Ibid.). Desuden er jeg bevidst om, at der kan være ulemper forbundet ved at lydoptage, da dette kan gøre nogle interviewpersoner forlegne eller hæmmede (Trost & Jeremiassen, 2010). Min vurdering er dog, at ingen følte dette. Samtlige interview er efterfølgende blevet transskriberet. I denne forbindelse er det væsentligt at have for øje, at alle transskriptioner fra én kontekst til en anden indebærer vurderinger og beslutninger. (Kvale, 1997b).

I forhold til troværdigheden af Johns udsagn, tager jeg visse forbehold, da der i hans elevbeskrivelse fra 2011 skrives, at han har *"et lemfældigt forhold til sandheden"* (ingen reference).

Det væsentligste i denne sammenhæng er dog ikke at finde den objektive sandhed, men netop at få indblik i Johns subjektive oplevelser. Jf. Kragh-Müller (2000) kan et menneskes oplevelse aldrig være forkert, alle mennesker er eksperter i egne oplevelser. Da undersøgelsen kun omfatter få interviewpersoner, kan dens resultater ikke vurderes som generaliserbare.

5. Fokus på elevens identitetsdannelse – i forbindelse med visitation til en specialklasse

Med ovenstående empiriske undersøgelser som objekt, vil i følgende afsnit analyseres, hvilken betydning det kan have for elevers identitetsdannelse at blive visiteret til en specialklasse.

5.1 Axel Honneths teori om identitetsdannelse gennem anerkendelse

Til belysning af problemformuleringen er udvalgt de dele af Axel Honneths anerkendelsesteori, som omfatter det identitetsteoretiske perspektiv, velvidende at hans teori omfatter mere og andet end det.

Individets identitetsdannelse er afhængig af anerkendelse (Jerlang, 2009). Et sådan syn ses fx i udtalelsen om, at det betyder alt for elevernes identitetsdannelse at lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse (AKT-lærer, 2013). Moralske krænkelser kan modsat være skadelige for identitetsdannelsen (Kermit, 2012). Anerkendelsesteorien er bygget op omkring tre former for anerkendelse:

Den første og mest grundlæggende form er relateret til primærrelationerne. (Heidegren, 2010). Kermit (2012) påpeger, at denne anerkendelse ikke er begrænset til familien, men omfatter en universel pligt til ikke at udsætte andre for vold. Dermed skal denne anerkendelse også udvises i skolen (Ibid.).

Den anden form for anerkendelse er retlig anerkendelse, dvs. at mennesket anerkendes som fuldgyldigt medlem af samfundet (Heidegren, 2010). Rettigheder findes både i relationen ml. mennesker, i relationen ml. individ og fællesskab og ml. fællesskaber (Kermit, 2012). Kermit argumenterer for, at denne anerkendelse ligeledes er relevant indenfor skolen. På individniveau ses anerkendelse eksempelvis som ærlighed overfor hinanden, hvorimod løgn opleves som krænkelse (Ibid.). En sådan anerkendelse ses hos AKT-læreren, der mener, at det er væsentligt at italesætte elevens vanskeligheder som en del af anerkendelsen, *”Jeg mener, at det er utopi at forsøge at skjule det for børnene, og derfor tænker jeg, at det er vigtigt at være ærlig over for det enkelte barn og derved styrke deres positive selvopfattelse.”* (AKT-lærer,

2013).

Den tredje form for anerkendelse er jf. Kermit (2012) solidarisk anerkendelse baseret på egenskaber og præstationer (Heidegren, 2010). Dvs. at blive værdsat for hvad man kan og bidrager med. Solidarisk anerkendelse indebærer ikke blot at være tolerant (Honneth, 1992a), men også om at bekræfte og generelt være åben overfor andre mennesker. Anerkendelsen kan både realiseres mellem medlemmer i konkrete fællesskaber og mellem forskellige fællesskaber. Manglende anerkendelse kan dermed være krænkelser både på individniveau, eksempelvis nedvurdering, og på et kollektivt niveau, fx stigmatisering. Honneth giver ingen tydelige eksempler på denne anerkendelse ift. barnet, derfor må man nødvendigvis tolke (Kermit, 2012). Den solidariske anerkendelse kan ikke gives direkte i lærer/elev-relationen, da disse ikke er ligeværdige pga. den usymmetriske magtrelation (Kermit, 2012). Dette medfører en udfordring for læreren, da eleverne ikke kan pålægges at anerkende hinanden. Men læreren kan hjælpe med etableringen af gode fællesskaber i klassen, hvor alle elever deltager så meget som muligt. At mange elever oplever det positivt at komme i specialklasse med andre, som ligner én selv (Mehlbye, 2009; Quvang, 2009) kan ses som elevernes følelse af en ligeværdig solidarisk anerkendelse. Synet på anerkendelse som elevens ligeværdige del af fællesskabet kommer desuden til udtryk i praktikskolens værdigrundlag (ingen reference).

Omvendt ses flere eksempler på krænkelser på det kollektive niveau. Flere elever påpeger, at skiftet fra almen klasse til specialklasse, har medført en følelse af stigmatisering (Tetler et al., 2009). Dermed krænkes hele fællesskabet indenfor specialklasseområdet, hvilket i denne optik er problematisk for elevernes identitetsdannelse.

Selvom læreren ikke kan vise solidarisk anerkendelse overfor den enkelte elev, kan det konkrete fællesskab godt anerkendes. Dette eksempelvis ved at læreren opfatter specialklassen som bestående af elever med unikke personligheder med kompetencer og udviklingsmuligheder (Tetler et al., 2009). Praktikskolen fokuserer ligeledes på elevernes kompetencer og ressourcer, hvilket ifølge AKT-lederen (2013) har stor positiv betydning for deres identitetsdannelse. Modsat ses også eksempler, hvor læreren krænker klassen som fællesskab. Eksempelvis når læreren har en forudindtaget opfattelse af specialundervisningens prototypeelever (Quvang, 2009). Modsætningen af dette beskrives som en ægte interesse i eleven, som forudsætter netop lærerens anerkendelse (Ibid.). På praktikskolen understreges ligeledes vigtigheden af, at møde eleverne uden forudindtagede holdninger for at undgå stempling (AKT-lærer, 2013; Praktiklærer, 2013). Krænkelser af en specialklasse som fællesskab, ses desuden gen-

nem sprogbrug. Eksempelvis når eleverne gentagne gange hører sig selv omtalt negativt, eksempelvis som én af de svage (Mehlbye, 2009, s. 95). Nogle elever oplever sådanne gentagelser som selvopfyldende profetier (Quvang, 2009). Enlignende krænkelser ses i eksemplet om John, ”*Han blev på sin tidlige skole omtalt meget grimt af lærerne, også overfor ham selv.*” (AKT-leder, 2013). ”*De sagde til os, at vi var møgunger. Det er jeg blevet kaldt mange gange*” (John, 2013). Dette hænger sammen med Honneths forståelse af identitetsbegrebets sproglige dimension omhandlende, hvordan vi kategoriserer hinanden gennem et sprog, som ikke er neutralt (Kermit, 2012). Honneth selv formulerer, ”*[...]mennesker beskriver deres følelse af at blive forkert behandlet af andre med moralske kategorier der, sådan som ”fornærmelse” og ”nedværdigelse”, henviser til former for ringeagt, dvs. nægtelse af anerkendelse*” (Honneth, 1992b). Dette krænker ifølge Honneth menneskets positive forståelse af sig selv (Ibid.).

Sammenfattende kan Honneths teori bruges til at belyse, hvordan henholdsvis anerkendelse og krænkelser kan have betydning for elevernes identitetsdannelse i en specialklasse.

5.2 Jan Tønnesvangs perspektiv på identitet som et relationelt fænomen

Til belysning af problemformuleringen er udvalgt de dele af Tønnesvangs perspektiver, der omhandler identitetsdannelse som et relationelt fænomen.

Tønnesvang forholder sig til begrebet identitet med henvisning til Eriksons begreber jeg-identitet og social-identitet, hvormed han fastslog, at ”*identitet psykologisk set hverken er et rent indre og personligt eller et rent ydre og socialt fænomen*” (Tønnesvang, 2009, s. 99). Derimod er identitet relationelt. Dvs. at identitet både har en inderside, bestående af den personlige oplevelse, og en yderside, bestående af det ansigt vi viser verden, og dermed giver anledning til andres oplevelse af én. Der er både tale om noget subjektivt, nemlig den enkeltes oplevelse, og noget intersubjektivt, dvs. andres oplevelse af en. Identiteten indebærer desuden en oplevelse af, at være den samme person over tid, på trods af de forandringer der sker med én. Dvs. at når en elev visiteres til en specialklasse, er det ikke i sig selv afgørende for, om den så er en anden. Det afgørende er, om eleven selv eller omgivelserne oplever den, som den samme på trods af visiteringen. Når elever dermed beretter, hvordan dét at være i en udsat position har haft negativ betydning for identitet og selvopfattelse, (Quvang, 2009), er dette i kraft af ens eget eller omgivelsernes syn på eleven som værende en anden end førhen. Når elever forklarer, hvordan omgivelsernes syn på en som dum, fører til den samme opfattelse af

en selv (Ibid.), kan det i Tønnesvangs optik ses som en overensstemmelse mellem henholdsvis det intersubjektive og subjektive. Dett samme kan være tilfældet, når John om sin yndlingslærer udtaler *"[...]han ser mig ligesom som jeg er."* (John, 2013). Det modsatte er tilfældet ift. lærerne på Johns tidligere skole, *"De kunne ikke se mig. Altså, jeg var bare en møgunge og en sten på vejen for dem. De kunne ikke se, at jeg faktisk også var sød og kunne nogle ting."* (Ibid.). Her er Johns egen subjektive oplevelse af sig selv væsentlig mere positiv end den intersubjektive oplevelse, han føler, at lærerne havde om ham. Tønnesvang ser identitetsdannelse som en livslang proces, som går ud på at finde ud af, hvem man er (Tønnesvang, 2009). Ungdommen ses dog som det tidspunkt, hvor mennesket især har mulighed for at forholde sig til og skabe sig selv. Samtidig kan den unge opleve, at komme i krise med sig selv. Dette er tilfældet med John, der i sin ungdomsperiode er begyndt at reflektere mere over, hvem han er og gerne vil være *"I og med John er blevet teenager, og begynder at lede efter, hvem er det jeg skal være, og hvor hører jeg til[...]Så bliver det problematisk for Johns identitetsdannelse, at han betegnes som specialbarn."* (Praktiklærer, 2013). Med Eriksons begreb, kan dette betragtes som Johns identitetsforvirring, hvilket desuden ses ved, at han har svært ved at beskrive sig selv, *"Det kan jeg ikke. Mig, mig og mig. Altså det kan jeg ikke, jeg er bare mig"* (John, 2013). At ungdommen netop er perioden, hvor man begynder at stille spørgsmål til, hvem man er, kan måske forklare hvorfor eleverne i 1.-5. klasse havde en positiv selvopfattelse (Tetler et al., 2009), hvorimod eleverne i 9.-10. klasse overvejende havde en negativ selvopfattelse (Quvang, 2009).

Som følge af synet på identitetsdannelsen som et relationelt fænomen, skelnes mellem identitetens indre og ydre betingelser. Af hensyn til opgavens omfang og relevans for problemformuleringen fravælges at inddrage de ydre betingelser. I de indre betingelser ses "jeg'et", som det i personen der gør noget, dvs. fx handling og refleksion. "Mig'et" ses som noget dybereliggende, der giver anledning til oplevelsen af, at være ok alene i kraft af den man er på trods af sine vanskeligheder. I Johns tilfælde kan tolkes, at hans "mig" ikke er særlig stærkt, da han ikke er i besiddelse af en dybereliggende oplevelse af, at være ok som han er, selvom han er i gang med at udvikle den (AKT-leder, 2013). Derimod er hans "jeg" nogenlunde stærkt, da han har en ok selvtillid (Praktiklærer, 2013).

Sammenfattende kan Tønnesvangs perspektiv på identitetsdannelse bruges til belysning af, at elevens visitering til specialklasse, ikke i sig selv er afgørende for, om den så er en anden. Det afgørende er, hvorvidt eleven selv og dens omgivelser oplever den som den samme.

5.3 Sammenfatning

De overstående analyser bidrager ikke til en entydig forståelse af, hvilken betydning det kan have for elevers identitetsdannelse at blive visiteret til en specialklasse. I nogle tilfælde oplever eleverne anerkendelse, som ifølge Honneth er afgørende for elevernes identitetsdannelse. De modsatte tilfælde, hvor eleverne oplever moralske krænkelser i form af nedvurdering og stigmatisering, har omvendt en skadelig betydning for elevernes identitetsdannelse. Identitet indebærer jf. Tønnesvang en oplevelse af, at være samme person over tid, hvilket medfører at elevens visitering til en specialklasse ikke i sig selv er afgørende for, om den så er en anden. Andres opfattelse af eleverne, som går i specialklasse, ses som afgørende for deres identitetsdannelse.

6. Fokus på elevens selvopfattelse – i forbindelse med visitation til en specialklasse

Med de empiriske undersøgelser som objekt, vil i følgende afsnit analyseres, hvilken betydning det kan have for elevers selvopfattelse, at blive visiteret til en specialklasse.

6.1 Gunn Imsens perspektiv på selvet som interaktion via Meads teori om symbolsk interaktionisme

Velvidende at Imsen beskriver forskellige perspektiver på selvet, er i denne sammenhæng udvalgt selvet som interaktion, som hun bl.a. beskriver med baggrund i Meads teori.

Ifølge Imsen (2010) dannes selvopfattelsen gennem samspillet mellem ydre reaktioner fra andre og indre tanker om sig selv. Dvs. at ydre påvirkning fra læreren og skolen, kan bidrage til at forme elevernes selvopfattelse. Imsen henviser til G. H. Meads skelnen mellem det ubevidste ”jeg” og det bevidste ”mig”. Der er i denne sammenhæng fokus på det bevidste ”mig”. I Meads teori om symbolsk interaktionisme, beskrives hvordan mennesker på baggrund af andres vurdering, danner basis for den objektive selvopfattelse. Processen er også kaldt spejlingsteori, fordi mennesket spejler sig i andres reaktioner. Ikke alle personer betyder lige meget i spejlingsprocessen. For at den andens vurdering skal have betydning for ens selvopfattelse, skal personen betyde noget for én. Mead kalder disse for signifikante andre, fx vil læreren som regel være en signifikant anden for eleven. Mennesket tolker ikke kun signifikante signaler fra én person, men også fra hele grupper (Ibid.). Når det drejer sig om elevgruppen med særlige behov, kommunikerer skolen til dem på en række områder. Eksempelvis beretter

mange unge om, som følge af at gå i specialklasse, at høre sig selv omtalt som én af de svage elever og lignende (Mehlbye, 2009). På denne måde kan eleverne ifølge Imsen (2010) føle sig som afvigere, ikke som en direkte konsekvens af deres vanskeligheder, men pga. skolens negative stempling. Den negative stempling opleves også ved at lærere har en forudindtaget opfattelse af specialundervisningens prototypelev (Quvang, 2009). Generelt er der i denne undersøgelse kun få elever, som fremstiller deres lærer som en signifikant anden, der har haft en positiv betydning. Men de som gør, beskriver netop en lærer, som ikke møder dem med en forudindtaget holdning (Ibid.). Det modsatte er tilfældet i Tetler et al.'s undersøgelse, som viser, at eleverne er i besiddelse af en positiv selvopfattelse, hvilket i dette perspektiv må betyde, at de har haft nogle signifikante lærere, som har haft en positiv betydning for deres selvopfattelse (Tetler et al., 2009). Imsen (2010) påpeger, at hvis eleven føler sig stemplet og stigmatiseret, vil det gå ud over dens selvopfattelse og medføre en følelse af mindreværd. Et stempel er mere end et negativt mærkat, *"det er faktisk et helt rollehæfte"* (Ibid. s. 365) medfølgende forestillinger om, hvordan man opfører sig. AKT-læreren beskriver dette meget præcist ift. John, som oplevede at blive stemplet som en møgunge på hans tidligere skole, *"Jeg er en møgunge, så kan jeg ligeså godt leve op til at være en møgunge[...]"* (AKT-lærer, 2013). Sådanne forventninger vil være med til at indsnævre personens muligheder for at forandre sig (Imsen, 2010). Både AKT-læreren (2013) og praktiklæreren (2013) understreger vigtigheden af, at møde eleverne uden forudindtagede holdninger, for bevidst at undgå den negative stempling af eleven. Imsen (2010) fremhæver desuden, at sociale forventninger er med til at forme selvopfattelsen, og kan virke som selvopfyldende profetier. Dette er eksempelvis tilfældet når elever fortæller, at man kommer til at føle sig dum, hvis man gentagne gange er blevet opfattet sådan (Quvang, 2009).

6.2 Sammenfatning

Sammenfattende kan perspektivet bruges til at belyse, hvilken betydning interaktionen i og omkring specialklassen, herunder hvordan eleverne opfattes og omtales, kan have betydning for elevernes udvikling af henholdsvis positiv og negativ selvopfattelse.

7. Elevens oplevelse af at være inkluderet – i forbindelse med visitation til en specialklasse

Med de empiriske undersøgelser som objekt vil i følgende afsnit analyseres, hvilken betydning visitering til en specialklasse kan have for elevens oplevelse af at være inkluderet.

7.1 Ramus Alenkærs syn på den inkluderende skole

Med baggrund i Alenkærs definition af den inkluderende skole, vil jeg forsøge at analysere, om praktikskolen kan betegnes som sådan. Den øvrige videnskabelige empiri giver ikke nok baggrundsviden til at kunne analysere disse skolers inklusionspraksis, ligesom en analyse af de mange involverede skoler ville være alt for omfangsrigt ift. opgavens omfang.

Alenkær (2010) betegner jf. afsnit 2.1 dét at være inkluderet som elevens oplevelse af at være en naturlig og værdifuld deltager af skolens fællesskab. Dermed kan ikke inkluderes blot ved en bestemt organisering, da elevens egen subjektive oplevelse af at være inkluderet er påkrævet. Ved inklusion ophæves begreberne normalt og unormalt, de anvendes kun i den ekskluderende og rummelige skole. Alle mennesker betragtes som unikke individer, hvorfor nogle ikke kan være mere normale end andre (Alenkær, 2011). Dette betyder ikke, at man ikke anerkender, at nogle elever kræver en mere omfattende indsats, men det gør dem ikke mere unormale. Inkluderende praksis betyder ikke, at alle elever nødvendigvis skal være en del af skolens fællesskab. Det vil ifølge Alenkær altid være nødvendigt at ekskludere, da det nogle gange er den eneste mulighed (Ibid.). En inkluderende skole arbejder på at øge muligheder for inklusion, men er samtidig bevidst om, at der er grænser for den. Der skelnes mellem en fuldt inkluderet skole, hvor man i praksis gennemfører den ideologiske inklusion 100 %, og den mere inkluderende skole, som er mere inkluderende end ikke-inkluderende. Sidstnævnte er den skolepraksis, som Alenkær taler om en bevægelse imod. Praktikskolen kan i denne optik betegnes som en mere inkluderende skole. Den gennemfører ikke til fulde den ideologiske inklusion, da nogle elever ekskluderes til AKT-klasserne. Jf. skolens hjemmeside bygger skolen generelt på inkluderende læringsmiljøer (ingen reference). Idealet om inklusion ses desuden hos lærerne ”[...]Hvis barnet kan inkluderes i en almindelig klasse, tænker jeg, at det er vigtigt at afprøve dette. Dog skal tanken om at være en almindelig elev i en almindelig skoleklasse ikke nedvurdere barnets egentlige behov og muligheder for udvikling.” (AKT-lærer, 2013). I Kommunens overordnede mål for AKT-klasserne (ingen reference) er det dog mere et rummelighedssyn, der kommer til udtryk, da eleverne skal erhverve sig tilstrækkelige socialkom-

petencer, så de kan rummes indenfor normalområdet. Ifølge Alenkær er den rummelige organisationstænkning den samme som i den ekskluderende skole, da det er eleverne, der skal tilpasse sig skolen, ikke omvendt. Der antages i denne tænkning, at det er de normale mennesker i normalsystemet, der skal gøre plads til de specielle mennesker, der indtages fra de specielle systemer (Alenkær, 2011).

Sammenfattende kan Alenkærs perspektiv benyttes til at definere selve inklusionsbegrebet, og ud fra hans definition analysere praktikskolens forhold til inklusion.

7.2 Susan Tetlers perspektiv på undervisningsdifferentiering som en fordring for inklusion

Tetlers perspektiv kan bruges til belysning af, hvordan undervisningsdifferentiering må bruges, for at eleverne får en opfattelse af at være inkluderet.

Inklusion og den enkelte elevs opfattelse af at være inkluderet kan ifølge Tetler (2009) styrkes ved en differentieret undervisning, hvor den enkelte elev i læringsfællesskabet modtager en undervisning rettet mod egne evner og interesser. Et sådant syn fremstilles også i Tetler et al.'s undersøgelse, hvor undervisningsdifferentiering netop ses som et begreb, der indfanger bestræbelsen på at inkludere. Ligeledes menes, at eleverne derigennem udvikler en positiv selvopfattelse (Tetler et al., 2009). Når John beskriver at *"Man bliver gladere af, at føle man kan finde ud af det. Man bliver jævnt træt at det hele, hvis man føler man ikke kan finde ud af det."* (John, 2013), kan dette ses som et eksempel på at differentiering, herunder at tage udgangspunkt i elevens forudsætninger ved en tilpas sværhedsgrad i materialer, kan medvirke til en positiv selvopfattelse. En sådan holdning kommer også til udtryk hos praktiklæreren (2013), der påpeger vigtigheden af, at en ny elev i klassen ikke starter med for svære undervisningsmaterialer, *"De skal ikke starte med en opfattelse af, at det stadig er svært at gå i skole. Det skal være en succesoplevelse."* (Praktiklærer, 2013). Det understreges af AKT-læreren at, *"undervisningen skal tilpasses det enkelte barn."*, (AKT-lærer, 2013). Differentieringen kommer ligeledes til udtryk i Mehlbye undersøgelser, hvor undervisningen også tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger (Mehlbye, 2009). Ifølge Tetler skal gives rum for, at eleven oplever sig selv som en aktiv og anerkendt deltager i fællesskaber, også selvom man arbejder med andre materialer (Tetler, 2009). I den forbindelse påpeger AKT-læreren (2013), at læreren med fordel kan tage eleven med på råd, når der udvælges materialer, og derigennem vise anerkendelse. Efter AKT-lærerens mening omhandler undervisningsdifferentiering

også en anerkendelse af, at eleverne pga. deres hjemmeforhold, har forskellige udgangspunkter for læring, *”Det er meget vigtigt at anerkende barnets vanskeligheder både i skoleverdenen, men i høj grad også på hjemmefronten, for derved at give grobund for identitetsdannelse i undervisningen.”* (AKT-lærer, 2013). Dette indebærer også, at eleven anerkendes ved at få lov at trække sig tilbage fra fællesskabet, hvis eleven har brug for det. *”Nogle gange kan situationen være sådan derhjemme, at det fylder alt i barnets hoved, så der slet ikke kan komme læring ind”* (Ibid.). AKT-læreren ser anerkendelsen af elevernes baggrund som en forudsætning både for deres identitetsdannelse og deres læring i skolen (Ibid.). Desuden kan dette sammenfattes med Salamancaerklæringens syn på menneskers forskellighed, hvorved læringen må tilpasses den enkeltes behov (Unesco, 1994).

Sammenfattende kan Tetlers perspektiv benyttes til en praksisbelysning af, hvordan læreren i sin undervisning, kan medvirke til elevernes opfattelse af at være inkluderet ved at benytte undervisningsdifferentiering, herunder anerkende elevernes forskellige forudsætninger og behov.

7.3 Henrik Skovlunds perspektiv på inklusion/eksklusion mellem det almene- og specialpædagogiske område

Til belysning af, hvordan der ikke kun kan være tale om eksklusion indenfor et fællesskab, men også imellem fællesskaber inddrages Skovlunds perspektiv.

Ifølge Skovlund (2011) ses det som problematisk, hvis omgivelser reagerer på elevens vanskeligheder ud fra en opfattelse af, at barnet er unormalt. Eleven risikerer at indoptage disse normer i sin selvforståelse som en selvopfyldende profeti, som det er tilfældet for nogle af undersøgelsens elever (Quvang, 2009). Dette vil på sigt hæmme elevernes motivation for deltagelse i læringsfællesskabet (Skovlund, 2011). Når John fortæller om ham som møgungen på sin tidligere skole, ses dette som eksklusion indenfor det almene fællesskab, han er udenfor det almene fællesskab i fællesskabet. Dette kan ses i sammenhæng med Tetlers konklusion, idet bærende at det ikke er ensbetydende med at elever er inkluderede, blot fordi de er placeret i almenpædagogiske læringsmiljøer (Tetler et al., 2009). Skovlund (2011) påpeger, at der ikke kun findes eksklusion/inklusion indenfor fællesskaber, *”[...]der kan også være tale om eksklusion mellem fællesskaberne, hvor eksklusionen ikke beror på marginalisering indenfor det fællesskab, barnet ekskluderes fra, men derimod anerkendelse indenfor det fællesskab, barnet ekskluderes til.”* (Ibid. s. 172). En sådan anerkendelse indenfor specialklassens fællesskab ses

i Johns tilfælde. Han føler sig langt mere anerkendt i dette fællesskab end i sin tidligere almene klasse (John, 2013; AKT-leder, 2013). ”*Jeg følte mig meget udenfor. Følte mig mere unormal dengang. Jeg synes bedre jeg passer ind her*” (John, 2013). I sådant et tilfælde er det specialpædagogiske forløb succesfuldt ift. at danne positivt identitetspotentiale for eleverne jf. Skovlund (2011). Ifølge AKT-lederen (2013) kan det ikke undgås, at man føler sig ekskluderet, når man ikke kan blive i sin almene klasse, ”*[...]men det vendes hurtigt, og jeg vil påstå altid, til at føle sig inkluderet indenfor den lille gruppe. Det gør noget positivt for identitetsdannelsen.*” (Ibid.).

Dog påpeger Skovlund (2011) den potentielle konsekvens, at eleven senere ikke ønsker at deltage i andre typer fællesskaber end de specialpædagogiske. Dette er dog ikke tilfældet med John, der gerne vil tilbage til en normalklasse, ”*Jeg vil også rigtig gerne i normalklasse.*” (John, 2013), bare det ikke bliver hans tidligere klasse. Men en sådan tendens ses, når nogle elever ikke har lyst til at være sammen med elever fra almenklasser, pga. tidligere erfaringer med mobning (Mehlbye, 2009). På denne måde kan anerkendelse indenfor det specialpædagogiske forløb ifølge Skovlund (2011), dermed have en lige så ekskluderende og marginaliserende effekt som underkendelsen inden for det almene fællesskab. Dette medfører, at selvom eleven udvikler en positiv identitet og selvopfattelse indenfor det specialpædagogiske fællesskab, er det svært at overføre denne selvforståelse til det almene fællesskab (Ibid.). Dette fordi man kun kan indtage én selvforståelse ad gangen, alt efter om man opholder sig i det almene eller specialpædagogiske fællesskab. At John ikke kan overføre den forholdsvis positive selvforståelse, han har fået opbygget i AKT-klassen, til andre almene fællesskaber, kan ses, når han fortæller om at gå til præst med sine tidligere klassekammerater, ”*[...]Nogle af dem tror stadig de er store og stærke, og siger lidt nogle åndssvage ting.*” (John, 2013). Det kunne tyde på, at John stadig føler sig underkendt i dette fællesskab.

Ift. inklusion opstår der dermed en dobbeltudfordring, når elever henvises til segregerede specialpædagogiske forløb. Nemlig at undgå både marginalisering indenfor det almene fællesskab og eksklusion mellem fællesskaberne (Skovlund, 2011). Alligevel vil det ikke være tilstrækkeligt, at eleven blot er tilstede i almene fællesskaber. Dette kan ligefrem have modsatte negative effekt, hvis eleven der tildeles en rolle som eksempelvis møgunge, ligesom i Johns tilfælde (Ibid; John, 2013). Denne problematik forsøger praktikskolen at imødekomme ved at bygge bro mellem det almene- og specialpædagogiske område. Dette ved at eleverne fra AKT-klassen er med i udvalgte timer i almene klasser. Ifølge AKT-læreren (2013) er det af-

gørende, at eleverne oplever succes med dette. Derfor deltager de i de fag, hvor de har de største kompetencer. Desuden er AKT-klasserne med samme hensigt placeret mellem de almene klasser. John går i frikvarterene også sammen med elever fra almenklasser (John, 2013).

Sammenfattende kan Skovlunds perspektiv bruges til en kritisk refleksion ift. lærerens anerkendelse af elever indenfor specialklasseområdet, da dette ifølge Skovlund kan medfølge en ekskluderende effekt, hvis eleven ikke efterfølgende ønsker at deltage i almene fællesskaber.

7.4 Sammenfatning

På baggrund af Alenkærs syn på inklusion som ikke blot indebærende en bestemt placering, ses der i undersøgelserne mange eksempler på, hvordan man forsøger at få eleverne i specialklasserne til at føle sig inkluderet indenfor klassens fællesskab. Eksempelvis ved at benytte undervisningsdifferentiering. Brugen af dette er ifølge Tetler et krav for, at den enkelte elev oplever sig som inkluderet, hvilket medvirker til elevens positive selvopfattelse. Skovlund problematiserer dog, at elevernes positivt udviklede selvopfattelse indenfor specialklassen, ikke kan overføres til det almenpædagogiske område. Dermed ses på trods af inklusionen inden for specialklassen, en eksklusion ift. det almenpædagogiske område.

8. Elevens oplevelse af at være normal – i forbindelse med visitation til en specialklasse

Med de empiriske undersøgelser som objekt vil i følgende afsnit analyseres, hvilken betydning visitering til specialklasse kan have for elevens oplevelse af at være normal.

8.1 Pierre Bourdieus teori om symbolsk vold

Bourdieus teori om symbolsk vold kan anvendes til at belyse, hvilke magtforhold der kan være til stede i skolen som pædagogisk virksomhed, og hvilken betydning dette har for skolens normalitetsbegreb.

Habitus er kort fortalt begrebet for menneskets samlede sum af opvæksterfaringer, indtryk, oplevelser osv. Habitus er til stede i form af en praktisk sans, som udfoldes i relationerne mellem de personer, der agerer indenfor et givent felt (Gytz Olesen, 2003). Et felts ikke-italesatte opfattelse af hvad der er gældende normer og holdninger, betegner Bourdieu som doxa. Skolen kan ses som et felt, hvor dets doxa indebærer, at der anerkendes bestemte kulturelle- og sociale kapitalelementer, som dermed bliver til feltets symbolske kapital, dvs. det værdifulde

og anerkendte (Ibid.). Ifølge Bourdieu kan en hvilken som helst kapitalform fungere som symbolsk kapital. Dette sker ved at feltets agenter tillægger denne form for kapital værdi (Bourdieu, 1997a). Eleverne bedømmes eksempelvis efter, om de kan stave, regne, læse og opføre sig ordentligt, hvilket medfører at de elever, som via deres habitus er i besiddelse af disse former for kapital, anses som mere normale end elever, som ikke besidder disse. Bourdieu taler i den forbindelse om symbolsk vold, som sker når eleven uden den symbolske kapital ikke anerkendes. Symbolsk vold gennemtvinger forskellige former for underkastelse, uden det opfattes som sådanne pga. de socialt indprentede overbevisninger (Bourdieu, 1997b). Overført til denne sammenhæng, opfatter eleverne således ikke selv, at de udsættes for symbolsk vold ved at stemples som uden kapital. I stedet har de et ønske om selv at få den symbolske kapital, som inden for skolens felt ses som den mest værdifulde. Dette ses ved, at John opfatter det som vigtigt at være god i skolen, fordi man så kan tage en uddannelse bagefter (John, 2013).

Den symbolske vold kommer til udtryk i relationen mellem læreren og eleven, fordi relationen er asymmetrisk, hvorved læreren er i en dominerende position. Resultatet heraf er, at eleven påføres lærerens forestillinger, som over tid producerer elevens habitus (Frederiksen, 2007). Et eksempel på dette ses, når elever udtaler, at de ender med at føle sig dumme, hvis andre gentagne gange har opfattet en sådan (Quvang, 2009).

Sammenfattende kan Bourdieus perspektiv benyttes til at se skolen som et felt, hvis doxa indebærer en anerkendelse af bestemte former for kapital, hvormed de elever som er i besiddelse af disse kapitaler, opfattes som de mest normale.

8.2 Helge Skielboes perspektiv på skolens normalitetsbegreb

Skielboes perspektiv på skolens normalitetsbegreb kan belyse, hvilken betydning det kan have for elevens selvopfattelse af at være normal, hvorvidt problemer udelukkende ses som iboende eleven eller om også konteksten inddrages.

Det kan ifølge Skielboe umiddelbart synes modsætningsfyldt at tale om normalitet i den inkluderende skole, hvor netop forskelligheden er normal (Skielboe, 2011). I stedet bør fokuseres på den enkelte elevs forudsætning for at være socialt og fagligt inkluderet i et fællesskab. Dette hænger sammen med, at det specialpædagogiske perspektiv har flyttet sig fra at se problemer som iboende eleven til en forståelse af, at man må forstå problemet og udfordringen som både værende i eleven og konteksten. En sådan opfattelse ses hos AKT-lederen (2013),

der mener, at nye elever må mødes uden forudindtagede holdninger, fordi konteksten har en stor betydning. Derfor kommer der ikke nødvendigvis til at være konflikter med en elev i AKT-klassen, selvom han har været i mange konflikter på tidligere skole, ”[...]eleverne får så en opfattelse af, at det ikke kun var dem, der var noget galt med, men hele sammenhængen på tidligere skole.” (AKT-leder, 2013). Dette medvirker til elevens følelse af ikke at være unormal (Ibid.). Omvendt kan eksempelvis Johns elevbeskrivelser (ingen reference) tolkes som et udtryk for at problemerne ses som iboende eleven. En sådan holdning kan også tolkes at lægge til grund for Kommunens mål for AKT-klasserne, indebærende at erhverve sig tilstrækkelige socialkompetencer, så eleverne kan rummes i almenklasser (ingen reference). Én af undersøgelserne viser, at den dominerende tendens er, at lærere først og fremmest forholder sig til eleverne som individer, og ikke i særlig grad forholder sig til de sammenhænge eleven er i (Tetler et al., 2009). I et inkluderende perspektiv er dette ikke tilstrækkeligt. Det er lige så vigtigt at se på konteksten, som at se på den enkeltes muligheder for at være aktiv deltager i fællesskabet. I Skielboes perspektiv vil normalitetsovervejelser være elementer i lærerens didaktiske arbejde (Skielboe, 2011).

Sammenfattende kan perspektivet bruges til belysning af, at der stadig findes skoler og lærere, som primært ser problemerne som iboende barnet.

8.3 Sammenfatning

At skolen opfatter nogle som mere normale end andre kan med Bourdieus begreber forklares som skolens felt, der anerkender bestemte former for kapital og dermed udsætter de elever, som ikke er i besiddelse af denne symbolske kapital for symbolsk vold. Jf. Skielsbo har idealet om inklusion medført et forøget fokus på at se problemer som en del af konteksten, og ikke kun som iboende barnet, hvilket har en positiv betydning for elevens selvopfattelse. Undersøgelserne her viser dog, at dette ikke altid er tilfældet.

9. Lærer/elev-relationens betydning – som støtte for elevernes identitetsdannelse

Med de empiriske undersøgelser som objekt vil i følgende afsnit analyseres hvilke konsekvenser, det kan have, at læreren i en specialklasse, støtter elevernes identitetsdannelse gennem sin relation til dem.

9.1 Ole Løws perspektiv på lærer/elev-relationen

Løws perspektiv på lærer/elev-relationen benyttes til at belyse, hvordan lærerens forståelsesramme har betydning for, hvordan elevens forskellige handlinger opfattes.

Ifølge Løw er relationer til stede, så snart mennesker mødes (Løw, 2006). Når mennesker indgår i relationer, er interaktion uundgåelig. Den udvalgte empiri viser mange forskellige oplevelser ift. lærer/elev-relationen. To af undersøgelserne viser, at langt de fleste elever føler, at de har en god relation til lærerne (Mehlbye, 2009; Tette et al., 2009) Det modsatte ses i Quvangs undersøgelse (Quvang, 2009). Relationer formes ifølge Løw (2006) af konteksten. Løw forstår konteksten som en forståelsesramme, hvor mennesker opfatter indenfor. Mennesker anlægger automatisk denne forståelsesramme, derfor kan den samme situation opfattes på forskellige måder afhængig af personen. Den enkeltes forståelsesramme har baggrund i ens erfaringer, viden og kultur. Lærerens bevidsthed om, at situationer kan opfattes på forskellige måder afhængig af ens forståelsesramme, er ifølge Løw afgørende. *"Den måde læreren definerer barnet på, kan i sin konsekvens blive til virkelighed."* (Løw, 2007, s. 13). Med et sådan syn er det problematisk, når nogle elever oplever at blive defineret ud fra lærerens forudindtagede opfattelse af specialundervisningens prototypeelev (Quvang, 2009). Ligeledes når elever beretter om at være blevet omtalt eller opfattet som dum eller svag så mange gange, at dette også bliver ens egen opfattelse (Mehlbye, 2009; Quvang, 2009). Dette ses også, når AKT-læreren fortæller hvilken betydning, det havde for Johns egen opfattelse at blive kaldt en møgunge, *"[...]Men møgungen er kun udenpå, kig på det inde bagved.."* (AKT-lærer, 2013). Dermed opfordrer AKT-læreren netop til, at læreren gør sig bevidst om, at eleven kan opfattes på forskellige måder. Når læreren beskriver John som en møgunge, har hun valgt en forståelsesramme, som giver denne mening. Læreren bør ifølge Løw ikke kun iagttage hændelser, men også sin egen iagttagelse for at forstå en situation. Læreren har ansvar for, hvad hun ser og videreformidler (Løw, 2006).

I en relation indgår man i et magtforhold, hvor man på samme tid er udsat for magtens virkninger og er udøvere af magt. Dette er ifølge Løw *"[...]en forpligtende pointe i en pædagogisk sammenhæng."* (Ibid. s. 93). Denne forpligtigelse netop fordi, at læreren gennem magt i relationen kan definere barnet, hvorved denne definition kan blive til elevens syn på sig selv.

9.2 Sammenfatning

Hvilken forståelsesramme læreren vælger at se eleven igennem i relationen til dem, har be-

tydning for elevernes identitetsdannelse. Dette fordi læreren gennem sin magt i relationen kan definere barnet. Dermed har læreren en forpligtelse i, at bevidstgøre sig om sin forståelsesramme for at modvirke dette, og dermed undgå at påvirke elevernes identitetsdannelse på en enssporet og negativ måde.

10. Anerkendelsens betydning – som støtte for elevernes identitetsdannelse

Med de empiriske undersøgelser som objekt vil i følgende afsnit analyseres hvilke konsekvenser det kan have, at læreren i en specialklasse, støtter elevernes identitetsdannelse gennem en undervisning præget af anerkendelse.

10.1 Ole Løws perspektiv på anerkendelse

I forlængelse af forrige afsnits analyse af Løws perspektiv på lærer/elev-relationen, belyses i dette afsnit, hvordan lærerens anerkendende forholdemåde kan hjælpe til en mere åben forståelse overfor eleverne.

Ifølge Løw (2006) har begrebet anerkendelse en forankring i princippet om gensidig ligeværd mellem mennesker. Det er afgørende at vide, at dette ikke er ensbetydende med lighed. Eksempelvis er lærer/elev-relationen som tidligere nævnt ulige, men kan udøves ligeværdigt. Den anerkendende forholdemåde kan hjælpe til en åben forståelse for eleven og kommunikeres på forskellige måder, bl.a. via åbenhed, selvrefleksion og forståelse. Anderkendelse opleves generelt ikke som et aktivt element i relationen til læreren i Quvangs undersøgelse. Men i de tilfælde det opleves, fortælles om en lærer, som ikke har forudindtagede opfattelser af eleven (Quvang, 2009). Dermed har lærerens anerkendende forholdemåde hjulpet til en åben forståelse overfor eleven jf. Løw. Lærerens anerkendelse vises ikke gennem ros til eleverne for konkrete handlinger, men gennem en anerkendelse af elevens ret til at have sine egne oplevelser og tanker (Løw, 2007). Én af undersøgelserne viser, at elever oplever det som svært at tage ros alvorligt, og endnu sværere at tro på rigtigheden deraf, når det ikke stemmer overens med ens egen selvopfattelse. *”Med denne massive liste af ”labels” fra respondenternes selv-vurdering er det ikke underligt, at de oplever, hvor svært ros har ved at trænge igennem dette tilsyneladende ”panser” af negativ selvopfattelse.”* (Quvang, 2009, s. 244). Dette understreger, at anerkendelse som støtte for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse må være andet end blot ros. Løw pointerer, at anerkendelsen mellem individer skal være gensidig. Ift. lærer/elev-relationen kan denne form for gensidighed næppe skabes i alle pædagogiske situatio-

ner. Men det er læreren, som bærer ansvaret for, hvad der kendetegner relationen. Det er hendes ansvar at forsøge at aflæse, hvordan hendes bidrag til kommunikationen opleves fra elevernes synspunkt (Løw, 2006). En sådan holdning præger AKT-læreren, "[...] *man skal hele tiden være den, der tager ansvar for relationen.*" (AKT-lærer, 2013). Denne bevidsthed hos læreren kan medvirke til kommunikationsformer, hvor eleverne oplever, at deres perspektiv er væsentligt (Løw, 2006). I AKT-klassen skabes eksempelvis en undervisning med anerkendende lærer/elev-relationer gennem samtaler med eleverne, mens de laver opgaver, og dermed oplever at blive set og hørt (Praktiklærer, 2013). Dette kan ses som en kommunikation, hvor eleverne oplever deres perspektiv som væsentligt. Desuden begrundede John sin udvælgelse af en yndlingslærer med "*Han er god at snakke med. Han ser mig ligesom som jeg er.*" (John, 2013). Dette kan tolkes som Johns opfattelse af, at hans perspektiv forstås, gennem lærerens kommunikationsform.

Sammenfattende kan Løws perspektiv bruges til belysning af, at lærerens anerkendende forholdemåde kan bevirke en åben forståelse for eleverne. Anerkendelsen vises gennem respekt og anerkendelse af elevens ret til at have egne oplevelser, som medvirker at eleven ser sig selv og sine meninger som væsentlige.

10.2 Tom Richies syn på anerkendelse og den faglige læring med udgangspunkt i Knud Illeris' læringstrekant

Til belysning af, hvordan anerkendelse ikke kun kan anvendes som støtte for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse, men også for deres faglige læring anvendes Richies perspektiver derpå.

Richie (2006) argumenterer for, at lærerens anerkendelse fremmer elevernes læring, ligesom den er fremmede for deres selvopfattelse og identitetsdannelse. Richie tager udgangspunkt i Illeris' læringstrekant, som ses igennem en konstruktivistisk læringsforståelse, indebærende at den enkelte elev selv konstruerer sin viden i samspil med omgivelserne. Lærerens anerkendende kommunikation indgår i den ydre samspilsproces mellem eleven og dens omgivelser. Samtidig påvirker lærerens anerkendende kommunikation elevens indre tilegnelsesproces. I kraft af læringens helhedsmæssige karakter, kan den anerkendende kommunikationsform hos læreren være med til at fremme den faglige læring hos eleven. Med dette perspektiv sættes også fokus på elevens forudsætninger for læring. Ved at møde eleven med den åbenhed som præger anerkendelse, eksempelvis gennem interesse i hvad eleven i forvejen ved om emnet

samt en forståelse for, hvad der er vanskeligt for eleven, gøres det lettere for eleven selv at være åben og modtagelig overfor den kundskab, som læreren formidler. På denne måde skaber lærerens anerkendende kommunikation gode forudsætninger for elevens opfattelse af ens oplevelser som værdifulde, hvilket støtter elevens positive selvopfattelse og identitetsdannelse.

Én af de inddragede undersøgelser viser en antagelse hos lærerne om, at en accepterende og anerkendende kultur, er med til at fremme faglige mål, herunder at relationer er betydningsfulde for elevernes læring (Tetler et al., 2009). Desuden viser Quvangs undersøgelse, at der opleves en tydelig sammenhæng mellem læringsproblemer og en negativ udvikling af identitet og selvopfattelse (Quvang, 2009). Derfor er det netop afgørende, at læreren forholder sig anerkendende til eleven, for derigennem at støtte den faglige læring, og derigennem igen udvikle en mere positiv selvopfattelse og identitet. Den anerkendende relation til eleverne opfattes af AKT-læreren som en forudsætning for deres læring, *"Du skal starte med at opbygge den gode relation. Så komme læringen bagefter. Du kan ikke bygge læring på en du ikke har en god relation til"* (AKT-lærer, 2013). Den positive identitetsdannelse kommer, når eleven oplever at kunne håndtere de faglige krav, som er blevet sat af læreren, der har en god relation til eleven. *"Herigennem oplever barnet sejre på det personlige plan, og denne får overskud til at kunne tænke i hvem er jeg og hvad vil jeg."* (Ibid.). Dermed ses en tæt forbindelse mellem elevernes læring og identitetsdannelse, herunder hvilken positive betydning det har, at eleverne oplever at kunne leve op til de faglige krav. Dette giver også udtryk for, *"Man bliver gladede af, at føle man kan finde ud af det. Man bliver jævnt træt af det hele, hvis man føler man ikke kan finde ud af det."* (John, 2013).

Sammenfattende belyser Richies perspektiv, hvordan lærerens anerkendende kommunikation kan fremme elevernes læring, hvilket har en positiv betydning for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse.

10.3 Sammenfatning

Lærerens anerkendende forholdemåde kan ifølge Løw medvirke til en åben forståelse for eleverne, som kan støtte deres identitetsdannelse og selvopfattelse, idet eleven oplever sin ret til at have egne oplevelser og tanker, og dermed ser sig selv og sine meninger som væsentlige. Med begrundelse i læringens helhedsmæssige karakter jf. Illeris', belyser Richie hvordan læ-

rerens anerkendende kommunikation kan fremme elevernes læring, hvilket endvidere har positiv betydning for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse.

11. Diskussion

I ovenstående analyse har jeg undersøgt problemformulerings forskellige fokusområder i henholdsvis et identitets-, et selvopfattelses-, et inklusions-, et normalitets-, et lærer/elevrelations- og et anerkendelsesperspektiv. På baggrund af disse perspektivers sammenfatninger, vil jeg nu forsøge at sammenkoble dem med henblik på at nærme mig en besvarelse af problemformuleringens spørgsmål.

Analysen medførte en belysning af, at elevs oplevelse af det specialpædagogiske område er meget forskelligt, med enten positiv eller negativ vægtning. En fokusering på andres opfattelse og omtale af én er dog centralt for alle eleverne, herunder hvilken betydning dette har for identitetsdannelse og selvopfattelse. Dette fokus præger ligeledes de inddragede teorier om identitetsdannelse og selvopfattelse. I Honneths perspektiv hænger dette bl.a. sammen med hans forståelse af identitetsbegrebets sproglige dimension, hvor mennesker kan kategoriseres gennem et ikke-neutralt sprog. Flere elever beretter om, hvordan visitering til en specialklasse og den medfølgende omtale om dem, har haft negative konsekvenser for deres selvopfattelse og identitetsdannelse, eksempelvis ved en følelse af stigmatisering. Dette kan i Honneths perspektiv anskues som en manglende solidarisk anerkendelse og krænkelse på det kollektive niveau. Dermed krænkes hele fællesskabet indenfor specialklasseområdet, hvilket er skadeligt for elevernes identitetsdannelse, da denne er afhængig af netop anerkendelsen. En sådan krænkelse ses også, når elever beretter om lærere med en forudindtaget opfattelse af specialundervisningens prototypeelever.

Dette kalder Imsen for en negativ stempling, som har betydning for elevens selvopfattelse. Et negativt stempel er også et rollehæfte medfølgende forestillinger om, hvordan man opfører sig som eksempelvis en møgunge, som det var tilfældet med John. Disse forestillinger er med til at indsnævre elevens muligheder for at forandre sig, og dermed udvikle sin identitet. Sociale forventninger er med til at forme selvopfattelsen, og kan virke som selvopfyldende profetier, som der berettes om i flere af undersøgelserne.

Når elever beretter om, hvordan dét at være i en udsat position har haft negativ betydning for identitet og selvopfattelse ved at se sig selv som unormal og udenfor, er dette i kraft af egen

eller omgivelsernes syn på én ifølge Tønnesvangs syn på identitetsdannelsen. Løw mener ligeledes, at læreren gennem sin magt i relationen til eleven, kan komme til at definere eleven, hvilket dermed kan blive til dens egen selvopfattelse. For at undgå dette, må læreren gøre sig bevidst om, hvilken forståelsesramme hun vælger at se og beskrive eleven ud fra. Læreren er ansvarlig for, hvad hun ser og videreformidler.

Bourdieu's teori kan ligeledes belyse den asymmetriske lærer/elev-relation, hvor eleven med Bourdieus udtryk udsættes for symbolsk vold. Dette fordi den via sin habitus ikke er i besiddelse af den symbolske kapital, der indenfor skolens felt anerkendes som det mest værdifulde og derved normale.

Undersøgelserne viser omvendt, at flere elever oplever visiteringen til en specialpædagogisk praksis som havende positiv betydning for identitet og selvopfattelse. To af de tre undersøgelser viser eksempelvis, at elever har en god relation til lærerne. At nogle elever har udviklet en positiv selvopfattelse, kan i Imsens perspektiv, med udgangspunkt i Meads begreb, forklares ud fra at disse elever må have mødt nogle signifikante lærere, som har haft en positiv betydning for deres selvopfattelse. Flere elever oplever det som positivt, at komme i specialklasse med andre, som ligner én selv, hvorved de ikke føler sig anderledes. Dette kan i Honneths perspektiv ses som elevernes følelse af en ligeværdig solidarisk anerkendelse.

At en elev føler sig unormal hører ifølge Alenkær slet ikke til i den inkluderende skole, da skelnen mellem det normale og specielle ophæves. Forskellighed er netop normalt jf. Skjelboe. At nogle elever alligevel oplever sig selv som unormale, kan hænge sammen med, at de er ekskluderet fra det almenpædagogiske fællesskab, og dermed er blevet stemplet som anderledes, hvilket kan medvirke til en negativ og begrænset selvopfattelse og identitetsdannelse. At gå i en almen klasse er ifølge Tetler dog heller ikke ensbetydende med at være inkluderet. Dette syn deles af Skovlund, der endvidere mener, at dette kan have modsatte effekt, hvis eleven der tildeles rollen som eksempelvis møgunge. Desuden opfatter Skovlund det som en del af den inkluderende skole, at problemerne ikke kun ses som iboende eleven. Et sådant syn opleves i nogle af undersøgelserne, men ikke i alle. Dog er det gennemgående, at eleverne ses som unikke personligheder, hvilket stemmer overens med Alenkærs definition af hvad den inkluderende skole indebærer.

I flere af undersøgelserne ses det, at lærerne indenfor det specialpædagogiske område, gør meget for at eleverne skal føle sig inkluderede indenfor dette fællesskab. Dette eksempelvis gennem undervisningsdifferentiering, som ifølge Tetler er en fordring for inklusion. Nogle af

undersøgelse lerne lærere giver udtryk for, at de fleste elever derigennem udvikler en positiv selvopfattelse. Dermed kobles elevernes følelse at blive mødt i undervisningen som man er, og med udgangspunkt i ens forudsætninger, sammen med den positive udvikling af selvopfattelse og identitet. I Honneths perspektiv ses dette som en solidarisk anerkendelse af eleven, der indebærer at blive værdsat for hvad man kan.

Richie argumenterer med baggrund i Illeris' læringstrekant for, at lærerens anerkendelse fremmer elevernes læring, på samme måde som den fremmer deres selvopfattelse og identitetsdannelse. Ved at læreren møder eleven med den åbenhed som præger anerkendelse hjælper eleven til selv at være åben, og dermed mere modtagelig overfor læring. På denne måde skaber lærerens anerkendende kommunikation gode forudsætninger for elevens følelse af, at dens oplevelser er værdifulde, hvilket støtter elevens positive identitetsdannelse og selvopfattelse. Anerkendelse opleves i undersøgelserne ikke som et generelt element i lærer/elevrelationen. Men i de pågældende oplevelser af anerkendelse, fortælles netop om læreren uden forudindtagede holdninger. I Løws perspektiv har lærerens anerkendende forholdemåde således medført en åben forståelse for eleven. Løws pointering af, at anerkendelse som støtte for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse må være mere end blot ros understeges ved elevernes oplevelse af, at ros kan være svært at tage seriøst og forstå rigtigheden af, hvis den ikke stemmer overens med ens egen selvopfattelse. Anerkendelse indebærer den enkelte elevs ret til at have sine egne oplevelser og tanker, hvilket også medvirker til, at eleven ikke oplever sig selv som unormal. En sådan anerkendelse ses i nogle af undersøgelserne, hvilket Skovlund betegner som tilfælde, hvor det specialpædagogiske forløb er succesfuldt ift. at danne positivt identitetspotentiale for eleverne.

Dog påpeges samtidig den potentielle konsekvens, at eleven senere ikke ønsker at deltage i andre fællesskaber end de specialpædagogiske. Dette ses eksempelvis ved at nogle elever pga. tidligere erfaringer med mobning i almene klasser, ikke har lyst til samvær med elever derfra i frikvarterene. På denne måde kan anerkendelse indenfor det specialpædagogiske område, på trods af succes ift. at støtte elevernes positive selvopfattelse af at være normal og inkluderet indenfor det aktuelle fællesskab, have en lige så ekskluderende og marginaliserende effekt som underkendelse inden for det almene fællesskab. Dette fordi eleven ikke kan overføre sin positive selvopfattelse indenfor det specialpædagogiske område til det almene område.

12. Konklusion

På baggrund af ovenstående analyse og diskussion er jeg nu kommet nærmere en besvarelse af problemformuleringens spørgsmål om, hvilken betydning det kan have for elevens identitetsdannelse samt selvopfattelse af at være inkluderet og normal, at blive visiteret til en specialklasse. Og i forlængelse deraf spørgsmålet om, hvilke konsekvenser det kan have, at læreren i en specialklasse støtter disse elever ved at skabe en undervisning, hvor lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse.

Det kan ikke svares entydigt på problemformuleringens første spørgsmål. Undersøgelsen viser store forskelle på, hvorvidt elever har oplevet det som positivt eller negativt at gå i en specialklasse. Noget der går igen på tværs af disse oplevelser, er elevernes fokusering på hvordan de opfattes og omtales af andre både indenfor og udenfor det specialpædagogiske område, og hvilken betydning dette har og har haft for deres identitetsdannelse og selvopfattelse.

Af negative oplevelser ses eksempelvis en følelse af stigmatisering og stempeling, som både medfører et negativt mærkat og et rollehæfte med forestillinger om, hvordan man skal opføre sig. Sådanne forestillinger er med til at indsnævre elevens muligheder for at forandre sig, og har dermed en betydning for identitetsdannelse og selvopfattelse.

Af positive oplevelser ses eleveres følelse af at møde elever som én selv, og derigennem opleve sig som en del af fællesskabet, hvilket ses som havende en positiv betydning for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse. Dette ses i sammenhæng med, at eleverne i sine tidligere klasser, modsat har oplevet sig selv som unormal og udenfor.

Elevernes følelse af at være unormale og udenfor, hvad enten det er i specialklassen eller i en tidligere almene klasse, hører ikke hjemme i den inkluderende skole. Her ophæves nemlig skelnen mellem det normale og unormale. Elevernes eksklusion fra det almenpædagogiske fællesskab til det specialpædagogiske, og de medfølgende negative følelser, betegnes i flere tilfælde som årsagen til oplevelsen af at være unormal og udenfor. Omvendt viser undersøgelsen også, at man ikke nødvendigvis er inkluderet, fordi man går i en almen klasse

Undersøgelsen viser ligeledes blandede negative og positive oplevelser af relationen til læreren indenfor den specialpædagogiske praksis, og anerkendelse opleves ikke som et generelt element i lærer/elev-relationen. Men i de tilfælde, hvor anerkendelsen opleves, betegnes lærerne som havende stor betydning for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse, idet de møder eleverne uden forudindtagede holdninger, hvorved eleverne kan udvikle deres identitet og selvopfattelse uden dømmende begrænsninger. Hvis lærerens anerkendelse skal fungere

som støtte for elevernes identitetsdannelse og selvopfattelse, må den indebære mere end blot ros, der af eleverne opleves som svært at tage seriøst og tro på rigtigheden af, hvis den ikke stemmer overens med egen selvopfattelse. Anderkendelse i lærer/elev-relationen må i stedet vise sig som anerkendelse af den enkelte elevs ret til at have egne oplevelser og tanker, hvilket medvirker til elevens opfattelse af ikke at være forkert og unormal, og dermed fungerer som støtte for elevens identitetsdannelse og selvopfattelse.

Undersøgelsen viser, at lærerne indenfor det specialpædagogiske område bevidst forsøger at skabe et fællesskab og en undervisning, hvor eleven kan føle sig anerkendt og inkluderet. Eksempelvis bruges undervisningsdifferentiering i undervisningen som en måde hvorpå læreren viser sin anerkendelse af eleven ved at tage udgangspunkt i dens forudsætninger. Lærerens anerkendelse virker fremmede for elevernes læring, såvel som for deres identitetsdannelse og selvopfattelse.

Elevernes oplevelse af anerkendelse i lærer/elev-relationen, kan umiddelbart betragtes som et succesfyldt forløb indenfor det specialpædagogiske område, ift. at danne positivt identitetspotentiale hos eleverne. Dog ses samtidig den potentielle konsekvens, at eleven senere ikke ønsker at deltage i andre fællesskaber end de specialpædagogiske, fordi eleven vanskeligt kan overføre sin positive selvopfattelse indenfor det specialpædagogiske- til det almene fællesskab. Hvis dette bliver tilfældet, kan lærerens anerkendelse indenfor det specialpædagogiske område, på trods af succes ift. at støtte elevens identitetsdannelse og selvopfattelse af at være normal og inkluderet, have en lige så ekskluderende og marginaliserende effekt som underkendelse inden for det almene fællesskab. Dermed opstår der ift. inklusion en dobbeltudfordring, når elever ekskluderes til en specialklasse. Nemlig både at undgå marginalisering indenfor det almene folkeskolefællesskab og eksklusion mellem det almene- og specialpædagogiske fællesskab.

13. Kritisk refleksion over opgaven

Som jeg også forholder mig kritisk til i opgaven, har nogle af de anvendte empiriske undersøgelser et andet formål end mit eget, da deres formål bl.a. er at undersøge omkostningseffektivitet ift. visitering af elever til specialklasser, hvorved en økonomisk og politisk dagsorden kommer til udtryk. Omvendt har mit fokus primært været at undersøge de etiske aspekter ved elevs visitering til specialklasser. Dog vurderedes, at undersøgelserne kunne bruges til belysning af problemformuleringen pga. deres inddragede elevperspektiver, velvidende at opga-

vens analyser, diskussion og konklusion kunne have set anderledes ud, med inddragelse af andet empirisk materiale som objekt. Ligeledes forholder jeg mig kritisk til, at empirien var blevet forstået og fortolket på anden vis, hvis der i analysen var anvendt andre teoretiske perspektiver.

Af hensyn til opgavens omfang er bevidst undladt nogle perspektiver, som ellers kunne være relevante at inddrage for en større nuancering af problemformuleringens spørgsmål. Jeg fravalgte eksempelvis at inddrage Tønnesvangs ydre betingelser for identitetsdannelsen, hvilket med fordel kunne anvendes i en større undersøgelse. Herunder hvilken betydning det senmoderne samfund har for elevernes identitetsdannelse. I denne sammenhæng kunne eventuelt også inddrages, hvilken betydning skolens såkaldte testkultur har for elevernes identitetsdannelse. Eksempelvis ved at undersøge om den forøgede anvendelse af test kan være med til at anerkende noget og underkende noget andet og dermed normalitetsbedømme. Dette kan også ses sammenhængende med skolens magtforhold og lærerens myndighed, som jeg har berørt en anelse i opgaven, men som med fordel kunne belyses endnu mere. Herunder kunne eksempelvis diskuteres forskellen på at støtte og styre elevernes identitet, ligesom der kunne overvejes, om der blot ved at kalde en identitetsdannelse for positiv, ligger nogle bestemte værdier og normer for, hvordan det er bedst at udvikle sig, og hvem det er mest rigtigt at udvikle sig til.

14. Perspektivering

Indledningsvis forholdte jeg mig undrende til, om lærerens anerkendende relation til eleverne, mon kunne støtte deres identitetsdannelse og selvopfattelse, hvilket man med baggrund i opgavens analyser og diskussion, umiddelbart kunne fristes til at svare ja til. Dog har jeg på baggrund af undersøgelsen og dens konklusion nu opnået en erkendelse af, at selvom eleven gennem lærerens anerkendende relation bliver støttet i at udvikle en positiv identitet og selvopfattelse, kan dette have en lige så marginaliserende og ekskluderende effekt som underkendelse indenfor det almene fællesskab. På denne måde risikerer eleverne stadig at have en selvopfattelse indebærende at være unormal og udenfor ift. det almene fællesskab. Denne problematik kunne i høj grad være interessant og relevant at undersøge nærmere.

I samme forbindelse er det nødvendigt at gøre sig overvejelser om, hvordan elevernes samvær med elever fra de almene klasser kan udvides. Én af de empiriske undersøgelser viser, hvordan specialklassernes lærere allerede er i besiddelse af disse overvejelser, men oplever at

skulle gå tiggergang hos deres kolleger. For at samværet kan udvides, må de mange barrierer som opleves brydes. Dette eksempelvis ved at der på hver enkelt skole må vedtages en strategiplan omkring dette, som sikrer, at alle skolens lærere samt ledelsen er sammen om målet med at øge samværet mellem special- og almene klasser. Inklusionsarbejdet er dermed ikke udelukkende afhængig af den enkelte lærer, systemet omkring skal i lige så høj grad spille med, hvis projektet skal lykkes.

Med baggrund i konklusionens påpegning af, at elever ikke nødvendigvis er inkluderede, fordi de fysisk er placerede i den almene skolepraksis, kunne det være relevant også at undersøge problematikkerne omkring identitet og selvopfattelse indenfor den almenpædagogiske praksis. Og i forlængelse heraf undersøge hvordan speciallæreren også indenfor det almene, kan benytte sin specialpædagogiske viden til at støtte identitetsdannelsen hos de elever med særlige behov, som i fremtidens ideelle skole skal inkluderes så vidt muligt i denne praksis jf. Regeringens folkeskoleudspil.

Desuden kunne det være relevant at undersøge nærmere, hvorfor eleverne i 1.-5. klasse i én af de empiriske undersøgelser har en positiv selvopfattelse når eleverne i 9.-10. klasse i en anden undersøgelse har en negativ selvopfattelse. Dette kunne gøres ved en longitudinel undersøgelse af elever indenfor den specialpædagogiske praksis, for at belyse om elevernes selvopfattelse bliver mere negativ i takt med deres pubertet.

15. Referenceliste

- AKT-leder. (15. januar 2013). Interview med AKT-leder. (M. L. Odgaard, Interviewer)
- AKT-lærer. (23. januar 2013). Interview med AKT-lærer. (M. L. Odgaard, Interviewer)
- Alenkær, R. (2010). Prolog - Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole - En grundbog* (s. 13-26). Frydenlund.
- Alenkær, R. (2011). Prolog: Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole i praksis* (s. 21-44). Frydenlund.
- Bourdieu, P. (1997a). I statens ånd. I P. Bourdieu, *Af praktiske grunde* (s. 97-148). Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997b). De symbolske goders økonomi. I P. Bourdieu, *Af praktiske grunde* (s. 173-218). Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, N. (2009). Forord. I N. Egelund, & S. Tetler, *Effekter af specialundervisningen* (s. 7-9). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Frederiksen, J. T. (2007). Myndiggørelse og kontrol, magt eller mulighed. I P. Ø. Andersen, T. Ellegaard, & L. J. Muschinsky, *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 471-498). Hans Reitzels Forlag.
- Gytz Olesen, S. (2003). Pierre Bourdieu. I S. Gytz Olesen, & P. Møller Pedersen, *Pædagogik i socialistisk perspektiv*. PUC.
- Heidegren, C.-G. (2010). Honneth: Kamp om anerkendelse. I C.-G. Heidegren, *Anerkendelse - kort og godt* (s. 32-46). Samfundslitteratur.
- Honneth, A. (1992a). Den intersubjektive anerkendelses mønstre: kærlighed, ret og solidaritet. I A. Honneth, *Kamp om anerkendelse* (s. 127-174). Hans Reitzels Forlag.
- Honneth, A. (1992b). Personlig identitet og ringeagt: Overgreb, fratagelse af rettigheder, nedværdigelse. I A. Honneth, *Kamp om anerkendelse* (s. 175-184). Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2010). *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. Gyldendal.

- Imsen, G. (2010). Selvfølelse og identitet. I G. Imsen, *Elevens verden - Indføring i pædagogisk psykologi* (s. 357-388). Gyldendal.
- Jerlang, E. (2009). Axel Honneth . I E. Jerlang, *Sociologiske tænkere - Et tekstudvalg* (s. 223-259). Hans Reitzels Forlag.
- John. (21. januar 2013). Interview med John. (M. L. Odgaard, Interviewer)
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I P. S. Jørgensen, & J. Kampmann, *Børn som informanter* (s. 23-53). Børnerådet.
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefelleskap og fellesskap - En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I R. I. Skoglund, & I. Åmot, *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-60). Universitetsforlaget.
- Kragh-Müller, G. (2000). Børn siger så meget - forstår de voksne? I P. S. Jørgensen, & J. Kampmann, *Børn som informanter* (s. 87-101). Børnerådet.
- Kvale, S. (1997a). Interviewsituationen. I S. Kvale, *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 129-140). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997b). Fra tale til tekst. I S. Kvale, *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 161-175). Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. (2006). Gensidig forbundethed i skolen - gensyn med professionelle relationelle og kommunikative kompetencer. I T. Richie, *Relationer i skolen - perspektiver på liv og læring* (s. 91-113). Billesø & Baltzer.
- Løw, O. (2007). Den måde læreren definerer barnet på, kan i sin konsekvens blive virkelighed - om AKT-funktionen i skolen. *Unge Pædagoger Nr.1/2007*, s. 3-14.
- Mehlbye, J. (2009). *Specialundervisningens effekt - elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen*. AKF, Anvendt KommunalForskning.
- Ministeriet for Børn og Undervisning. (28. april 2012). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Hentede 20. marts 2013 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141578>

Praktiklærer. (31. januar 2013). Interview med praktiklærer. (M. L. Odgaard, Interviewer)

Quvang, C. (2009). *"Jeg ville hellere have været i den anden båd" - Narrativer om specialundervisning - på sporet af læring, identitet og livsduelighed*. Forskerskolen for Institut for Filosofi, Pædagogik & Religionsstudier, Syddansk universitet. ph.d. afhandling.

Regeringen. (december 2012). *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*.

Lokaliseret d. 21. marts 2013 på Undervisningsministeriets hjemmeside:

[http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-](http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-bedre/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx)

[bedre/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx](http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-bedre/~media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Goer%20en%20god%20skole%20bedre/121204%20goer%20en%20god%20skole%20bedre.ashx)

Richie, T. (2006). Om anerkendelse og læring. I T. Richie, *Relationer i skolen - perspektiver på liv og læring* (s. 130-148). Billesø og Baltzer.

Skielboe, H. (2011). Inklusion og normalitet i skolen. I V. Boelt, M. Jørgensen, & T. N. Rasmussen, *Specialpædagogik - teori og praksis* (s. 36-55). KvaN.

Skovlund, H. (2011). Diagnoser som aspekter af børns selvforståelse i specialpædagogiske forløb. I I. M. Bryderup, *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (s. 154-179). Hans Reitzels Forlag.

Tetler, S. (2009). Det didaktiske grundlag for en specialpædagogik i et inkluderende perspektiv. I S. Tetler, & S. Langager, *Specialpædagogik i skolen* (s. 153-162). Gyldendal.

Tetler, S., Baltzer, K., Hedegaard-Sørensen, L., Boye, C., & Andersen, G. L. (2009). Pædagogiske vilkår...for elever i komplicerede læringssituationer. I S. Tetler, & N. Egelund, *Effekter af specialundervisningen* (s. 131-322). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Trost, J., & Jeremiassen, L. (2010). Interviewet skal finde sted. I J. Trost, & L. Jeremiassen, *Interview i praksis* (s. 57-83). Hans Reitzels Forlag.

Tønnesvang, J. (2009). Identitet og integritet: Aspekter ved unges identitetsdannelse. I J. Tønnesvang, *Skolen som vitaliseringsmiljø - for dannelse, identitet og fællesskab* (s. 97-110). Klim.

Undervisningsministeriet. (2000). Specialundervisning - adfærd, kontakt og trivsel. I Undervisningsministeriet, *Adfærd, kontakt og trivsel - Synspunkter på undervisning af børn og unge med særlige behov* (s. 9-11). Undervisningsministeriet, Kursussektionen.

Undervisningsministeriet. (2009). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 25. marts 2013 på Undervisningsministeriets hjemmeside:
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Unesco. (7.-10. juni 1994). Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for specialundervisning. *Verdenskonference om specialundervisning: Adgang og kvalitet*. Undervisningsministeriets forlag.

16. Bilag

16.1 Interviewguide til AKT-leder, AKT-lærer og praktislærer – med udvalgte svar

Inklusion/eksklusion:

1. Mener du, at elever kan føle sig ekskluderede ved at blive flyttet fra almenklasse til specialklasse? Hvis ja, kan der gøres noget for at modvirke dette? Hvis nej, uddyb.

A: *”Det kan ikke undgås, at man føler sig ekskluderet. Men det vendes hurtigt, og jeg vil påstå altid, til at føle sig inkluderet indenfor den lille gruppe. Det gør noget positivt for identitetsdannelsen.”*

B: *”Både ja og nej. Nogle børn kan føle sig ekskluderet, men andre vil føle sig lettet over, ikke hele tiden skulle tænke på at passe ind”*

B: *”Det er vigtigt for børnene at deltage i skolens arrangementer i den grad, det kan lade sig gøre”*

2. Mener du, at elever kan føle sig inkluderede ved at blive flyttet fra almenklasse til specialklasse? Uddyb.

B: *”De følte sig nærmere ekskluderet inden de kom her. Her finder de fodfæstet, og føler sig inkluderet i en lille gruppe.”*

B: *”I høj grad, her kan børnene være dem selv med mulighed for at se andre elever med lignende vanskeligheder.”*

3. Hvordan er AKT-klassens klasseværelse placeret i forhold til jævnaldrenes klasseværelser på skolen, og af hvilken grund?

B: *”klasserne er placeret mellem almindelige klasser i skolen. Grunden til dette er, at eleverne bliver en del af det store fællesskab”*

Elevernes selvopfattelse:

4. Har det at gå i specialklasse en betydning for elevernes selvopfattelse? Uddyb.

B: *”Eleverne ved godt, at de har nogle ting, der er svært for dem. Jeg mener, at det er utopi at forsøge at skjule det for børnene, og derfor tænker jeg, at det er vigtigt at være ærlig over for det enkelte barn og derved styrke deres positive selvopfattelse”*

C: *"De fleste elever har en negativ selvopfattelse, når de starter her. Det er lærernes opgave, at støtte eleverne i at finde ud af, hvem de er, når de ikke længere er ham som får konstant skældud eller som står udenfor døren."*

5. Har det en betydning for eleverne at høre sig selv omtalt som fx "den svage barn"? Uddyb.

B: *"Man må endelig ikke sige det svage barn. Det kunne jeg aldrig finde på overfor et barn. Børn er aldrig svage, de kan have nogle vanskeligheder som de arbejder med."*

6. Har du forslag til, hvordan der i undervisningen kan arbejdes med at styrke en positiv selvopfattelse hos eleverne?

B: *"Det er først og fremmest vigtigt at vise eleverne, at man gider dem. Disse børn har alt for ofte oplevet svigt og følt sig udenfor i de normale klasser. Dernæst er det vigtigt at opbygge en god relation til barnet. Når disse grundsten er lagt, kan man fylde oveni elevernes selvopfattelse via en undervisning, der giver dem sejre og på den måde anerkender deres værd og styrker."*

B: *"Jeg tror også, det er vigtigt at tage eleverne med på råd og spørge, er det her okay for dig? Er det for let for dig? Jeg kan se, du gør det rigtig hurtigt, skal vi ikke lige prøve den her? Eller synes du det er hammersvært? For så gearer vi lidt ned."*

C: *"Vi gør det konkret med bevidst at vælge fagligt stof som er lettere materiale end det de egentlig kan. Ift. stilladsering[...]De skal ikke starte med en opfattelse af, at det stadig er svært at gå i skole. Det skal være en succesoplevelse."*

Elevernes identitetsdannelse:

7. Har det at gå i specialklasse noget betydning for elevernes identitetsdannelse? Uddyb.

A: *"Når de starter her, siger vi ikke hvad de ikke kan, vi ser på hvad de kan, der styrkesider, og bygger op derfra. Det har en positiv betydning for elevernes identitetsdannelse"*

B: *"Det betyder selvfølgelig noget for elevernes identitetsopfattelse at gå i en specialklasse. Eleverne fornemmer, at de ikke er som de andre, og her er det vigtigt at finde den rette balancegang mellem almindelig klasse og specialklasse. Hvis barnet kan inkluderes i en almindelig klasse, tænker jeg, at det er vigtigt at afprøve dette. Dog skal tanken om at være en almindelig elev i en almindelig skoleklasse ikke nedvurdere barnets egentlige behov og muligheder for*

udvikling”. ”Det er meget positivt for deres identitetsdannelse, at finde ud af at det er okay at have de vanskeligheder, det er en del af mig”

8. Har du forslag til, hvordan der i undervisningen kan arbejdes med at styrke en positiv identitetsdannelse hos eleverne?

B: ”Den positive identitetsdannelse kommer, når barnet oplever at kunne fungere i et fællesskab og kan håndtere krav sat af voksne, der har en god relation til barnet. Herigennem oplever barnet sejre på det personlige plan, og denne får overskud til at kunne tænke i ”hvem er jeg og hvad vil jeg”. Det er derudover også meget vigtigt, at de voksne omkring barnet anerkender barnets vanskeligheder både i skoleverden, men i høj grad også på hjemmefronten, for derved at give grobund for en identitetsdannelse i undervisningen”, Vi kan ikke forvente, at barnet kan præstere 100%, hvis andre ting fylder abnormt meget i hovedet på de her børn. Og nogle gange kan situationen være sådan derhjemme at det fylder alt i barnets hoved, så der slet ikke kan komme læring ind. Og så må vi bare sige, det kan der ikke lige nu.”

C: ”Det gør vi allermest i de samtaler vi har med børnene, om det er i frikvarteret eller imens de laver matematik”

Udvikling af identitet i samspil med andre:

9. Ser du nogen problematikker i, at elever i specialklasser kun går i klasse med andre elever med vanskeligheder? Uddyb.

10. Har det nogen betydning om eleverne i specialklasser har forbilleder i klassen at spejle sig i? Begrund og uddyb.

Anerkendelse i lærer/elev-relationen:

11. Hvor vigtigt vurderer du, at det er for elever med særlige behov at føle sig anerkendt?

A: ”Det er afgørende at anerkende eleven, se ham og møde ham hvor han er. Selvom man på papiret inden de starter her kan se en voldsom diagnose og frygter en stor konflikt, kommer den nogle gange aldrig, fordi de nu er i en anden sammenhæng. Konteksten har en stor betydning. Eleverne får en opfattelse af, at det ikke kun var dem, der var noget galt med, men hele sammenhængen på den tidligere skole.”

B: ”Det er i høj grad vigtigt, at disse børn mærker en tæt og god relation med de voksne i skoleregi [...] man skal hele tiden være den, der tager ansvar for relationen”

12. Er det vigtigere for dem end for andre børn? Begrund.

13. Hvilken betydning har det at lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse?

A: *"Lærere skal have et varmt hjerte. Elever kan hurtigt aflæse, hvis man ikke vil dem. Vigtigt at vi er autentiske voksne."*

14. Hvilken betydning har det, som lærer, ikke kun at anerkende en elevs diagnose eller vanskeligheder, men hele elevens identitet og personlighed?

B: *"Det er vigtigt at medtænke alle dele af barnet for at kunne give den rette undervisning til barnet. Det giver læreren udfordringer, for det er hermed ikke muligt at give alle børn en ens undervisning. Undervisningen skal tilpasses det enkelte barn."*

15. Hvilken betydning har det, at lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse ift. identitetsdannelsen hos elever med særlige behov?

B: *"Alt!"*

16. Hvilken betydning har det, at lærer/elev-relationen er præget af anerkendelse ift. undervisning og læring hos elever med særlige behov?

17. Hvad kan man, som lærer i praksis, gøre for at vise eleverne, at deres personlighed og identitet anerkendes?

B: *"Italesæt barnets styrker og vanskeligheder, det er ikke hemmeligt. Sæt ord på det sammen med eleven, så eleven føler sig set og følt"*

John som eksempel:

18. Er John diagnosticeret?

19. Hvor gik John i skole inden han kom i AKT-klassen?

20. Af hvilken årsag kom han til AKT-klassen?

21. Hvilket hjem kommer John fra?

22. Hvilket forhold har Johns til sine forældre?

23. Hvilken holdning har Johns forældre til skolen?

24. Hvilken betydning har det haft for John at komme i AKT-klassen? Negative/positive konsekvenser?

25. Har hans visitering til AKT-klassen haft betydning for hans selvopfattelse og identitetsdannelse?

A: *”Han blev på sin tidlige skole omtalt meget grimt af lærerne, også overfor ham selv. Han havde meget lavt selvværd da han kom, nu har han et okay selvværd... måske fordi han her er blevet omtalt anerkendes, og man har mødt ham, som den han er. Han kan mærke, at folk her gerne vil ham, og anerkender hele hans person, og ser ikke kun hans problemer.”*

C: *”Ja. For ham var det en succes, da han havde været her en uge. Han havde det bare så godt. I og med at John nu er blevet teenager, og begynder at lede efter, hvem er det jeg skal være, og hvor hører jeg til, så begynder han er stille spørgsmålstejn, og så vil han gerne tilbage til normalklasse. Så bliver det problematisk for Johns identitetsdannelse, at han betegnes som specialbarn.”*

- 26.** Hvor stor betydning har det for John at kunne spejle sig i klassekammerater? Kan han spejle sig i nogle af eleverne fra klassen?
- 27.** Hvor stor betydning har det for John at kunne spejle sig i lærere? Og have dem som forbilleder?
- 28.** Hvor stor betydning har relationer til lærere for John?
- 29.** Hvor stor betydning har det for John at opleve anerkendelse i skolen?

16.2 Interviewguide til John (elev) fra AKT-klassen – med udvalgte svar

Intro:

1. Hvor gammel er du?
 - *”14 år, jeg skulle have gået i 7. klasse.”*
2. Hvad er din livret?
3. Hvad laver du i din fritid?
4. Hvem bor du sammen med? Hvordan har du det med det?
5. Hvordan har du det med din familie? Hvad betyder de for dig?
6. Hvordan har du det med dine venner? Hvad betyder de for dig?
7. Hvad laver du sammen med dine venner? Går nogle af dem også i AKT-klasse? Eller går de i almene klasser?
 - *”Dem der kommer herved og henter mig i frikvarterene går i almen, de går vist i ot-tende eller niende... Jeg har lært dem at kende her på skolen, men ikke med det sam-me jeg startede her.”*

Fremtidsplaner og –ønsker:

8. Hvad vil du gerne, når du ikke går i AKT-klassen mere?
 - *Jeg vil gerne være hjemme et år, og så på efterskole. Jeg gider ikke i samme klasse, som jeg gik i før, det var en røvirriterende klasse for at sige det pænt, både eleverne og lærerne.”*
 - *”Jeg vil også rigtig gerne i normalklasse. Nu må vi se om jeg kan komme op på 7.klasses niveau.”*
9. Hvad vil du gerne arbejde som, når du bliver voksen?
 - *”Mekaniker eller lastbilchauffør. Min storebror er mekaniker.”*
10. Hvad skal der til, for at du kan komme til det?
11. Er der noget, du skal blive bedre til for at komme til det?
12. Hvad håber du på, at der kommer til at ske i din fremtid?.

Skoleforløb inden AKT-klassen:

13. Hvor gik du i skole før du kom til AKT-klassen?
14. Hvordan var det at gå der?
15. Hvordan havde du det med lærerne der?

- *”De gjorde aldrig noget ud af det, hvis jeg blev sur. De lod os også bare være i frikvartere og efter frikvarterene, hvis vi blev ved med at være udenfor, så sagde de bare, at de havde ledt efter os overalt. Selvom de havde siddet oppe på lærerværelset og drukket kaffe. De behandlede os som om vi var dyr.”*
- *”De sagde til os vi var møgunger, det er jeg blevet kaldt mange gange. Jeg blev meget sur og sagde det til min mor.”*
- *”De kunne ikke se mig. Altså, jeg var bare en møgunge og en sten på vejen for dem. De kunne ikke se, at jeg faktisk også var sød og kunne nogle ting. Det kan de bedre her, derfor er det federe at gå her”*

16. Hvordan havde du det med eleverne der?

17. Snakker du stadig med de elever, du gik i klasse med før du kom til AKT-klassen?

- *”Nej. Eller jo, jeg går til præst med dem.. Det er godt nok.. Men nogle af dem tror stadig de er store og stærke, og siger lidt nogle åndssvage ting.”*

18. Hvorfor kom du herover at gå?

- *”Jeg kom herover, fordi jeg havde rigtig mange problemer i min normale klasse, så jeg kunne ikke rigtig følge med.”*

19. Hvordan havde du det med at skulle begynde i AKT-klassen?

- *”Det havde jeg det fint med. Bare jeg kom væk fra den klasse, jeg var faktisk rigtig glad da jeg kom herover.”*

Om at gå i AKT-klassen nu:

20. Hvad synes du nu om at gå i AKT-klassen? Hvorfor? Positive og negative ting ved at gå i klassen?

- *”Man bliver gladere af, at føle man kan finde ud af det. Man bliver jævnt træt at det hele, hvis man føler man ikke kan finde ud af det.”*
- *”Jeg har fået mange flere venner og fede oplevelser. Hvis ikke jeg var kommet herover, havde jeg nok ikke de venner, jeg har i dag.”*
- *”Vi bliver nogle gange beskyldt for noget vi ikke har gjort, fordi folk har fordomme. Det er ret træls.”*
- *”Jeg vil gerne skolen og har hele tiden gerne villet det, det har bare været svært. Her er der lidt flere lærere i timen, så man ikke skal sidde og vente på hjælp. Man får ret hurtigt ondt i hånden.”*

21. Had synes din mor om AKT-klassen?

- *"Hun var glad da jeg kom herover, fordi her har hun mere kontakt med lærerne."*

22. Hvordan har du det med de andre elever i AKT-klassen? Hvad synes du om dem?

- *"Selvfølgelig er jeg røvtræt af nogle af klassekammeraterne.. Det er nogle gange som et gå i en børnehave[...]Jeg føler mig bare ældre"*

23. Ved du hvorfor de andre elever går i AKT-klassen?

- *"Nej, slet ikke. Det snakker vi ikke om, gider ikke snakke om fortiden."*

24. Hvordan har du det med lærerne i AKT-klassen? Hvad betyder de for dig?

- *"Jeg er faktisk glad for mine lærere."*
- *"Han er god at snakke med. Han ser mig ligesom som jeg er."*
- *"Det er vigtigt at en lærer har humor [...]man skal kunne snakke med dem. Og de skal ikke skælde for meget ud."*

Beskrivelse af sig selv:

25. Hvordan vil du beskrive dig selv? Mindst 3 ord.

- *"Det kan jeg ikke. Mig, mig og mig. Altså det kan jeg ikke, jeg er bare mig"*
- *"Hvid der sker noget uretfærdigt for én, så hjælper jeg. Jeg ved selv, hvordan det er, at blive behandlet uretfærdigt."*

26. Hvordan tror du, at dine lærere vil beskrive dig? Tror du, at de vil beskrive dig anderledes?

- *"Det ved jeg faktisk ikke. Mine gamle lærere havde sagt at jeg var sløset og ikke lavede noget i timerne. Men her.. Jeg tror det ville være mere positivt."*

27. Hvordan tror du, at dine klassekammerater vil beskrive dig?

- *"I klassen er vi der for hinanden. Vi holder sammen fordi vi ikke vil splittes ad."*

28. Hvordan tror du, dine venner udenfor klassen vil beskrive dig?

29. Hvordan tror du, at din familie vil beskrive dig?

30. → Hvis forskellige beskrivelser, hvorfor?

Kompetencer – Hvad man er god til:

31. Hvad er du god til? Mindst 3 ting.

- *"Praktiske fag. De er både sjovere og nemmere."*

32. Hvad er du ikke god til? Mindst 3 ting.

- *"Mange ting.. Men kan ikke helt sætte ord på det. Generelt at blive bedre."*
- *"Det er vigtig at være god i skolen. Så har man det meget nemmere med sin uddannelse."*

33. Hvis man spurgte dine lærere, hvad tror du så, de ville sige du er god til?

- *"Fisk. Det ved jeg ikke. Det ville jeg faktisk også gerne selv vide."*

34. Og hvad ville de sige, at du ikke er god til?

Normalitetsbegrebet:

35. En dag sagde du i hjemkundskab, at jer der går i AKT-klassen ikke er helt mormale, hvad mente du med det?

- *"Vi falder nok lidt udenfor kategorien normal."*

36. Synes du, at du er normal?

37. Synes du, at de andre i klassen er normale? Begrund.

38. Var eleverne i din tidligere klasse mere normale? Begrund

- *"Det var en normal klasse, men de var rødkedelige."*

39. Syntes du, at du selv var mere normal, da du gik der? Begrund.

- *"Jeg følte mig meget udenfor. Følte mig mere unormal dengang. Jeg synes bedre jeg passer ind her "*

40. Hvad vil det sige at være normal?

- *"Det ved jeg ikke. Vi er ikke en normal klasse, og det kommer vi heller aldrig til at blive."*

41. Hvad vil det sige at være unormal/hvornår er man ikke normal?

42. Er det bedst at være normal?

- *"Måske er det kedeligt at være normal."*