

Forside til

Ny uddannelse 2007 bekendtgørelsen

Juni 2012



UC Lillebælt
Læreruddannelsen på Fyn
Middelfartvej 180
DK – 5200 Odense V

Tilknyttet linjefag: Specialpædagogik Stamhold: SP1

Titel på opgaven:

Inklusion – en undersøgelse af praksis

Pæd. vejl: Anne Boye Hansen

Fagl. vejl.: Hanne Lisbeth Kidde

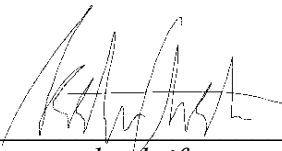
Angiv antal anslag (1 normalside = 2600 anslag tegn + mellemrum) _____

Mindst 65.000 – max 91.000 anslag

Vi gør opmærksom på, at censor har ret til at afvise opgaven, hvis opgaven overskrider det maksimalt tilladte antal anslag. Det er dit eget ansvar at holde dig orienteret om dette i studieordningen.

Udarbejdet af:

KIRSTINE VILLEBRO CHRISTIANSEN 270279
navn (blokbogstaver) studienr.


underskrift

Accepterer at opgaven kan bruges til undervisning, dog anonymt: X NEJ
JA

Dette oplæg er udarbejdet af en/flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn.

Kopiering eller anden gengivelse af opgaven eller dele af den er kun tilladt med forfatterens tilladelse. (Jfr. gældende dansk lov om ophavsret).

Jeg erklærer herved, at opgaven er udhærdiget uden uretmæssig hjælp, jf. eksamensbekendtgørelse (BEK nr. 782 af 17/08/2009-paragraf 19, stk. 6.)

Modtaget af: _____

Indholdsfortegnelse

Indledning:.....	2
Problemformulering.....	4
Opgavens metode:	4
Empiri:	7

TEORI

Inklusion – en definition	9
De fire skolepraksis-grundtyper	9
De specialpædagogiske paradigmer	13
De fire diskurser	15

KULTUR

Hvorfor inklusion.....	18
Inklusion og besparelser	22
Inkluderende skolekultur – vejen ad hvilken?	27
Hvem er med?.....	35
Delkonklusion.....	37

STRATEGI

Den hårde normalklasse	37
Det fejlfindende Inklusionsteam	41
Metodefrihed og samarbejde	45
Delkonklusion.....	49

PRAKSIS

Den privatpraktiserende tysklærer	50
Elever og forældre	54
Konklusion	55
Litteraturliste	58

Forside til

Ny uddannelse 2007 bekendtgørelsen

Juni 2012



UC Lillebælt
Læreruddannelsen på Fyn
Middelfartvej 180
DK – 5200 Odense V

Tilknyttet linjefag: Specialpædagogik Stamhold: SP1

Titel på opgaven:

Inklusion – en undersøgelse af praksis

Pæd. vejl: Anne Boye Hansen

Fagl. vejl.: Hanne Lisbeth Kidde

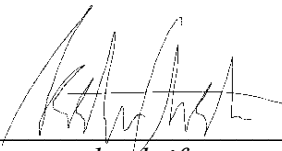
Angiv antal anslag (1 normalside = 2600 anslag tegn + mellemrum) _____

Mindst 65.000 – max 91.000 anslag

Vi gør opmærksom på, at censor har ret til at afvise opgaven, hvis opgaven overskrider det maksimalt tilladte antal anslag. Det er dit eget ansvar at holde dig orienteret om dette i studieordningen.

Udarbejdet af:

KIRSTINE VILLEBRO CHRISTIANSEN 270279
navn (blokbogstaver) studienr.


underskrift

Accepterer at opgaven kan bruges til undervisning, dog anonymt: X NEJ
JA

Dette oplæg er udarbejdet af en/flere studerende ved Læreruddannelsen på Fyn.

Kopiering eller anden gengivelse af opgaven eller dele af den er kun tilladt med forfatterens tilladelse. (Jfr. gældende dansk lov om ophavsret).

Jeg erklærer herved, at opgaven er udhærdiget uden uretmæssig hjælp, jf. eksamensbekendtgørelse (BEK nr. 782 af 17/08/2009-paragraf 19, stk. 6.)

Modtaget af: _____

Indledning

Siden Danmark og 92 andre lande i 1994 underskrev Salamanca Erklæringen, har der på skoleområdet været stigende fokus på udviklingen hen imod en mere inkluderende folkeskole, hvor færre elever udskilles til specialundervisning. Især siden finanskrisen ramte Danmark i 2008, er interessen for at få specialelever tilbage i almenområdet fra politisk side øget, da elever i særlige tilbud udgør ca. 30% af folkeskolens samlede udgifter¹, og man mener, at disse ressourcer kan anvendes bedre. Danmarks evaluerings institut (EVA) har flere gange undersøgt, hvordan skolerne arbejder med inklusion, og har senest i 2011 udgivet rapporten *Indsatser for inklusion i folkeskolen*.² Undersøgelsen er gennemført i perioden januar 2011 – november 2011, og giver på baggrund af spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere et øjebliksbillede af inklusion i folkeskolen. Rapporten tyder på at kommunerne er godt i gang med inklusionsopgaven. Hele 97% af landets kommuner har således inklusion som indsatsområde,³ hvilket vækker min interesse for, hvad disse tal rent faktisk dækker over.

Xkommune er også indbefattet i disse tal. Det store pres på kommunens økonomi ledte til besparelser på skole- og daginstitutionsområdet. Dette udmundede i januar 2011 i, at kommunen indledte et fælleskommunalt inklusionsprojekt under navnet *I Xkommune lykkes alle børn* (IXKLAB). Det overordnede formål med IXKLAB er :

at skabe bæredygtige og inkluderende dagtilbud og skoler i Xkommune, som gennem decentral udvikling af det pædagogiske indhold skaber udviklings- og læringsmiljøer, hvor alle børn lykkes både fagligt og socialt⁴

Alle skoler og dagtilbud i Xkommune er underlagt denne målsætning, og arbejdsgrupper fra de forskellige institutioner har på baggrund af et

¹UVM, 2011

²EVA, 2011

³Ibid s. 17

⁴Xskole, 2011

kommissorium⁵ skullet udarbejde decentrale projektbeskrivelser, som fungerer som kontrakter mellem skole og kommune. Som inspiration til arbejdet afholdt Xkommune i foråret 2011 fælles opstarts dage for arbejdsgrupperne, hvor oplægsholderne blandt andet omfattede Susan Tetler (Tetler) og Bent Madsen (Madsen), der begge er centrale forskere på inklusionsområdet.

Xskole, er omfattet af projektet, og jeg har valgt at gøre denne skole til genstand for min undersøgelse af en inklusionsproces i praksis.

Xskole er en tresporet skole fra 0. – 9. Klasse. På skolen er der en specialklasserække, bestående af 3 specialklasser, i alt 30 elever. Disse elever har generelle indlæringsvanskeligheder. Skolen har også to AKT-klasser med 10 elever i alderen 6-14 år med forskellige diagnoser og socio-emotionelle vanskeligheder. Derudover har skolen et læsecenter og et inklusionsteam. På Xskole er der ca. 650 børn, 52 lærere, 17 pædagoger og 5 pædagogmedhjælpere.

På landsplan er der iværksat utallige skoleudviklingsprojekter med fokus på inklusion, og derfor synes jeg, at det er relevant at undersøge, hvordan et sådant projekt udvikler sig i praksis. Efter min bedste overbevisning må det give nogle store udfordringer for både ledelse, lærere, forældre og elever, idet det er selve kulturen på skolen, der skal gennemgå en forandring. Dette betyder, at alle involverede parter må knytte an til opgaven, hvis den skal lykkes, og alle de rammer og strukturer der opstilles, må støtte op om inklusionsprojektet. Min opgave bliver derfor at undersøge, om skolen har formået dette, og hvad der eventuelt hæmmer inklusionen på skolen.

⁵Bilag 1

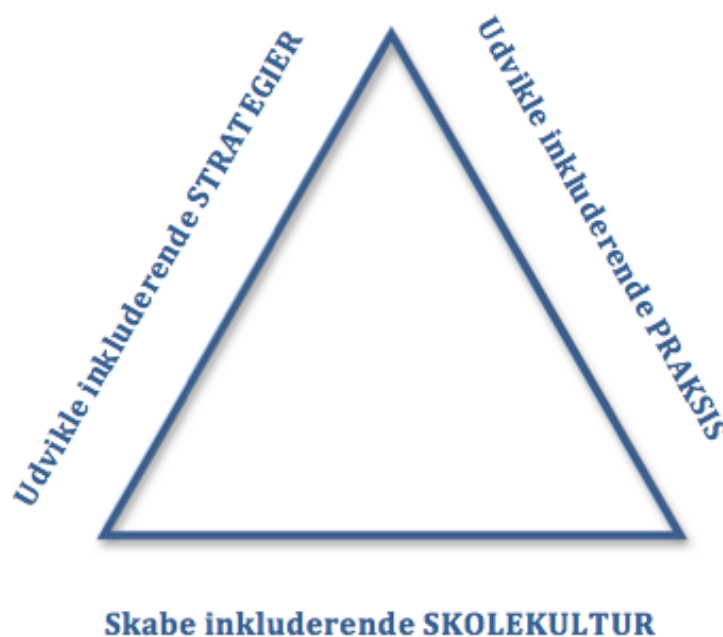
Problemformulering

Hvorvidt og hvordan er det lykkedes Xskole at omsætte inklusionsteori til inkluderende praksis, og hvordan kan skolen blive mere inkluderende?

Opgavens metode:

Opgaven skal fungere som en kritisk, konstruktiv analyse af en inklusionsproces.

For at kunne analysere Xskole ud fra et inklusionsperspektiv, har jeg valgt at anskue skolens inklusionsproces ud fra en model opstillet af Mel Ainscow (Ainscow) og Tony Booth (Booth) i bogen "Index of inclusion"⁶. Bogen er oversat og tilpasset til det danske skolesystem af Susan Tetler (Tetler) og Kirsten Baltzer (Baltzer), og har fået titlen *inkluderingshåndbogen*.



⁶ Ainscow, 2004, s. 12

Modellen indeholder tre hovedområder; skolekultur, strategier og praksis. Disse tre dimensioner er ifølge Ainscow og Booth hovedområderne, når der skal udvikles inkluderende skolevirksomhed. Hovedområderne er opstillet i en ligesidet trekant, som viser, at ingen af de tre dimensioner kan udelades, og at de tre områder hænger sammen. Det er dog ikke tilfældigt at *At skabe inkluderende skolekultur* står i bunden af figuren. Her er fokus rettet mod at etablere fælles inkluderende værdier, der kan skabe en inkluderende kultur på skolen. De fælles inkluderende værdier og den inkluderende kultur disse værdier afføder, påvirker de andre dimensioner, og er grundlaget for udviklingen af en inkluderende skole. *At skabe inkluderende strategier* handler om at tilrettelægge undervisningen ud fra et mangfoldighedsperspektiv og *At skabe inkluderende praksis* handler om at organisere læringsmiljø og aktiviteter ud fra et deltagelses- og læringsperspektiv.⁷

Jeg har valgt at anvende denne model i mit analysearbejde dels, fordi jeg mener, at den illustrerer inklusionsarbejdets bredde på en god og overskuelig måde, og dels fordi arbejdsgruppen på Xskole har deltaget i en inspirationsdag i forbindelse med opstart af IXKLAB, hvor Tetler netop præsenterede disse tre hovedområder og deres betydning for udviklingen af en inkluderende skole i praksis.

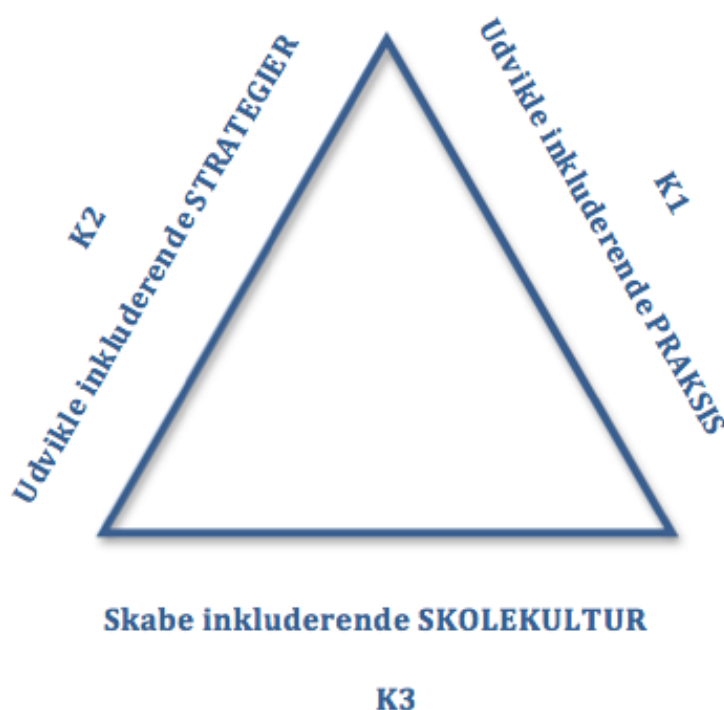
For at vise niveauforskellene i de tre hovedområder har jeg valgt at supplere modellen med Erling Lars Dales (Dale) tre kompetenceniveauer, som optræder i teksten *Didaktisk rationalitet – tre kompetenceniveauer i en moderne skole*. Dale er professor i pædagogik, og har opstillet tre niveauer, som alle er vigtige og nødvendige for læreren at bevæge sig indenfor, så skolen kan udvikles som en professionel og pædagogisk organisation.⁸ Niveauerne benævnes som henholdsvis K1, K2 og

⁷Ainscow, 2004, s. 11

⁸Dale, 1998, s. 49

K3. Det første niveau, K1, er praksisniveauet hvor gennemførelsen af undervisningen finder sted. K2 niveauet er et refleksivt niveau, hvor lærerens overvejelser i forbindelse med selve planlægningsarbejdet af undervisningen finder sted. Det sidste niveau er K3 niveauet, som ifølge Dale er her, hvor læreren henter sine begreber, undersøger, analyserer og debatterer.⁹

Modellen kommer derfor til at se sådan ud:



Denne model vil danne rammen om opgavens analyse idet, jeg har valgt at dele opgaven op i tre analysedele, der hver svarer til en af siderne i trekanten. Hver analysedel består af flere afsnit, der kan ses i opgavens indholdsfortegnelse. Derudover indeholder opgaven en teoridel, hvor jeg kort redegør for de teorier, jeg vil anvende i mine analysedele.

⁹Ibid, s. 67-68

Empiri:

Mit selvindsamlede empiriske materiale består af observationer og interview af medarbejdere på Xskole. Jeg har udvalgt Xskole, fordi jeg har en god kontakt til skolen, i og med at jeg gennemførte min 4. årspraktik i skolens specialklasse for de yngste, og siden da har arbejdet som tilkalddevikar på skolen. Dette har givet mig en mulighed for at få et indblik i skolens hverdag, hvilket man ikke på samme måde kan opnå, blot igennem interviews og observationer.

Jeg har lavet observationer på skolen gennem en længere periode, men i opgaven har jeg valgt kun at inddrage to af mine systematisk ikke-deltagende observationer¹⁰ på grund af opgavens beskedne omfang. Det ene har jeg foretaget ved at følge en af skolens inklusionslærere og den anden har jeg nedskrevet i forbindelse med et møde i inklusionsteamet. Derudover har jeg foretaget to kvalitative forskningsinterview¹¹, et af skolens viceskoleleder, som samtidig er pædagogisk leder og tovholder (tovholder) for Xskoles arbejdsgruppe for IXKLAB, og et af skolens specialundervisningskoordinator, som også indgår i arbejdsgruppen.

Jeg har i interviewene benyttet mig af interviewformen semistruktureret interview¹² kombineret med interviewformen begrebsinterview¹³. Begrebsinterviewformen er valgt, da jeg ønskede at få kortlagt hvilken forståelse af begrebet inklusion de to respondenter havde, og for at vide i hvilken grad, de kunne skille centrale begreber fra hinanden. Den semistrukturerede interviewform medvirker til, at interviewet bliver mere samtalepræget end udspørgende. Samtidig giver denne struktur mulighed for at respondenterne kan italesætte problemstillinger, de finder

¹⁰Andersen, 2010, s. 47

¹¹Kvale, 2009, s. 17

¹²Andersen, 2010, s. 10

¹³Ibid. s. 171

væsentlige, som jeg i udgangspunktet ikke havde medtænkt i min interviewguide.¹⁴

I min analyse vil jeg endvidere inddrage relevante dokumenter fra Xkommune og Xskole. Tovholderen har under et pædagogisk rådsmøde i december 2011 gennemført en kvantitativ inklusionsundersøgelse, hvor i alt 50 ud af skolens 52 lærere deltog. Denne undersøgelse¹⁵ vil jeg ligeledes inddrage. Undersøgelsen bestod af et spørgeskema, som skolens lærere udfyldte. Spørgeskemaet havde tovholderen fra et inspirationsmøde i forbindelse med IXKLAB og er inspireret af den landsdækkende undersøgelse EVA har foretaget og udgivet i rapporten *Indsætser for inklusion i folkeskolen*.¹⁶

Det empiriske materiale jeg har indsamlet, har til formål at belyse, hvordan skolen arbejder med inklusion, på hvilken måde inklusion italesættes og omsættes til praksis, og hvilke faktorer, der har betydning for udviklingen af en inkluderende praksis. Yderligere har jeg valgt at inddrage nationale empiriske undersøgelser, der belyser arbejdet med inklusion. Dette har jeg valgt at gøre, idet mine egne empiriske undersøgelser ikke kan opløftes til noget generelt, og derfor ikke alene kan skabe belæg for, at min problemstilling er relevant og aktuel for mit kommende virke som lærer. Endvidere skal inddragelsen af forskelligartet empiri medvirke til, at jeg kan give et så nuanceret og holistisk billede af skolen som muligt, hvilket skaber det bedst mulige udgangspunkt for, at kunne foretage en analyse, hvor alle tre kompetenciveauer indgår

¹⁴Bilag 6

¹⁵Bilag 3

¹⁶EVA, 2011

TEORI

Inklusion – en definition

For at kunne vurdere skolen ud fra et inklusionsperspektiv må inklusion defineres. Jeg vil derfor i dette afsnit redegøre for Rasmus Alenkærs (Alenkær) definition af inklusion, som jeg tilslutter mig.

Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte.¹⁷

Denne definition tiltaler mig ved, at visionen om den inkluderende skole dermed ikke ses som et færdigt koncept, men som en vedvarende forandrings- og tilpasningsproces, der sikrer at mulighederne for, at alle skolens elever inkluderes, optimeres. Dette kalder Alenkær for *en reflektivt funderet praksis*.¹⁸ Denne forståelse findes flere steder i den forskningsbaserede litteratur, bl.a. I Mel Ainscows tekster, hvor inkluderende skoler også betegnes som "moving schools".¹⁹

De fire skolepraksis-grundtyper

I dette afsnit vil jeg introducere til Alenkærs fire skolepraksis-grundtyper. Dette vil jeg gøre, fordi det under min empiriindsamling på skolen, er kommet tydeligt til udtryk, at de interviewede og observerede lærere har vanskeligheder med at skelne inklusion fra andre begreber, der er vigtige i forhold til forståelsen af, hvad inklusionsbegrebet omfatter og ikke omfatter. En afklaring af disse centrale begreber er derfor helt nødvendig for at forstå opgaven, og skolepraksis-

¹⁷Alenkær, 2009, s. 22

¹⁸Ibid, s. 27

¹⁹Ibid, s. 28

grundtyperne vil jeg flere gange i opgaven anvende som analyseværktøj.

Alenkær skelner skarpt mellem de fire begreber; *eksklusion*, *integration*, *rummelighed* og *inklusion*, og påpeger vigtigheden af, at begreberne ikke bruges i flæng.²⁰ Det skal dog pointeres, at ingen af de fire skolepraksisgrundtyper formentlig kan findes i ren form i virkeligheden, og kan således også gradbøjes. F.eks. kan en skole betegnes som ”mere inkluderende” hvis skolen kan inkludere en målgruppe, som den tidligere ekskluderede.

Den ekskluderende skolepraksis-grundtype:

At ekskludere vil sige at fratage nogen deres ret til deltagelse. I denne type skole kategoriseres eleverne som enten *normale* eller *specielle*. De elever, der kategoriseres som specielle, modtager i et eller andet omfang specialundervisning, hvilket Alenkær benævner *eksklusion inden for skolens rammer*, eller tilbydes undervisning i en anden institution, hvilket betegnes *eksklusion uden for skolens rammer*.

Eksklusion inden for skolens rammer sker, når det af skolen vurderes, at en elevs læring og/eller trivsel ikke kan tilgodeses inden for rammerne af *normalundervisningen*, og eleven sendes derfor til *specialundervisning* og bliver *specialundervisningselev*. *Eksklusion uden for skolens rammer* sker, når det af skolen anses for udelukket, at elevens læringsevne og/eller adfærd er forenelig med skolens eksisterende praksis, og derfor tilbydes eleven undervisning på et tilbud uden for skolen.²¹

Den integrerende skolepraksis-grundtype;

²⁰Alenkær, 2008a, s. 14

²¹Ibid, s. 14-15

At integrere vil sige at forene det man allerede har med noget nyt, uden at ødelægge det man allerede har. Her skelner Alenkær mellem fire typer integration;

Funktionel integration, hvor eleven reelt set ikke er elev på den skole eleven er integreret i, men modtager det meste af sin undervisning i et tilbud uden for skolens rammer, hvilket kan sidestilles med *eksklusion uden for skolens rammer*.

Fysisk integration, hvor eleven udover de fysiske rammer ikke har noget til fælles med sine klassekammerater. Fysisk integration kan sidestilles med at være *rummet*.

Social integration, hvor eleven både deltager i det sociale og det læringsmæssige fællesskab på skolen, og kan dermed sidestilles med den tænkning man finder i den inkluderende skolepraksis-grundtype.

Formel integration, hvor eleven blot er indskrevet på skolen, men aldrig rigtigt kommer der.²²

Den rummelige skolepraksis-grundtype:

Her skelner Alenkær mellem tre typer rummelighed; *Fysisk rummelighed*, *Institutionel rummelighed* og *Relationel rummelighed*.

Fysisk rummelighed vil sige, "at et objekt (A) er så stort, at et andet objekt (B) kan opholde sig inden i det, uden nogen af delene går i stykker."²³

Institutionel rummelighed betyder, at en institution tillader deltagelse af brugere, der afviger fra det, institutionen normalt ser som sin målgruppe. Det vil sige at de *specielle* brugere får lov til at opholde sig blandt de

²²Ibid, s.16-18

²³Ibid, s. 19

normale brugere, men institutionen forandrer sig ikke fundamentalt, selvom målgruppen forandres. De *specielle* må tilpasse sig institutionen. En underkategori til den institutionelle rummelighed er *den rummelige klasse*, hvor en speciel elev placeres blandt *normale* elever i en *normal-klasse*, uden at praksis i klassen forandres. Hvis en elev er rummet i en normal klasse, men ikke deltager på lige fod med de andre elever i undervisningen, er det begrebsmæssigt det samme som *fysisk integration*. Hvis en elev er rummet i institutionen således, at han modtager undervisning i et andet lokale end de andre elever, er det det samme, som at han er *ekskluderet inden for skolens rammer*.

Relationel rummelighed betyder, at der i en relation er plads til forskellighed, og at man accepterer hinandens forskelligheder, men at parterne i relationen ikke forandrer sig holdnings- eller handlingsmæssigt i kontakten med hinanden, modsat *social inklusion*, hvor parterne tilpasser sig hinanden, og finder et fælles spillerum.²⁴

Den inkluderende skolepraksis-grundtype:

Her skelner Alenkær mellem to typer af inklusion; den *faglige inklusion* og den *sociale inklusion*, men han pointerer dog, at de to typer hænger tæt sammen.

Den *sociale inklusion* indbefatter at eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig del af det fællesskab, der er i klassen og på skolen.

Den *faglige inklusion* indebærer at "eleven oplever sig som en værdifuld og naturlig bidragsyder til de opgaver, der stilles i undervisningen."²⁵

²⁴Ibid, s. 19-21

²⁵Ibid, s. 21

Når man taler om inklusion, er det altså helt centralt, at eleven kun er inkluderet, såfremt eleven *oplever* sig selv som inkluderet, og inklusion bliver derfor noget subjektivt.

Der hvor inklusion helt tydeligt adskiller sig fra *eksklusion*, *integration* og *rummelighed*, er at man i den inkluderende skolepraksis-grundtype først og fremmest ophæver begreberne *normal* og *speciel*. Dette betyder ikke, at man ikke anerkender, at nogle elever er mere indsatskrævende end andre elever, men de er ikke mere *specielle* af den grund.

I en inkluderende praksis forholder man sig således ikke til *om* eleven har ret til deltagelse, men *hvordan* denne deltagelse kan muliggøres.²⁶

De specialpædagogiske paradigmer

I min analyse af skolens inklusionsproces vil jeg anvende David Skidmores (Skidmore) teori om de specialpædagogiske paradigmer, til at belyse de forskellige iagttagelsespositioner til problemstillinger, jeg er stødt på i forbindelse med min indsamling af empirisk materiale.

Inger Marie Nielsen (IMN) gengiver i artiklen "Synspunkter på AKT i den inkluderende skole" Skidmores teori om, at forklaringer på, hvorfor en elev kan vurderes som havende specielle undervisningsmæssige behov, kan hentes i tre forskellige teoretiske paradigmer. Den engelske specialpædagogiske forsker, Skidmore, ser således det specialpædagogiske felt som opdelt i tre paradigmer; det patologiske paradigme, det organisatoriske paradigme og det sociologiske paradigme.²⁷

De tre paradigmer har forskellige fokusniveauer og tidsperspektiver, hvilket kan illustreres således:

²⁶Ibid, s. 21-24

²⁷Nielsen, 2009, s. 179



Det patologiske paradigmes fokus er på individet, og bevæger sig derfor på et mikroniveau. Inden for det patologiske paradigme skelnes der mellem det normale og det specielle i et psyko-medicinsk perspektiv. Specialpædagogiske behov ses som en afvigelse i form af en mangel eller defekt iboende det enkelte individ. I en skolesituation betyder det, at læringsvanskeligheder ses som iboende den enkelte elev, og problemer skal derfor også løses på individniveau. Der skal kompenseres for den defekt eleven har f.eks. ved at placere eleven i en specialklasse. Dette paradigme kan beskrives som havende et kategorisk perspektiv, i og med individer med problemadfærd søges kategoriseret gennem diagnosticering. Hvis en skole udelukkende handler på baggrund af det individuelle patologiske princip, vil lærerens undervisning eller relationer, aldrig blive tillagt betydning.²⁸

I det organisatoriske paradigme er fokus på et mesoniveau, idet antagelsen er, at vanskeligheder opstår i relation til den måde skolen organiserer sig. Her er fokus på, at adfærds- og læringsvanskeligheder opstår på grund af de rammer, der er opstillet for undervisning og læring. Dette kan handle om værdigrundlag, classesammensætning, ledelsesstrukturer, samarbejdsstrukturer osv. I dette paradigme er man forskningsmæssigt interesseret i, hvordan undervisning kan tilrettelægges, så elever i vanskeligheder ikke udskilles, og handlinger, der iværksættes inden for dette paradigme, er således rettet mod de organisatoriske

²⁸Ibid

rammer.²⁹

I det sociologiske paradigme er fokus på et relationelt perspektiv. Sygdom opstår i forholdet mellem individ og omverden, og dette paradigme bevæger sig således på et makroniveau. Et handicap opstår på baggrund af den måde, hvorpå samfundet er indrettet. Det er således aldrig individet, der er sygt eller handicappet men derimod samfundet. Specialundervisning, læringsvanskeligheder og problemadfærd er ifølge dette paradigme en måde, hvorpå samfundet reproducerer de eksisterende uligheder. Det er derfor samfundet, der skal laves om.³⁰

I artiklen "*Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis*", fremhæver Tetler, at paradigmerne i dag kan siges at sameksistere inden for det specialpædagogiske felt, men at hensigts-erklæringer som Salamanca Erklæringen og FNs handicapkonvention gør, at det relationelle perspektiv har fået større fokus i pædagogiske og skolemæssige sammenhænge.³¹

Tetler, henviser ligeledes til Skidmore, som mener, at problemadfærd og læringsvanskeligheder ikke kun skal forklares ud fra et paradigmes tænkning, men bør forstås og løses i et samspil mellem paradigmerne. Problemer skal derfor løses i en holistisk og systemisk forståelsesramme, hvor problemer ses som situerede i den udspillede situation, frem for udelukkende at have fokus på enten den enkelte elev, organisationen eller relationerne.³²

De fire diskurser

"*Hvad skal barnet hedde?*"³³, som er en undersøgelse foretaget af Center for Skoleledelse (CEFS) omhandlende ledelse af inklusion, spiller i sin

²⁹Ibid

³⁰Ibid

³¹Tetler, 2009b, s. 30

³²Ibid, s. 32

³³CEFS, 2011

titel på det gamle ordsprog, om at *"Kært barn har mange navne"*, og det er tydeligt, at der er mange rationaler på spil, der hver især kæmper om at definere, hvad der er vigtigt, når vi taler om inklusion. I undersøgelsen peges der på fire overordnede koder, der synes at være på spil i kommunikationen om inklusion: den økonomiske, den politiske, den pædagogiske og den etiske kode.

Susan Tetler identificerer, inspireret af uddannelsesforsker Alan Dyson (Dyson), ligeledes disse fire diskurser i debatten om den inkluderende skole og hævder, at der i Danmark ofte er en tendens til at sammenblande de forskellige diskursers argumenter, hvilket hun mener giver en fastlåst og diffus debat, og hun frygter at dette kan føre til en udhulning af begrebet inklusion, som man tidligere har set det ske med begrebet "rummelighed".³⁴

Den etiske diskurs tager i skolesammenhæng typisk afsæt i barnets ret til at blive undervist sammen med sine jævnaldrende kammerater i den lokale skole.

Den politiske diskurs handler om, at skolen skal afspejle samfundets mangfoldighed, og at man skal lære at omgås hinanden. Skolen ses her som et skæbnefællesskab, hvor børn fra forskellige sociale, etniske og individuelle baggrunde mødes over længere tid.

Den økonomiske diskurs beskæftiger sig med spørgsmål vedrørende effekter af samfundsmæssige indsatser. F.eks. hvordan inklusion af flere elever kan give besparelser på specialundervisningsområdet.

Den pragmatiske diskurs på skoleområdet er optaget af, hvordan man i det daglige pædagogiske arbejde kan udvikle strategier, metoder og procedurer, så inklusion kan blive udmøntet i praksis.

³⁴Tetler, 2009a, s. 60

Udover at de forskellige diskurser hver for sig kan bidrage med forskellige argumenter *for* inklusion, kan man også i de forskellige diskurser hente argumenter *imod* inklusion. Hvis man f.eks. har et patologisk syn på læringsproblemer, vil man mene, at problemer er iboende eleven, og at eleven derfor har behov for og størst gavn af speciel hjælp i specielle foranstaltninger med specielt uddannet personale, der kan bruge pædagogiske metoder rettet mod at kompensere for det problem eleven har.

Med baggrund i det samme paradigme kan man hævde, at børn med problemer har ret til at få den professionelle og specialiserede hjælp, som de kan få i specielle foranstaltninger, at samfundet må bruge det, det koster at ekskludere, og at man politisk må tage ansvar for de svagere stillede børn, ved at give dem specialiseret hjælp i specielle foranstaltninger.

Man kan således bruge argumenter fra de fire diskurser både for og imod inklusion, afhængigt af, hvad man vil, og hvordan man vælger at knytte an til begrebet inklusion.

I opgaven vil jeg anvende teorien om de fire diskurser til at analysere, hvad der ligger til grund for IXKLAB.

KULTUR

Jeg vil i denne analysedel fokusere på det, der har betydning for udviklingen af en inkluderende kultur på Xskole. Først vil jeg analysere baggrunden for IXKLAB og medarbejdernes holdninger til projektet. Dernæst vil jeg fokusere på betydningen af at have et fælles værdigrundlag og en fælles forståelse for inklusion som begreb. Til sidst vil jeg argumentere for, at medarbejderne ikke i tilstrækkelig grad er blevet involveret i IXKLAB.

Hvorfor inklusion

Som nævnt i indledningen udsprang IXKLAB på baggrund af besparelser, hvilket jeg vil påvise i det følgende gennem dokumenter fra Xkommune ved hjælp af Tetlers fire diskurser. Jeg har i første omgang fundet frem til disse dokumenter gennem en masteropgave om kønsperspektiver og inklusionsindsatser i Xkommune³⁵, skrevet af kønsforskerne Katrine Scott og Ane Kirk, og har senere fået indblik i de konkrete dokumenter ved at kontakte en af kommunens konsulenter på IXKLAB.

Inklusion blev hovedsageligt til på baggrund af en økonomisk diskurs, hvilket kan ses i dokumentet *Strateginotat "Afvikling, udvikling og fornyelse i Xkommune"*³⁶ fra 2009, hvori det fastslås, at kommunen befinder sig "i en meget vanskelig økonomisk situation." Dette betyder, at de skal "slå nye toner an" og der skal skabes en "endnu mere effektiv og samtidig udviklende og omstillingsparat kommune"³⁷ Xkommune skal derfor "afvikle noget af det, vi kender i dag", fordi kommunen risikerer at blive sat under administration af regeringen.³⁸ I strateginotatet rettes fokus blandt andet mod visitation til specialområderne med henblik på effektivisering ved hjælp af analyser, kortlægning og tildelingsmodeller.³⁹

I budgetaftalen for 2011-2014, bliver besparelserne endelig helt tydeligt knyttet til inklusionsarbejde i folkeskolerne, idet der står, at besparelserne skal ske ved at inkludere flere børn i "de almindelige tilbud".⁴⁰ For at sikre at denne besparelse finder sted, igangsættes "Organisering, styring og udvikling af specialundervisningen (specialpædagogisk indsats) i Xkommune"⁴¹, hvor baggrunden er, at der skal spares, og at der derfor skal kigges på, hvordan flere elever kan være i normalområdet

³⁵Scott, 2011

³⁶Bilag 3

³⁷Ibid

³⁸Ibid

³⁹Ibid

⁴⁰Xkommune, 2011-2014, s. 2

⁴¹Xkommune, 2010

gennem inklusionstiltag.⁴² Dette fører således i 2011 til lanceringen af IXKLAB, hvor den økonomiske baggrund for projektet er helt tydelig, idet der står:

Udgifterne og visitering til det specialpædagogiske område stiger både på nationalt og kommunalt plan, og der er i den forbindelse behov for at igangsætte en udvikling mod en inkluderende læringskultur i både dagtilbud og skoler i Xkommune.⁴³

Xkommune er dog langt fra den eneste kommune, der har besparelser som fokuspunkt. På KLs hjemmeside er der således en tydelig tendens til, at den økonomiske diskurs fylder mest. Et eks. herpå ser jeg bl.a. i en rapport fra Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut (KREVI). Rapporten viser bl.a., hvor forskellige kriterier, der er fra kommune til kommune m.h.t. segregering til ekskluderende specialundervisning. Rapportens hovedkonklusion er:

at kommuner, som lader skolerne betale selv, når de henviser elever til specialundervisning, slipper billigere end kommuner, hvor skolerne får dækket udgifterne af den centrale forvaltning⁴⁴

Det er dog ikke udelukkende den økonomiske diskurs, der bruges som legitimering af inklusionstiltag i forbindelse med IXKLAB, idet der flere steder knyttes an til inklusionsbegrebet som godt, fordi det sikrer, at børn forbliver i deres nærområde, hvilket bygger på den etiske diskurs, der beskæftiger sig med barnets ret til at få kvalificeret undervisning i den lokale, almindelige folkeskole.

Dette ses i flere dokumenter fra Xkommune, blandt andet i den samlede kvalitetsrapport fra 07/08, hvori der står

⁴²Xkommune, 2010, s. 4

⁴³Xkommune, 2011

⁴⁴KREVI, 2011

Denne pulje [en inklusionspulje] kan styrke igangsættelse af nye lokale inklusionstiltag, som sikrer flere børn en god skolegang indenfor det skoledistrikt, hvor de og deres familier bor.⁴⁵

Forståelsen af, at barnet har ret til undervisning på den lokale skole, findes også i Salamanca Erklæringen, idet der står (egen markering):

*De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til **almindelige skoler**, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn.⁴⁶*

Ifølge Dyson kan alle fire diskurser dog findes i Salamanca Erklæringen⁴⁷ Dette ses i Salamanca Erklæringen kap. 2 (med egne markeringer i form af parenteser):

Vi tror på og erklærer at:

almindelige skoler, der har denne inklusive orientering, er det mest effektive middel (pragmatisk diskurs) til at bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund (politisk diskurs) og opnå uddannelse for alle; (etisk diskurs) desuden giver de langt de fleste børn en ordentlig uddannelse og forøger dermed hele uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse. (økonomisk diskurs)⁴⁸

I det lys, er det ikke så mærkeligt, at alverdens forskellige inklusionsprojekter henviser til Salamanca Erklæringen, idet den dækker det hele. Det er dog ifølge Tetler problematisk kun at fokusere på dele af Salamanca Erklæringen, og Tetler advarer da også i mod, at fokus bliver lagt på placeringen af børn i alment skolerne frem for at fokusere på de hold-

⁴⁵Xkommune 07/08, s. 16

⁴⁶UNESCO, 1994

⁴⁷PPR, 2004, s. 155

⁴⁸UNESCO, 1994

ningsændringer, der skal til, før inklusion i skolen kan lykkes.⁴⁹

IXKLAB legitimeres altså ikke blot, fordi der skal spares penge, men også fordi det er barnets *ret* at blive i den lokale folkeskole. På denne måde danner den etiske og økonomiske diskurs et stærkt parløb, der gør det logisk at arbejde med inklusion som strategisk forandringsprojekt. Samspillet mellem besparelser og rettigheder legitimerer på den måde inklusion som den bedste løsning på kommunens økonomiske problemer.

Jeg mener, at denne ensidige fokusering på besparelser er en inklusionshæmmende faktor, idet potentialet i den inkluderende skole udnyttes i stedet for at udvikles. Ifølge AKT-Vejleder og skolepædagog, Christian Varming, som er forfatter på et af kapitlerne i Alenkærs bog, "Den inkluderende skole – en grundbog" kan der være risiko for:

*"..at alle de flotte formuleringer og gode hensigter, der ligger i ønsket om at drive inkluderende skoler, kan omsættes til indholdsløse politiske hensigter, der ikke er finansierede. I så fald risikerer vi, at betegnelsen **den inkluderende skole** kommer til at dække over en smuk indpakning med et ussel indhold. Med andre ord en skole uden de midler og den opkvalificering af skolens medarbejdere, der kræves for netop at kunne arbejde inkluderende i praksis."⁵⁰*

I dette afsnit har jeg afdækket, hvilke faktorer der har ført til IXKLABs tilblivelse, og jeg mener, at dette er relevant for min opgave, idet baggrunden for projektet er konstituerende for den måde medarbejderne knytter an til inklusionsbegrebet og –projektet, hvilket jeg vil påvise i det følgende afsnit.

⁴⁹ Tetler, 2008, s. 42

⁵⁰ Varming, 2009, s. 103

Inklusion og besparelser

Jeg har i mine interviews ikke stillet spørgsmål vedrørende økonomi, men alligevel bringes emnet op i begge interviews, og generelt under min færden på skolen. Jeg kan i mine undersøgelser således finde fire grundholdninger til økonomi versus inklusion:

1. Inklusion er svaret på en stram økonomi (IXKLAB, påvist i det foregående afsnit)
2. Stram økonomi er en hindring for inklusion (specialundervisningskoordinatoren)
3. Inklusion er synonym for besparelser (alm. lærer)
4. Inklusion handler ikke om økonomi (tovholderen)

Stram økonomi er en hindring for inklusion

Denne holdning, kom til udtryk mange gange under mit interview af specialundervisningskoordinatoren, som selv bragte emnet økonomi på banen i forbindelse med andre spørgsmål. Modsat kommunens antagelse, om at stram økonomi og inklusion er et godt parløb, ser specialundervisningskoordinatoren noget anderledes på det:

De sidste to år her har vi været rigtig rigtig hårdt ramt af besparelser. [...] Altså vi kan ikke stille noget op. I hvert fald i for lille en grad kan vi sætte noget op som kan forebygge. Og det er det, der er skideærgeligt, fordi det kunne man jo gøre med inklusion, hvis man havde mulighederne havde jeg nær sagt, nogen ekstra kræfter.

Til spørgsmålet om, hvorvidt AKT-klasserne på længere sigt skal nedlægges, svarer specialundervisningskoordinatoren:

[...] vores klassekvotienter er efterhånden så høje, så presset på den enkelte lærer er ikke til, at der er plads til ret meget spræl ved siden af, hvis man kan sige det sådan, så jeg holder stadig væk på, at som udgangspunkt, så er vi nødt til at have en AKT-klasse, og det tror jeg altså også at kommunen er ved at indse.

Her argumenter specialundervisningskoordinatoren for AKT-klassernes bevarelse, og dermed fortsat eksklusion af denne gruppe elever, på baggrund af høje klassekvotienter, der også er et resultat af en stram økonomi. Specialundervisningskoordinatoren opfatter altså i flere sammenhænge besparelserne som en hindring for inklusion, hvilket kan være forståeligt i forhold til visse aspekter af inklusionsarbejdet jævnfør tidligere citater af Alenkær. Jeg mener dog, at specialundervisningskoordinatorens ensidige fokus på besparelser som hindring for inklusion, i sig selv er en inklusionshæmmende faktor. Dette mener jeg, fordi der bliver lagt unødigt stort fokus på hindringer for inklusion, som skolen ikke har nogen særlig mulighed for at påvirke. Der fokuseres således slet ikke på eventuelt inklusionsfremmende faktorer eller på inklusionshæmmende faktorer som er inden for skolens eget handleområde.

Fokus forbliver det samme gennem hele interviewet, også da jeg spørger, om, de i arbejdsgruppen har brugt nogle af de metoder, som de blev præsenteret for af Tetler og Madsen på en af opstartsdagene for IXKLAB:

Det var rigtig inspirerende og de sætter jo også tanker i gang og så videre, men sådan konkret har vi jo ikke taget af deres ting kan man sige, fordi som jeg jo med beklagelse må sige, at så render vi jo efter os selv hele tiden fordi vi sparer og sparer og sparer.

I kraft af, at jeg har gennemset det skriftlige materiale, i form af PowerPoints, arbejdsgrupperne blev præsenteret for, har jeg erfaret, at materialet især handler om at tænke anderledes end man tidligere har gjort.

Madsens oplæg handlede blandt andet om, hvordan man, på tværs af faggrænser, kan samarbejde på en måde, hvor alles professionalitet kan medvirke til problemløsning på en fornuftig måde, hvordan man med sin adfærd og tilgang til børn kan undgå at stigmatisere børn, hvordan man kan blive opmærksom på, hvilke rammer der virker inklusionshæmmende osv. Alle disse ting handler om noget helt andet, og meget vigtigere end økonomi, men specialundervisningskoordinatoren afskriver muligheden for at anvende det præsenterede, fordi hendes indstilling til projektet er, at det alligevel ikke kan lade sig gøre, og besparelserne fremføres således i specialundervisningskoordinatorens optik som en gyldig undskyldning for ikke at arbejde med inklusion.

Inklusion er synonym for besparelser

Forståelsen af, at inklusion og besparelser er det samme, kommer ikke blot fra en enkelt lærer på Xskole men er fremført i mange sammenhænge både under min praktik, og når jeg har været vikar på skolen. Under en uformel samtale på lærerværelset omkring IXKLAB sagde en af lærerne sådan her, mens andre lærere nikkede bekræftende:

Hvorfor kalder de det ikke bare besparelser – det er jo det det er.

Med en sådan tilkendegivelse sker der netop det, som Tetler advarer i mod; at inklusionsbegrebet udhules.⁵¹ Her anses inklusionsprojektet som et spareprojekt, der forsøges lanceret som et pædagogisk projekt. Hvis lærernes eneste kilde til viden om inklusion går igennem dokumenter vedrørende IXKLAB, kan det godt forstås, at dette bliver antagelsen. I forbindelse med IXKLAB uddybes det ikke, hvordan inklusion skal forstås og arbejdes med, og det underliggende fokus på besparelser betyder, at det pædagogiske indhold i begrebet forbliver ubeskrevet.

⁵¹ Tetler, 2009a, s. 60

En anden lærer sagde under samme samtale:

Altså hvor dumme tror de [kommunen] vi er?!

Sådan en udtalelse kan være udtryk for en stor frustration over, at lærerne føler at deres faglighed bliver gjort til grin. I og med, at der i projektbeskrivelsen ikke udstikkes konkrete strukturer og metoder til inklusion samtidig med, at de almindelige lærere ikke har deltaget i inspirationsdagene med oplægsholderne, er det ikke mærkeligt, at lærerne antager, at inklusion blot er et pænt ord for besparelser, da de ikke har den viden, der skal sætte dem i stand til at give IXKLAB et pædagogisk indhold.

Inklusion handler ikke om økonomi

Tovholderen, som har en stor del af ansvaret for, at IXKLAB får en konkret betydning for praksis på skolen, er anderledes positivt indstillet overfor ikke blot IXKLAB men inklusion i det hele taget:

[...]Og så skal man lade være med at lade sig begrænse af at det, det hele, [...] hver gang der kommer et eller andet i skoleverdenen, så er det meget med, at nu er det fordi vi skal spare. Nej, det her, det er fordi, vi skal tænke anderledes. Folk de tager besparelsesbrillerne på, og så bliver man negativ, og tænker nu vil jeg ikke finde mig i mere, nu kan det ikke passe vi skal skæres ind i benet og det der. Det er noget med at kigge på egen praksis. Og det har måske været svært for nogen, og er svært for nogen, at skulle prøve at vende den her om til at sige, jamen jeg er ikke bare den faglige mand, det kan godt være, jeg har et pensum, men der er også nogle andre ting jeg skal tage hensyn til.

Her afskriver tovholderen besparelserne som grunden til at arbejde inkluderende, og fremhæver, at det handler om "at kigge på egen praksis." Refleksion og anderledes tænkning koster ikke umiddelbart penge, og

har derfor ikke noget med besparelserne at gøre. Her er forståelsen, at det i højere grad handler om, at se på og arbejde med de grundlæggende holdninger til, hvad lærerprofessionen indeholder.

Helt at afskrive, at besparelserne kan være en inklusionshæmmende faktor, kan på mig virke en smule ideologisk og virkelighedsfjernt, men vidner samtidig om, at tovholderen har en forståelse af, at inklusion handler om noget andet og vigtigere end økonomi. Problemet er blot, at budskabet ikke når ud til lærerne, som i min undersøgelse har den opfattelse, at kommunen prøver at sælge besparelser under falsk varebetegnelse.

For mig at se, kan det være nyttigt at iagttage økonomi versus inklusion igennem en 5. optik: Stram økonomi *kan* være en inklusionshæmmende faktor, men er ikke en undskyldning for *ikke* at arbejde hen imod en mere inkluderende skole. Inklusion handler om elevernes ret til deltagelse, en eventuel besparelse er en sidegevinst.

Når jeg skriver eventuel besparelse, er det fordi flere teoretikere fremhæver, der ikke kan spares penge på inklusion. Dette fastslår Alenkær her:

*"Uanset hvor dyr folkeskolen er, sammenlignet med andre landes offentlige grundskoler, er inklusion absolut ikke gratis. Man **kan ikke** spare penge på inkluderende skolevirksomhed."*⁵²

Han fremhæver tre argumenter for dette. For det første skal en inkluderende skole skal være langt bedre rustet end en almindelig folkeskole, når det gælder materialer og lokaleforhold. For det andet er det helt afgørende, at skolen har specialuddannet personale. Både at ansætte og videreuddanne koster penge. For det tredje fordrer inkluderende skolevirksomhed, at skolen, med henvisning til definitionen af inklusion,

⁵² Alenkær, 2008b, s. 31

gennem en dynamisk og vedvarende proces udvikler og tilpasser sig sin målgruppe, hvilket kræver både tid og penge.⁵³

I dette afsnit har jeg afdækket de forskellige indgangsvinkler, der er til inklusion kontra besparelser. Der er på dette område stor uenighed blandt de, der er involverede i IXKLAB, hvilket skyldes flere ting. Dels kan det skyldes, at de overordnede rammer for projektet er yderst mangelfulde, idet det pædagogiske indhold er skåret væk til fordel for fokus på, hvordan besparelser kan finde sted, dels kan det skyldes at arbejdsgruppen på Xskole ikke har formået at få videreformidlet den viden, den har tilegnet sig på inspirationsdagene. Dette er ikke lykkedes, fordi specialundervisningskoordinatoren ikke har taget inspirationen til sig, da hun mener at besparelserne bevirker, at der ikke kan stilles noget op, og tovholderen står således alene tilbage med opgaven, som møder stor modstand fra lærerne.

Inkluderende skolekultur – vejen ad hvilken?

I det foregående afsnit, har jeg påvist, at der generelt blandt Xskole personale er en negativ holdning til IXKLAB, og delvis også til selve begrebet inklusion. Svaret på, hvorfor det er sådan, vil jeg forsøge at afdække ved at undersøge skolens overordnede værdier eller mangel på samme. Jeg vil argumentere for, at der på skolen generelt er en manglende konsensus om, hvad skolens værdier er, og at det, sammenholdt med en manglende fælles forståelse af inklusion som begreb, er en inklusionshæmmende faktor i forhold til at udvikle en inkluderende kultur, hvor alle føler medejerskab til projektet.

Det er et lovmæssigt krav, at skolerne har et værdiregelsæt, dette fremgår af bekendtgørelsen om fremme af god orden i folkeskolen, hvor der blandt andet står:

⁵³ Ibid

Stk. 2. Værdiregelsættet skal bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og være retningsgivende for god adfærd og give pejlemærker for, hvordan der opnås god trivsel på skolen samt et godt psykisk undervisningsmiljø med respektfulde relationer mellem skolens elever indbyrdes og mellem elever og ansatte. Værdiregelsættet skal herunder indeholde en overordnet antimobbestrategi.⁵⁴

Udover at det er et lovmæssigt krav, at skolerne skal have et værdiregelsæt, er der også andre vægtige grunde til at have et sådant. Dansk center for undervisningsmiljø skriver således:

Et værdiregelsæt fungerer som en fælles platform og sætter samtidig retning på en række refleksioner, handlinger og prioriteringer i skolen.

Fordelene ved et værdiregelsæt er:

- *at aktørerne i og omkring skolen har kendskab til skolens vision*
- *at aktørerne bliver bevidste om hvilke værdier, der skal være bærende i forhold til at nå visionen*
- *at aktørerne får grundlag for at handle i overensstemmelse med skolens værdisæt, så aktiviteterne bringer skolen tættere på visionen.*

Et værdiregelsæt bliver således den enkelte skoles helt særlige profil, særkende og fundament.⁵⁵

Derudover er der også empirisk belæg for, at et klart værdigrundlag, som der er god konsensus om, har en sammenhæng med en positiv effekt i forhold til inklusion af elever med særlige behov. Det er et af forskningsresultaterne fra rapporten *Effekter af specialundervisning*.⁵⁶

⁵⁴ UVM, 2009

⁵⁵ DCUM, 2012

⁵⁶ Egelund, 2009, s. 99

I regeringsgrundlaget er der også fokus på fælles værdier, der passer til den enkelte skole:

Den enkelte skole skal – i fællesskab med kommunen – tilrettelægge sit arbejde og udvikle et værdigrundlag, som tager udgangspunkt i skolens elever og lærere. Elever, forældre og lærere skal have et medejerskab til skolen og skal kunne genkende skolens værdigrundlag i skoledagen.⁵⁷

På trods af alle disse gode grunde har man på Xskole ikke formuleret et værdigrundlag eller værdiregelsæt – i hvert fald har det ikke været muligt at skaffe, og hvis der findes et sådant, er der på skolen ikke viden om det, hvilket gør et eventuelt værdiregelsæt ganske ubrugeligt, da meningen netop er, at det skal udgøre en fælles platform. Tovholderen på projektet, sagde således, da jeg spurgte efter et værdigrundlag:

Vi har ikke decideret et formål med fire, fem store ting. Vi arbejder selvfølgelig efter kommunens værdigrundlag, Det er jo dem vi er underlagt, men det er ikke sådan at vi kan sige, at Xskole, det er de og de værdier. Så det er ikke på den måde en kultur, vi har nogle målsætninger.

Da jeg beder ham uddybe:

Nu kan jeg ikke lige huske dem udenad, men det er jo de forskellige, der er den kommunale målsætning og så er der så Xskoles målsætning, som vi så arbejder ud fra, og ud af dem springer værdierne naturligvis også. Det er jo alt det der er relateret til folkeskolens formålsparagraf... Altså vi kalder det jo Xskole – din og min skole, ikke altså, og det kan man så kalde en, en eller anden slogan som vi... som vi kører efter, og det er jo sådan lidt poppet og gøre det, og så tager vi så udgangspunktet derfra.

Tovholderen er tydeligvis beklemmt ved emnet, og sidder under interviewet og roder i sine papirer, for at prøve at finde noget, der kunne være et værdigrundlag eller et værdiregelsæt. Jeg fortæller ham, at jeg

⁵⁷ Regeringen, 2011, s. 18

på deres hjemmeside kan finde nogle målformuleringer⁵⁸, og vil høre om disse har noget med et værdigrundlag at gøre. Jeg læser formuleringerne op for ham, og han synes det dæmrer;

Ja, og nu dæmrer der et eller andet inden i mig. For, for nogle år siden, da jeg sad og arbejdede på et værdigrundlag... Da tog jeg udgangspunkt i det dér, og du kan også finde mange af de dér udsagnsord, der er der... og det er jo selvfølgelig det vi skal arbejde efter, og det vi arbejder efter... Men det er ikke sådan, jeg kan sige, at hvis der nu står "dialog", "åbenhed" så har vi sådan beskrevet, hvad vi definerer ved det. Så langt er vi aldrig kommet.

Det samme var tilfældet, da jeg spurgte specialundervisningskoordinatoren:

Interviewer: *Jeg har ikke rigtig kunnet finde ud af på jeres hjemmeside, hvad der var værdigrundlaget, har du det liggende et sted?*

Specialundervisningskoordinator: *Jeg tror ikke vi har noget der er gennemarbejdet.*

Efter jeg har læst det op for hende, som jeg har fundet på deres hjemmeside, siger hun:

Vi har en hel masse ord... Jamen jeg giver dig fuldstændig ret, det er der ikke.. Andet end det.

Det ville ellers være en oplagt måde, at undersøge, hvorvidt der hersker en fælles forståelse af skolens værdier, og hvorvidt disse er i overensstemmelse med en inkluderende tankegang, men da disse ikke er til stede, vanskeliggøres denne analyse. At skolen ikke har et formuleret værdigrundlag, betyder dog ikke nødvendigvis, at der ikke er en intern forståelse af skolens værdier, men for forældre og andre interesserede

⁵⁸ Xskole, målsætning

kan det være vanskeligt at gennemskue, hvilke værdier skolen vægter. Såfremt der heller ikke blandt skolens medarbejdere findes en fælles forståelse af skolens overordnede værdier, bliver det vanskeligt for lærerne at kommunikere meningsfuldt omkring, hvad der ligger til grund for deres valg i undervisningssammenhænge, og der kan være risiko for, at lærerne arbejder i forskellige retninger, fordi de har forskellige opfattelser af, hvad skolens værdier er, eller fordi de simpelthen arbejder ud fra egne værdier. Dette betyder overført til Dales kompetenceni-veauer, at lærerne ikke har et fælles K3niveau, og derfor kan kommunikation og den fælles refleksion på K2niveau risikere at blive meningsløs, da argumenter hentes fra forskellige værdisæt.

I forbindelse med IXKLAB har Xskole senest i juni 2011 skullet udarbejde en decentral udviklingsstrategi i forhold til projektets udmøntning på skolen. Denne udviklingsstrategi skulle udarbejdes på baggrund af en lang række punkter opstillet i et kommissorium⁵⁹. Et af punkterne i kommissoriet er *Udvikling af fælles værdigrundlag*. Når jeg kigger i Xskoles decentrale udviklingsplan⁶⁰, er dette punkt simpelthen blevet sprunget over, så noget kan tyde på, at der er en usikkerhed omkring skolens værdier.

Jeg har brugt så forholdsvis meget plads på at afdække skolens manglende værdier, for at tydeliggøre, at det er helt centralt, at man på en skole har et fælles værdisæt, ikke mindst når man skal i gang med et udviklingsprojekt som f.eks. IXKLAB, hvor en skoles værdier og kultur skal gennemgå en forandringsproces.

I den decentrale udviklingsplan er der flere mangler, i og med begrebet inklusion ikke er defineret, hvilket kan gøre det vanskeligt at operationalisere, da der efter min opfattelse, kan være stor variation i det, der

⁵⁹ Bilag 1

⁶⁰ AS, 2011

lægges i begrebet. Jeg er derfor interesseret i at vide, om de på skolen har fundet frem til en fælles forståelse af inklusionsbegrebet.

Interviewer: *Har I diskuteret begrebet inklusion?*

Tovholder: *Ikke fælles, nej det har vi ikke. Og det er nok fordi jeg selv har svært ved det, jeg har svært ved at sige, inklusion det er dét.*

At tovholderen selv har problemer med at definere inklusionsbegrebet, er bekymrende, i og med at det er ham, der har den overordnede opgave med at udbrede viden om inklusion til medarbejderne på skolen. Hvis ingen rigtig forstår, hvad der ligger i den overordnede målsætning, som hedder inklusion, er chancen for, at alle arbejder i samme retning, meget lille.

Jeg vil her henvise til Ainscow, der i artiklen, *Udvikling af inkluderende praksis og kultur*, understreger vigtigheden af, at man på skolerne har en fælles begrebsforståelse. Her påpeges faren ved, at man ikke har udviklet et såkaldt *fælles sprog* på skolerne:

Uden et fælles sprog finder mange lærere det vanskeligt at eksperimentere med nye løsningsmuligheder.⁶¹

Dette kan yderligere understøttes af Dales tre kompetenceniveauer, hvor han fremhæver, at der på skolerne må eksistere et *kommunikativt fællesskab*, så det sikres, at der bliver udviklet et fælles vokabular af begreber.⁶² Dette bunder i, at der skal være overensstemmelse mellem det, der foregår på de tre niveauer, da disse ligesom hovedområderne i inkluderingstrekanten hænger gensidigt sammen.

Da jeg beder tovholderen forsøge at gøre rede for forskellen på inklusion og rummelighed, viser det sig dog, at han alligevel er rimelig sikker i sin definition:

⁶¹ Ainscow, 2009a, s. 145

⁶² Dale, 1998, s. 71

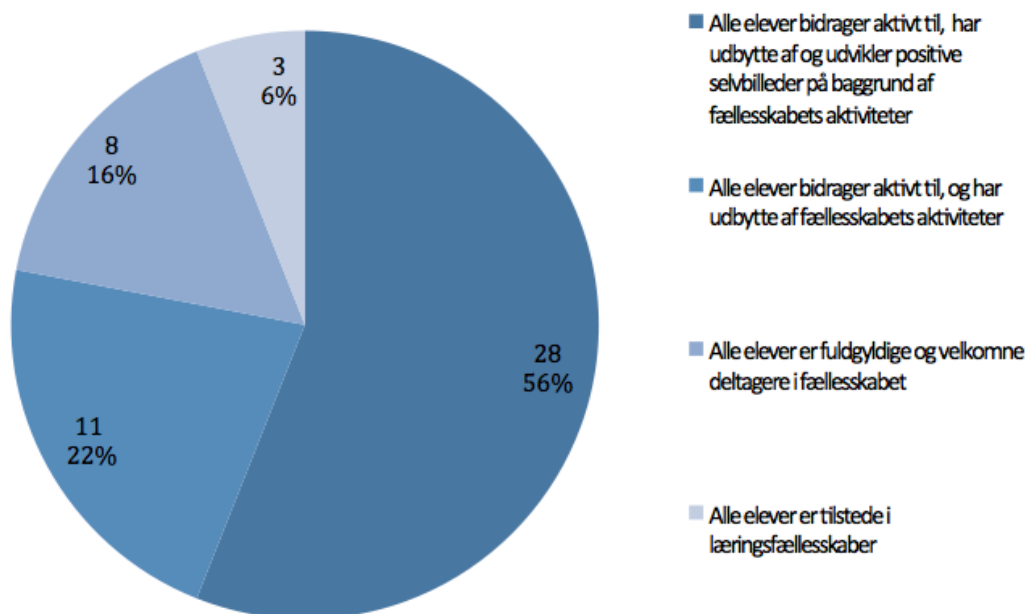
”Jeg synes inklusion er mere forpligtende. Rummelighed er sådan noget der ligger og svæver midt imellem, hvor jeg synes at inklusion, der kan du begynde at dele det op som jeg gør i en faglig og en social inklusion. Rummelighed den har jo lidt mere, nu skal man være der, men der er ikke, for mig at se, hæftet nogle tiltag på, som der er med inklusion.”

I denne udtalelse, demonstrerer han en viden om, at inklusion handler om mere end ”bare at være der”, og han deler ligesom Alenkær inklusion op i en faglig og en social del. Det er dog problematisk, at der ikke engang i arbejdsgruppen eksisterer en fælles forståelse for, hvad inklusion som begreb dækker over. Specialundervisningskoordinator, som også indgår i arbejdsgruppen, har således en anden opfattelse af begrebet, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i afsnittet ”Den hårde normalklasse”.

Når der ikke engang i arbejdsgruppen hersker en fælles forståelse af begrebet, er det meget tvivlsomt, hvorvidt resten af medarbejderne har en overensstemmende forståelse af inklusion. Tovholderens egen inklusionsundersøgelse viser, hvad lærerne opfatter som et inkluderende læringsfællesskab⁶³, her opstillet i en model:

⁶³ Bilag 2

Hvornår synes du, at et læringsfællesskab - en klasse eller et hold - er inkluderende?



De fire svarmuligheder kan efter min opfattelse deles op i to kategorier; de to første afspejler den forståelse, som kan findes i Alenkærs definition af inklusion, mens de to sidste svarmuligheder stemmer overens med den forståelse, man kan finde i begrebet fysisk integration eller institutionel rummelighed jævnfør Alenkærs skolepraksis-grundtyper. Dette kan antages på baggrund af, at de to sidste svarmuligheder ikke omfatter et deltagelsesperspektiv. 50 har svaret på dette spørgsmål, hvilket betyder, at 11 af skolens lærere mener, at en elev er inkluderet, hvis vedkommende er velkommen i fællesskabet, eller blot til stede. På en skole, der på papiret, har inklusion som indsatsområde, finder jeg det bekymrende, at så stor en andel af lærerne, mener at inklusion er lykkedes, når blot elever er rummet eller fysisk integrerede. Når 11 lærere læner sig op af forståelsen fra den rummelige skolepraksis grundtype, betyder det, at der i gennemsnit sidder mindst en lærer i hvert team, med denne forståelse af inklusionsopgaven.

Hvis man på en skole ikke har en nogenlunde adækvat fælles forståelse af, hvad en inkluderende praksis vil sige, vil udviklingen hen imod en mere inkluderende skolepraksis tvivlsomt kunne finde sted. Dette vil jeg begrunde i Dales kompetenceniveauer, og hans måde at anskue lærerens professionalisme på. Her skal lærerne hente sine begreber og teorier om inklusion på K3 niveauet og opbygge et fælles sprog på K2 niveauet, for at kunne handle velovervejet på K1 niveauet. Hvis dette ikke sker, vil overvejelserne omkring og planlægningen af, hvordan man kan udvikle en inkluderende praksis blive foretaget på mere eller mindre tilfældige individuelle antagelser. Det kan medføre, at det der foregår på K1 niveauet ikke efterfølgende konstruktivt kan diskuteres på K2 niveauet, uanset om lærerens praksis tenderede til at være mere inkluderende eller ej, og lærernes viden om, hvad der i undervisningen virker inklusionshæmmende og inklusionsfremmende forbliver dermed ikke-eksisterende.

Hvem er med?

At der hverken hersker et fælles værdigrundlag eller en overensstemmende forståelse af, hvornår en elev er inkluderet, vidner om, at medarbejderne ikke er blevet inddraget i IXKLAB i det nødvendige omfang, og de har således ikke fået et medejerskab til opgaven, hvilket forhindrer udviklingen af en inkluderende skolekultur. Specialundervisningskoordinatoren siger således om inddragelse af medarbejderne:

Selvom det er blevet lagt ud fra kommunen til at være en stor fælles opgave, så bliver det jo oftest sådan at folk i det daglige er koncentreret om det de skal løse [...] så derfor så er der rigtig meget af det som bliver på ledelsesniveau, at det bliver udviklet.

Samtidig siger hun dog:

Jeg tænker, at der bliver sået rigtig rigtig mange små frø i personalegruppen, som så spirer og så bliver det en del af vores kultur. Men det dér med

at dreje en skole og en kultur, det gør man altså ikke bare ved at holde tre møder. Det er noget der skal komme nedefra.

Her pointeres det, at en kulturændring er noget der skal komme nedefra, hvilket jeg ser som helt modsat af det, der egentlig er sket. Kravet om at arbejde inkluderende er netop dikteret ovenfra, ikke mindst i kraft af, at det meste er foregået på tovholderens kontor jævnfør denne udtalelse fra specialundervisningskoordinator:

[...] det der med at sætte sig ned og lave den store guldrammede inklusionsramme, det er noget der for en stor del er foregået på [tovholderens] skrivebord, det der er sket, og så har ham og jeg drøftet nogen ting i forhold til hvad vi gør i praksis, men vi har ikke – det kan godt være han siger noget andet når du kommer derind – men vi har simpelthen ikke haft ressourcerne til det.

At arbejdet med at sprogliggøre skolens inklusionsvisioner er op til en enkelt person, er problematisk idet disse bliver helt personafhængige, og formentlig ikke bliver til andet end fine formuleringer, som skolens medarbejdere ikke føler medejerskab til, fordi det er noget de ingen indflydelse har på. Vigtigheden af inddragelse af medarbejdere og andre relevante parter anerkendes også i regeringens udspil til en reform af folkeskolen, hvor man kan finde en forståelse af, at forandring ikke sker oppefra, her er forestillingen at forandring sker i et samarbejde mellem alle implicerede parter:

Man kan ikke gennemføre en stor forandring af folkeskolen fra oven. Fremtidens folkeskole skal udvikles på baggrund af fælles indsatsområder i et tæt samarbejde med de professionelle på skolerne, kommunerne, forældre og eleverne.⁶⁴

⁶⁴ S og SF, 2010, s. 2

Delkonklusion

Jeg konkluderer, at IXKLAB hovedsageligt er blevet til pga. besparelser og at dette sammenholdt med et manglende værdigrundlag, en manglende forståelse for inklusion som begreb og en manglende inddragelse af skolens medarbejdere i udformningen af projektet tilsammen udgør en negativ konsekvens idet skolens medarbejdere ikke tager inklusionsopgaven til sig, og at skolens kultur dermed ikke bliver inkluderende.

STRATEGI

Jeg har gennem mine undersøgelser af Xskoles inklusionsproces identificeret mange inklusionshæmmende strategier og strukturer. Det drejer sig om alt lige fra mindre administrative procedurer, til større faktorer såsom manglende strategier for samarbejde, og opdeling af elever i normal, special- og AKT-klasser. Jeg har på grund af opgavens beskedne omfang valgt at fokusere på de strategier, der har relevans for størstedelen af skolen, mens strategier, der kun har betydning for mindre grupper, udelades.

I denne analysedel vil jeg derfor have fokus på strategier for opdeling af elever i normal og specialklasse samt strategier for samarbejde.

Den hårde normalklasse

Jævnfør teoriafsnittet *De fire skolepraksis-grundtyper*, kan det have stor betydning, om man opererer med begrebet inklusion eller rummelighed. Her bringes et uddrag af mit interview af specialundervisningskoordinatoreren:

Interviewer: *Hvordan vil du sige at rummelighed adskiller sig fra inklusion?"*

Specialundervisningskoordinator: *Jeg kan ikke se der er forskel.*

Interviewer: *Du kan ikke se der er forskel?*

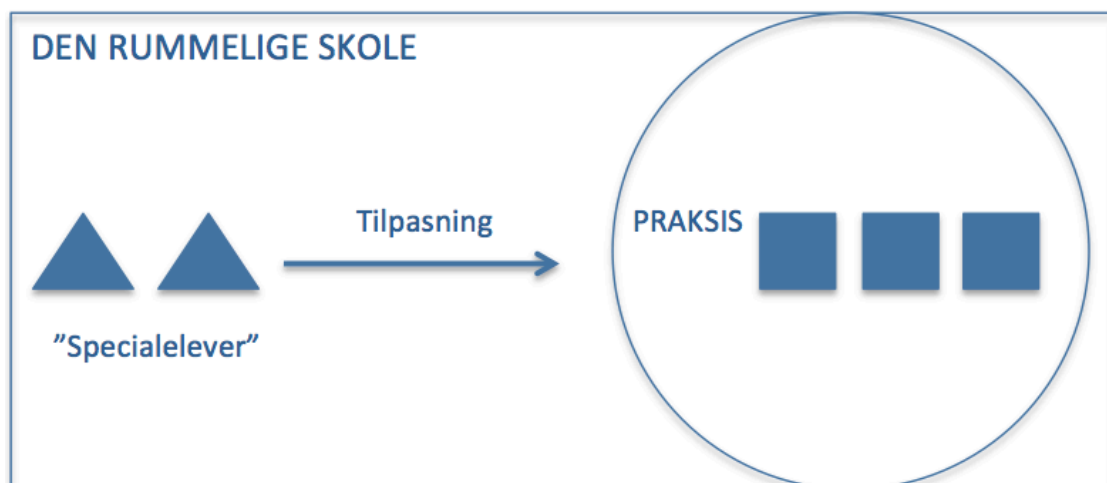
Specialundervisningskoordinator: *Næ, fordi jeg tænker at det handler jo om, at så mange børn som muligt skal have lov at være i det miljø som resten af børnene er i. Så for mig at se så er det bare gammel vin på nye flasker. Jeg er altså nået at blive så gammel så jeg er begyndt at kunne se nogen ting, nogen mønstre i den måde vores samfund fungerer (griner) og så kan det godt være, at det får et lille twist, men overordnet så er det jo sådan... Det er jo også rummelighed, at man beholder de børn tilbage som egentlig burde, rent indlæringsmæssigt, være i specialklasse. Det er jo også inklusion, at være inkluderet i det fællesskab, at de har været i hele tiden, ja jeg kan ikke se forskellen.*

Det er for mig at se en problematisk måde at anskue inklusion på. I forhold til Alenkærs definition af inklusion, er det ikke nok at eleverne "får lov til at være i et miljø". Eleverne skal, for at være inkluderede, deltage i og være med til at skabe miljøet, ellers er eleverne blot fysisk integrerede eller institutionelt rummede.

Ved at sige, at nogen børn *rent indlæringsmæssigt* hører til i en specialklasse siges det implicit, at nogen børn er *normale* indlæringsmæssigt, og hører til i en *normalklasse*, mens andre er *specielle* indlæringsmæssigt, og dermed hører til i en *specialklasse*.

Denne kategorisering af normal og speciel gør, at jeg får associationer til den forståelse, man finder i det patologiske paradigme, hvor problemer jævnfør teori afsnittet De tre paradigmer, ses som iboende eleven, og at eleven dermed tilhører en bestemt fejlkategori, hvor strategien er, at man med specialiseret hjælp, vil forsøge at kompensere for den defekt eleven har. På Xskole bruger man også kategoriseringsstrategier, idet eleverne opdeles i tre kategorier: normale elever, elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med socio-emotivelle/AKT-

vanskeligheder. I specialklasser og AKT-klasser er strategien, at man skal kompensere for og kurere de fejl eleverne har, så eleverne senere kan indgå i normalklasser. Denne måde at anvende specialundervisning på, kan betegnes som eksklusion inden for skolens rammer, i og med at eleverne ikke deltager i den normale undervisning, men er henvist til undervisning uden for normalområdet. Når eleverne er blevet *normale* nok forsøges de tilbageført til normalklasser. Normalundervisningen forandres ikke, det er eleven, der skal forandres, så han passer ind. Eleven skal altså tilpasse sig de på forhånd givne rammer, mens rammerne forbliver uændrede. Alenkærs brug af ordet, rummelighed, er dækkende for det, der finder sted, når en elev fra specialområdet tilbageføres til normalområdet, hvilket ifølge Alenkær kan illustreres således⁶⁵:



Nok *burde* vi bevæge os indenfor det relationelle eller det systemiske perspektiv i dag, da vi i Danmark har tilsluttet os Salamanca Erklæringen og FNs Handicapkonvention, men i specialundervisningskoordinatorens udtalelser kan der drages paralleller til det individuelle patologiske perspektiv, i og med at hun skelner så skarpt mellem det normale og det specielle. I følgende citat, hvor jeg har spurgt specialundervisningskoordinatoren, hvordan skolens strategier kan blive mere inkluderende, tydeliggøres det, at skolens eksisterende rammer for normalundervisning ikke er tilpasset skolens mangfoldighed af elever:

⁶⁵ Alenkær, 2008a, s.20

Så kan man bryde det hele op på tværs og lave holddeling og sådan nogen ting, og det har vi da også snakket om, men egentlig så er det jo også det vi gør allerede, så er det jo nogle hold, hvor man så får noget særlig undervisning der passer til en, men vi kunne jo godt lave noget mere samarbejde. Noget mere hvor de bliver sluset ud i nogle timer og lige får lov til at smage luften i de andre klasser og så kan trække sig tilbage igen, fordi de kan ikke holde til det.

At specialeleverne ikke kan *holde til* at være længere tid i normalklasserne kan forstås som et udtryk for, at livet i specialklasserne ses som et mere beskyttet og kravfrit skolerum, hvor der bliver taget mere hensyn til elever i specialklasser end til elever i normalklasser. Det tyder desuden på, at det må være hårdt for disse specialklasselever at skulle møde eller inkluderes i normalområdet, hvorfor de kun tåler lige at "smage luften" i de andre (normale) klasser.

Hvis det "normale skoleliv" er så hårdt at være en del af for specialeleverne, kan man samtidig se det som et tegn på, at det er en forholdsvis snæver normalopfattelse, der opereres med. Det virker selvmodsigende, at en forholdsvis snæver normalopfattelse er til stede samtidig med, at inklusion er den overordnede målsætning. Alenkær påpeger, at reelt arbejde med inklusion forudsætter, at man går bort fra at tænke i skillelinjer mellem "normal" og "speciel" og i stedet ser alle elever som unikke og specielle og tilpasser rammerne, så de passer til eleverne.⁶⁶ Denne ophævelse af skillelinjer er ikke at finde i den måde hvorpå, specialundervisningskoordinatoren taler om eleverne. Dette får betydning for samarbejdet i inklusionsteamet, hvor specialundervisningskoordinatoren er mødeleder. Dette vil jeg påvise i afsnittet "Det fejlfindende inklusionsteam".

⁶⁶ Alenkær, 2008a, s.22

Det fejlfindende Inklusionsteam

På Xskole findes et inklusionsteam, bestående af specialundervisningskoordinatoren, der er mødeleder, 5 inklusionslærere og 2 inklusionspædagoger. De fleste har en AKT-uddannelse. Inklusionsmedarbejderne bruges i det daglige mest til at tage sig af elever i normalklasser, som lærere opfatter som problematiske. I dette afsnit vil jeg på baggrund af en observation af et møde i inklusionsteamet, påvise at der er en række problemstillinger til stede, som hindrer at mødet bliver godt.

Observation af møde i inklusionsteamet:

Tilstede er specialundervisningskoordinatoren, 4 inklusionslærere og 1 inklusionspædagog.

På mødet i inklusionsteamet drøftes de elever, der modtager støtte fra inklusionslærere eller inklusionspædagoger. En af indsatserne overfor en elev i 6. klasse diskuteres på følgende måde:

Inklusionspædagogen udtrykker frustration og manglende forståelse for at læreren i klassen på det seneste "*bare placerer os ved en computer på gangen*" og betegner endvidere sin tid med eleven som "*babysitting*". Specialundervisningskoordinatoren kan godt forstå frustrationen, og medgiver at det er en forkert løsning, såfremt eleven godt kan "*finde ud af at være i klassen*". Inklusionspædagogen fortæller, at det går godt, når hun er i klassen med eleven, men at læreren udtrykker "*at det hjælper hende [læreren]*" at inklusionspædagogen tager eleven med ud "*for der er så mange andre jeg [læreren] skal have styr på*". Inklusionspædagogen fortæller endvidere, at eleven på grund af situationen er blevet gal på sin lærer, da han helst vil blive i klassen. Specialundervisningskoordinatoren foreslår at inklusionspædagogen bruger tiden

sammen med eleven til at tale om *"hvorfor han er så vred"*, og siger efterfølgende: *"men han er jo ikke så godt begavet"*. Inklusionslærer1, bryder ind: *"Jo, han er snu"*. Specialundervisningskoordinatoren: *"Jamen test viser at han ligger i bunden af normalområdet. På overfladen kan det godt se ud som om han forstår, men det gør han ikke."* Specialundervisningskoordinatoren fortæller at *"det er ligesom en af de unge mennesker vi har til at arbejde på vores minkfarm, som heller ikke er godt begavet, men som godt kan virke som om han er det"*. Hun giver et eksempel på en situation, hvor denne medarbejder har virket som om, han har forstået noget, som han reelt slet ikke har forstået.

Inklusionslærer1 vedholder sin uenighed, og gør det klart, at det ikke er det, hun har set, når hun har været sammen med eleven, og hun foreslår, at der bliver lavet en ny test af ham.

Specialundervisningskoordinatoren svarer: *"jo, men jeg bliver selv snydt af folk der er dårligt begavet"*.

Inklusionslærer2 byder ind i samtalen om eleven, og fortæller at *"han vil bestemme derhjemme"* og at han derfor *"skal have helt klare rammer."* Det har hun blandt andet givet ham, ved at han får en ekstra time om onsdagen sammen med hende, hvor han kan lave sine afleveringer, hvis han ikke har gjort *"som han skulle"* i løbet af ugen. Hun fortæller også, at hun synes, at hans lærer virker *"brugt"* og *"tyndslidt"*, og at hun virker som om hun *"ikke kan mere"*, hvilket gør det *"svært kollegialt"*.

Herefter går samtalen over på en af de andre elever der modtager støtte

I denne case kan jeg identificere mange væsentlige problemstillinger;

1. Der bliver præsenteret et kollegialt problem, som der ikke findes en løsning på
2. Fokus flyttes fra det oprindelige problem til at handle om eleven som problem

3. Argumenter hentes fra personlige erfaringer med andre udenforstående
4. Eleven søges kategoriseret som dårligt begavet
5. Eleven bliver straffet for ikke at leve op til de gældende normer

Der er således mange problematikker i spil i forhold til denne case, men jeg vælger at rette min opmærksomhed mod den måde, hvorpå specialundervisningskoordinatoren retter fokus mod eleven, frem for at rette fokus mod det kollegiale problem, som inklusionspædagogen præsenterer, og som inklusionslærer² også har bemærket. Dette kan være et udtryk for en eller flere ting;

1. Specialundervisningskoordinatoren har et patologisk syn på problemer
2. Mødets struktur/mangel på struktur gør, at der opstår misforståelser
3. Specialundervisningskoordinatoren har berøringsangst i forhold til at blande sig i kollegaers undervisningsformer

Den første antagelse ser jeg som sandsynlig, når jeg sammenholder observationen fra mødet med de udtalelser fra specialundervisningskoordinatoren som jeg har analyseret i afsnittet "Den hårde normalklasse".

Hvis antagelsen er rigtig, betyder det, at specialundervisningskoordinatoren vil forsøge at finde årsagen til problemet ved at rette fokus mod eleven og de eventuelle defekter, han har. Rammerne hvori problemet opstår, analyseres derfor ikke, hvilket står i skarp kontrast til et af de dokumenter, tovholderen har formuleret, hvor der står at "kodeordene er *anerkendende pædagogik og systemisk tænkning*."⁶⁷ At specialundervisningskoordinatoren ikke lever op til dette ses ved, at specialundervisningskoordinatoren retter fokus mod, at eleven er *dårligt begavet* frem for at rette fokus mod, at der er nogle problemer i samarbejdet

⁶⁷ Bilag 4

mellem inklusionspædagogen/inklusionslæreren og læreren. Med et individorienteret fokus retter man opmærksomheden mod elevernes manglende læringsforudsætninger, lave motivation eller sociale arv, for at forklare, at man ikke lykkes med alle elever. Ved at rette fokus på den enkelte elev og elevens baggrund trækkes søgelyset væk fra undervisningen, lærerne og skolen. Hvis man kigger på navnet for projektet; *I Xkommune lykkes alle børn*, kan det vældig let kobles til en patologisk forståelse, i og med at fokus er på barnet, og ikke på rammerne. Man kunne f.eks. i stedet have valgt at kalde projektet for *I Xkommune lykkes alle pædagogiske indsatser*, på den måde ville fokus blive flyttet fra individet til rammerne.

Min anden antagelse er, at mødets struktur eller mangel på samme, gør at der opstår misforståelser i dialogen mellem specialundervisningskoordinatoren og inklusionspædagogen. Inklusionspædagogen italesætter et problem, der er opstået, fordi læreren har sendt eleven og inklusionspædagogen ud af klassen i undervisningen, og fortæller endvidere, at eleven på den baggrund er blevet vred på sin lærer. Specialundervisningskoordinatoren opfatter, at problemet er, at eleven er vred, og foreslår derfor at inklusionspædagogen taler med eleven, om hvad årsagen er. Her er der en åbenlys misforståelse, idet inklusionspædagogen allerede ved, hvorfor eleven er vred, men ikke ved, hvordan hun skal tackle det, der udløser vreden hos eleven. Den løsning mulighed, der foreslås af specialundervisningskoordinatoren er således ikke brugbar.

For at undgå misforståelser i samarbejdet kan man anvende en fast samarbejdsstrategi. Der er udviklet mange forskellige bud på samarbejdsstrategier, som netop er udarbejdet for at sikre et godt og brugbart samarbejde uden misforståelser i skolesammenhænge. Alenkær har også udviklet en metode til at reflektere over professionshistorier i teams, kaldet Narrativ teamrefleksion. Metoden adskiller sig fra andre metoder på den måde, at strukturen er meget fast, og den fokuserer udelukkende på det fagpersonlige. Man ejer problemet i fællesskab og derfor

ejer man også løsningen i fællesskab. Narrativ teamrefleksion tager udgangspunkt i teamets fortællinger om teamets praksis. Dette kan dreje sig om konfliktsituationer, uafklarede situationer, eller situationer, hvori man ikke synes, at man var helt handlingsparat. De gøres til genstand for analyse og refleksion i teamet.⁶⁸ En fast samarbejdsstrategi, ikke nødvendigvis Narrativ teamrefleksion, vurderer jeg vil have en gavnlig effekt for inklusionsteamet og formentlig også for skolens selvstyrende teams i det hele taget, idet det kan gøre, at samarbejdet bliver mere målrettet og løsningsorienteret.

Min tredje antagelse er, at specialundervisningskoordinatoren har en berøringsangst i forhold til at blande sig i lærernes måde, at undervise på. Dette vil jeg påvise i det følgende afsnit, hvor jeg vil have fokus på samspillet mellem metodefrihed og samarbejde.

Metodefrihed og samarbejde

På Xskole har man indført selvstyrende teams, for at lærerne i højere grad kan vidensdele, men omkring dette udtaler specialundervisningskoordinatoren:

Men det er jo også bare noget, at man siger man gør. Der er ikke lavet nogen struktur for, hvad gør man så hvis man arbejder i selvstyrende team. Hvor tit mødes man, er ledelsen med til at evaluere osv. Altså.. Der bliver ikke lagt de der rammer omkring ting.

Den strategi, der er lagt for, at lærerne kan lære noget af hinanden, er selvstyrende teams, men da der ikke er defineret, hvad dette indebærer, er det tvivlsomt, hvor meget denne strategi rent faktisk virker inklusionsfremmende.

⁶⁸ Alenkær, 2005

Da jeg spørger specialundervisningskoordinatoren, om de på skolen har overvejet at bruge LPmodellen eller andre lignende samarbejdsmetoder, er svaret nej, og da jeg spørger efter begrundelsen, svarer hun:

Altså jeg har jo selv tænkt, hvorfor gør vi ikke et eller andet. Jeg tror simpelthen ikke huset er gearret til noget der er så fast. Her er der stor respekt om den enkeltes ret og frihed til selv at bestemme, hvordan man underviser.

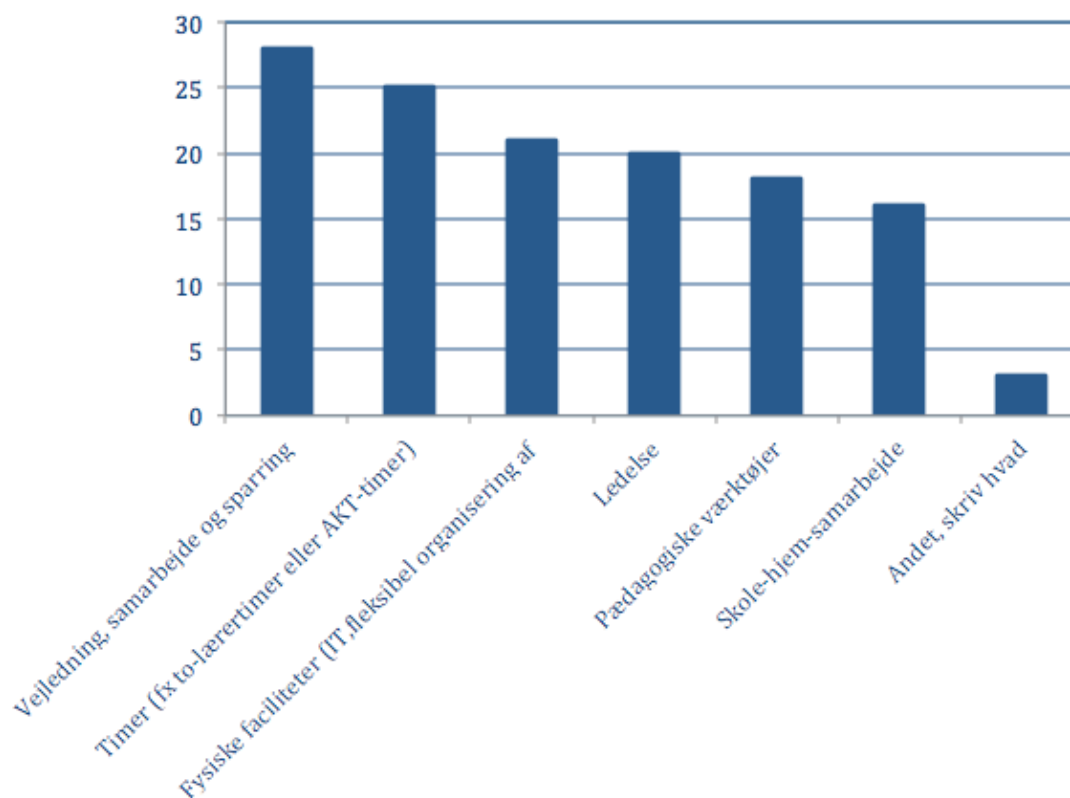
Interviewer: *Kolliderer det ikke lidt med inklusion?*

Specialundervisningskoordinator: *Jo... Men det behøver det faktisk ikke at gøre. Hvis alle har den rigtige intention så behøves det ikke at kollideres kan man sige. [...] Jeg ser det også både som at det er godt og skidt. Man kan sige, at hvis man arbejder efter LP [...], så vil man selvfølgelig få særlig fokus på nogle områder [...] hvis jeg kigger på skaren af kolleger, så kan jeg da godt finde en lille håndfuld ud, som jeg måske synes kunne gøre det anderledes, men der er jo rigtig rigtig mange som brænder for det de gør, og det har jeg jo altid synes har været det her hus' styrke, at vi har mange ildsjæle. Og ildsjæle de kan jo også slukkes, hvis de ikke får lov at udvikle sig i de retninger, de gerne vil kan man sige. Så der er både for og imod.*

At der ikke skabes rammer for refleksion i fællesskaber, fordi der skal værnes om den enkelte lærers ret til selvbestemmelse og metodefrihed af frygt for, at de særligt engagerede lærere mister deres engagement, er for mig at se helt misforstået. Jeg vil tværtimod påstå, at engagerede lærere vil sætte pris på større mulighed for vidensdeling og refleksion. Dette kan også underbygges af tovholderens egen inklusionsundersøgelse, der viser at mange af Xskoles lærere efterspørger øget samarbejde⁶⁹:

⁶⁹ Bilag 2

Hvad er vigtigst at opprioritere på din skole, hvis I skal bliver bedre til at arbejde inkluderende?



(Lærerne har haft mulighed for at vælge mere end et svar til dette spørgsmål. 28 ud af de 50 adspurgte lærere, hvilket vil sige over 50%, mener at *vejledning samarbejde og sparring* bør opprioriteres.)

Specialundervisningskoordinatoren mener, at fraværet af strukturer, der sikrer refleksion, ikke er en inklusionshæmmende faktor, hvis blot alle lærerne har *den rigtige intention*. Min påstand er, at det ikke er nok, at lærerne blot har *den rigtige intention* med deres undervisning, men at god undervisning er et komplekst fænomen, som derfor kræver, at langt flere elementer er opfyldt, herunder refleksion i fællesskaber. Det handler på ingen måde om, at lærerne skal være ens, men om at undervisningen skal være velreflekteret. Dette underbygges af Alenkær, der ikke mener, at metodefrihed skal have de samme levevilkår, som den hidtil har haft. Med dette mener han ikke, at skolen *skal være en kagefa-*

brik, men at metoder, der ikke understøtter inkluderende praksis, skal fravælges, og metoder, der med baggrund i empirisk evidens, ser ud til at virke, skal vælges til.⁷⁰

Dette kan umiddelbart virke som en modsætning til Danmarks Lærerforenings professionsidealer, hvor der bl.a. står:

*Læreren vil værne om sin metodefrihed hvad angår undervisningens tilrettelæggelse og udførelse og efter bedste evne selv løbende vurdere og korrigere sin undervisning.*⁷¹

At Danmarks Lærerforenings professionsidealer omfatter lærerens metodefrihed, skal dog ikke ses som isoleret fra de andre professionsidealer, men netop som en del af et samlet professionsideal, som også indbefatter refleksion og samarbejde idet der også står:

*Gennem egen refleksion, dialog med kolleger og deltagelse i efteruddannelse vil læreren arbejde med sin selvforståelse som lærer, sine værdier og holdninger, vedligeholde og udvikle sine kundskaber, pædagogiske færdigheder og evner til at indgå i gensidigt berigende samarbejde.*⁷²

Her gøres det klart, at læreren skal reflektere over sin undervisning både alene og sammen med kollegaer. Metodefrihed skal således ikke forstås som modsætning til samarbejde eller som en frihed til at gøre, hvad som helst, men tværtimod fordrer metodefriheden et ansvar for, at den enkelte lærer konstant må forholde sig reflektivt til de metoder, der anvendes, og vurdere, hvilke metoder der bedst støtter op om den målsætning, der er for undervisningen. Samarbejde, og metodefrihed er således begge idealer som den professionelle lærer bør efterleve.

Når målet for skolen er at inkludere alle elever, er målet for undervisningen også at inkludere alle elever, hvilket betyder at de metoder læ-

⁷⁰ Alenkær, 2009, s. 29

⁷¹ DLF, 2002

⁷² Ibid

reren anvender, må understøtte denne målsætning. Som eksempel er Cooperative Learning, en metode, der med baggrund i empirisk evidens ser ud til at virke inklusionsfremmende.⁷³ Denne metode bygger på, at eleverne arbejder sammen, selvom de ligger på forskellige niveauer, hvilket indbyder til en inkluderende tanke, hvor alle er en del af fællesskabet. Det kan være fristende for lærere at anvende en metode, der synes at besvare inklusionens store kompleksitet, men med henvisning til Alenkærs definition af inklusion, som en dynamisk og vedvarende proces, må det pointeres, at der ikke findes nogen mirakelkure og endegyldige svar på spørgsmålet om, hvordan man skaber en inkluderende skole, og det må derfor også understreges, at Cooperative Learning eller andre konceptpædagogikker aldrig må anvendes ureflekteret eller stå alene.

Delkonklusion

Jeg konkluderer, at den hovedansvarlige for skolens specialundervisning, specialundervisningskoordinatoren, ikke i tilstrækkelig grad søger at løse problemer i et systemisk og relationelt perspektiv, men derimod retter fokus mod den enkelte elev, for at forklare de problemer der opstår.

Jeg konkluderer endvidere, at der ikke er fastlagt klare strategier for samarbejdet mellem lærerne, på trods af at lærerne netop efterspørger dette, og jeg konkluderer at sådanne strategier er vigtige, ikke kun når man skal arbejde inkluderende, men i det hele taget, når man skal arbejde som professionel lærer.

⁷³ Baltzer, s. 113

I forlængelse af dette vil jeg i den følgende analysedel give et eksempel på, hvordan praksis kan udfolde sig, når der på skolen ikke er klare strategier for samarbejde.

PRAKSIS

Jeg har gennem mine undersøgelser af Xskole både oplevet undervisning, der tenderede til at være inkluderende og undervisning, der lod meget tilbage at ønske. Især i min praktik i skolens specialklasse for de yngste oplevede jeg en undervisning, der kunne betegnes som inkluderende. I opgavens første analysedel argumenterede jeg for, at grundlaget for IXKLAB byggede på et spareønske, og at kulturen på skolen ikke støttede op om inklusion. I opgavens anden analysedel argumenterede jeg for, at manglende strategier for samarbejde, var en særdeles inklusionshæmmende faktor.

I denne analysedel vil jeg på baggrund af en observation argumentere for, at manglende samarbejdsstrukturer kan få u hensigtsmæssige konsekvenser for praksis.

Til sidst vil jeg kort redegøre for, hvorfor forældre og elevperspektivet ikke får plads i denne opgave

Den privatpraktiserende tysklærer

Inklusionslærernes opgaver er delvis skemalagte. Det gør sig blandt andet gældende når 7.b har tysk. Her skal en inklusionslærer særligt støtte en dreng, der er "forstyrrende", men inklusionslæreren indgår ikke i planlægningen af undervisningen. Jeg deltog som observatør i en af disse timer. Eleverne fik i en tidligere tysktimer stillet en gruppeopgave. Opgaven bestod i at vælge en Bundesstat, lave en planche om denne og

forberede en fremlæggelse. I den tysktid, jeg observerede, var det tid til, at grupperne skulle fremlægge.

Det foregik på følgende måde:

Plancherne blev hængt op på væggen på gangen udenfor klasselokalet, hele klassen stod på gangen mens to-tre elever fremlagde på skift. Tysklæreren stod ved siden af de elever, der fremlagde og stillede indimellem spørgsmål til de fremlæggende. Plancherne bestod af farvet A3karton påklippet tekst og et par billeder. Bortset fra overskriften, var tekststørrelsen ca. 12 og billederne var sort-hvidudskrifter, hvilket betød, at både tekster og billeder var svære at se. De tre fremlæggende stod halvt dækkende for planchen, delvist med ryggen til klassen, for at kunne læse op fra denne. Det var for mig ikke muligt at høre præcist, hvad der blev oplæst. Dels pga. at de fremlæggende/oplæsende elever talte ind i en væg, dels fordi flere af de tilhørende elever hviskede sammen. Inklusionslæreren stod sammen med den dreng, hun skulle være støtte på, samt to andre drenge. De tre drenge stod og småtjattede til hinanden. Inklusionslæreren signalerede flere gange med fingeren på sine læber, at de skulle være stille, og med rynkede bryn, at de skulle stå ordentligt. To af pigerne stod og lavede små fletninger i en foranstående piges hår. Der var spredt gaben. Efter fremlæggelsen blev den støttekrævende elev sat ved en computer på gangen sammen med inklusionslæreren, for at lave matematik på computeren, mens de andre elever fortsatte tysktimen i klassen.

Da jeg efter observation af tysktimen spørger inklusionslæreren, hvorvidt undervisningen er genstand for refleksion og analyse mellem lærere og inklusionslærere, fortæller hun, at selve undervisningen ikke bliver drøftet, da hun frygter det kan overskride lærerens personlige grænse og stolthed, og at læreren dermed kan miste lysten til at have en inklusionslærer med i timen. Hun påpeger, at læreren, i kraft af at have lukket en inklusionslærer ind i undervisningssituationen, er i en sårbar

situation. Hun har dog nogle få gange oplevet, at lærere har bedt hende fortælle, hvad hun observerede i bestemte undervisningssituationer, men medmindre læreren selv indbyder til samtale omkring sin undervisning, siger hun ikke noget, selvom undervisningen ikke er hensigtsmæssig i forhold til elevernes læring.

Dette står i skarp kontrast til den beskrivelse, der findes af inklusionssamarbejdernes opgaver i praksis, hvor der blandt andet står:

I praksis bruges vi til:

- *Analysere undervisningssituationer sammen med læreren*⁷⁴

Det er for mig at se meget problematisk, at der er så meget personlig stolthed indblandet i undervisningspraksissen, at det kan forhindre udvikling. Ainscow argumenterer for at se udvikling af praksis som en social proces, hvor medarbejdere gennem observationer af hinandens undervisning, forstyrrer og udfordrer de eksisterende grundopfattelser, hvilket kan føre til en ny praksis og refleksion.⁷⁵ At en inklusionslærer er med i undervisningen, er for mig at se en oplagt chance for dette, da man på den måde fuldt ud udnytter den ressource en inklusionslærer kan være. Ainscow hævder endvidere, at meget af det, der sker i en undervisningssituation, sker på et automatiseret og intuitivt niveau, hvor muligheden for at stoppe op og kigge på egen praksis er fraværende. Det betyder, overført til Dales kompetenceniveauer, at læreren kun bevæger sig på praksisniveauet. Ainscow lægger vægt på, at det er gennem delte oplevelser, at medarbejderne kan sætte ord på, hvad det er, de aktuelt ønsker at opnå med undervisningen. Medarbejderne må derfor være parate til at give og modtage respons.⁷⁶ Denne parathed er i følge inklusionslæreren kun sjældent til stede blandt lærerne på skolen. Jeg mener at dette i høj grad skyldes, at skolens kultur og strategier le-

⁷⁴ Bilag 5

⁷⁵ Ainscow, 2009b, s. 77

⁷⁶ Ibid

gitimerer, at læreren har sin undervisning for sig selv, men jeg mener også, at samarbejdet mellem inklusionslærerne/inklusionspædagogerne og lærerne ikke er tilrettelagt hensigtsmæssigt, idet inklusionslærere/inklusionspædagoger er nogen der indkaldes, når der opstår problemer. Læreren videregiver problemet, og fortsætter sin vanlige undervisning, hvilket for mig at se, ikke er inklusion. Jeg finder det problematisk, at nogle lærere har fået mærkatet *inklusionslærere*, fordi det må betyde, at andre lærere ikke er inklusionslærere. I min optik skal alle lærere være inklusionslærere. De der nu er inklusionslærere/inklusionspædagoger kan i stedet bruges som inklusionsvejledere. En ændring af inklusionsmedarbejdernes titler vil naturligvis ikke løse problemerne, men på den måde vil det blive italesat, at lærerne skal have vejledning af inklusionsmedarbejderne, og disse skal dermed ikke bare bruges som aflastning, hvilket hverken er inkluderende eller at udnytte ressourcerne bedst muligt.

I eksemplet fra tysktimen, ville jeg mene, at undervisningens form burde være genstand for efterfølgende refleksion, da der helt tydeligt var almindidaktiske elementer i undervisningen, som hverken inklusionslæreren eller jeg syntes fungerede hensigtsmæssigt. Når en inklusionslærer er til stede i undervisningen, mener jeg, at kvaliteten i undervisningen afhænger af begge lærere, forstået på den måde, at faglæreren naturligvis alene har ansvaret for det faglige indhold, men at inklusionslæreren har et ansvar for at lægge op til evaluering og refleksion, når undervisningen ikke er foregået hensigtsmæssigt. På den måde kan både inklusionslæreren og faglæreren løfte sig fra praksisniveauet til et reflektivt niveau, og på baggrund af dette, planlægge en undervisning, der kan resultere i en forbedret praksis, hvor ingen elever overlades til aflastning hos en inklusionslærer/inklusionspædagog. Det manglende samarbejde mellem inklusionslæreren og læreren, mener jeg er en inklusionshæmmende faktor, hvilket her underbygges af Christian Varming;

Det at lærere og AKT-medarbejdere, der sætter deres faglighed i spil i fællesskab, iagttager hinanden, eleverne eller hele konteksten, og efterfølgende kan reflektere sammen om den opgave, de står med, er ikke alene en væsentlig præmis for, at samarbejdet lykkes, men også en væsentlig præmis for, at det inkluderende arbejde lykkes.⁷⁷

Elever og forældre

I indledningen skrev jeg, at inklusion var en stor udfordring også for forældre og elever, men jeg har valgt at udelade en nærmere analyse af forældrenes og elevernes rolle, da de på nuværende tidspunkt ikke er inddraget i inklusionsprocessen på Xskole. Det fremgår af følgende uddrag fra mit interview af specialundervisningskoordinatoren:

Interviewer: *Hvordan er eleverne blevet inddraget i det her?*

Specialundervisningskoordinator: *Det er de ikke blevet.*

Interviewer: *Hvad med forældrene?*

Specialundervisningskoordinator: *Nej, det mener jeg heller ikke de er. Altså det er stadigvæk noget der foregår rigtig meget på ledelsesniveau [...]*

Jeg mener at inddragelse af forældre og elever i en skoleudviklingsproces er helt central, men jeg mener samtidig at inddragelsen af såvel forældre som elever i høj grad skal ske gennem medarbejdernes forståelse og formidling af inklusionsopgaven. Jeg er af den opfattelse, at en grundig belysning af spørgsmålene om elevers og forældres betydning for og inddragelse i inklusionsopgaven vil være så spændende og relevant, at det faktisk ville kunne behandles i et selvstændigt bachelorprojekt, men det bliver altså ikke dette.

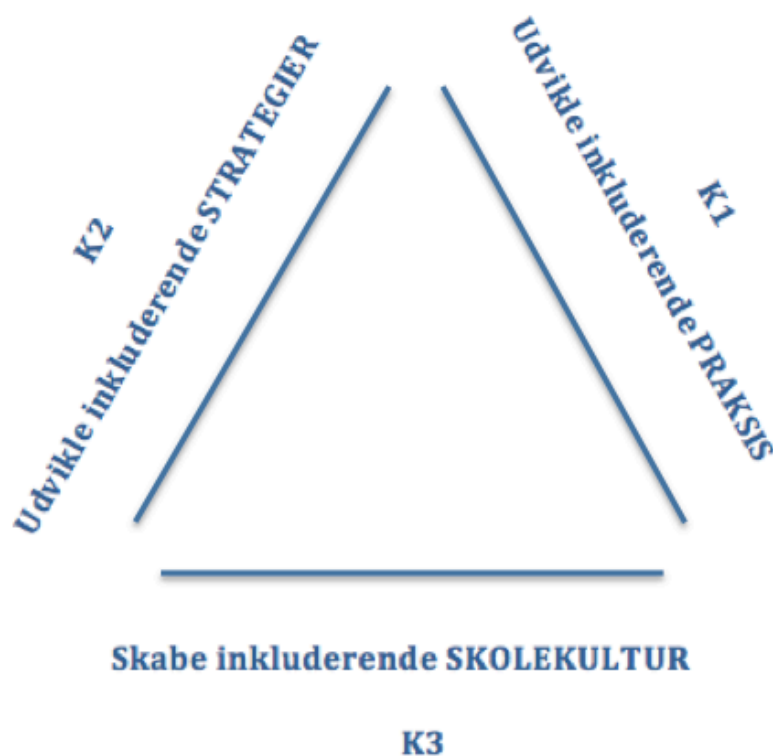
⁷⁷ Varming, 2008, s. 102

Konklusion

I opgaven har jeg påvist en række inklusionshæmmende faktorer på Xskole, de vigtigste er:

- IXKLAB er blevet iværksat for at gennemføre besparelser
- Xskole har ikke noget gældende værdigrundlag
- Lærerne føler ikke medejerskab til opgaven
- Der er ikke en fælles forståelse af inklusion som begreb
- Der er tendens til at bedømme normalitet og afvigelse ud fra en patologisk optik
- Samarbejdet mellem lærerne mangler struktur
- Inklusionslærere og inklusionspædagoger bruges som aflastning for lærerne.

På baggrund af dette, må jeg konkludere, at det ikke er lykkedes Xskole at omsætte inklusionsteori til inkluderende praksis. Det betyder ikke, at inklusion slet ikke finder sted på Xskole, men det er mere eller mindre tilfældigt, fordi det afhænger af den enkelte lærer. Der er således ikke en tydelig sammenhæng mellem kultur, strategi og praksis på skolen. Det betyder i forhold til Tetlers inklusionstrekant, at siderne i trekanten er løsrevet fra hinanden, hvilket kan illustreres således:



I min opgave har jeg endvidere erfaret, at inklusion ofte forbindes med kommunale besparelser og manglende ressourcer, hvilket gør, at inklusion som vision i nogen grad affærdiges. Der er således et åbenlyst paradoks mellem kommunens visioner og afsættelse af de nødvendige ressourcer. På trods af dette, mener jeg, at skolen alligevel må forholde sig til, at inklusion er en realitet og et krav i praksis, og hvad enten det er ideelt eller vanskeligt, må skolen søge at skabe en inkluderende praksis under de eksisterende vilkår.

I forhold til skoleudvikling og ikke mindst inklusionsopgaven konkluderer jeg, at det er af afgørende betydning, at ledelsen har anerkendt og forstået opgavens kompleksitet og rækkevidde, og er bevidste om eget ansvar i form af at medinddrage de ansatte og inspirere i alle sammenhænge, hvor aspekter af inklusionsopgaven er i spil – og det er ganske mange.

På Xskole forhindres udviklingen af en inkluderende kultur, fordi inddragelse af medarbejderne ikke sker, og sprogliggørelsen af skolens inklusionsforståelse og inklusionsvisioner bliver personafhængige i og med, at tovholderen har denne opgave alene.

Forudsætningen for, at skolen kan udvikle sig hen i mod en forpligtende inkluderende praksis, må være, at skolen arbejder med opgaven i fællesskab, og derigennem får skolens medarbejdere til at føle medejerskab og engagement til opgaven. Jeg konkluderer at dette kun kan ske, hvis der skabes rum for fælles refleksion. Det er derfor en nødvendig investering, at involvere medarbejderne i vigtige spørgsmål omkring skoleudviklingen, for at de knytter an til opgaven. Dette handler om alle aspekter af skoleudviklingen i såvel kultur, strategi som den konkrete praksis.

Denne opgave og mit linjefag, specialpædagogik, har fået mig til at tro på, at jeg som kommende lærer kan være med til at påvirke en skole i inkluderende retning, idet jeg ser mig selv i stand til at spotte inklusionshæmmende faktorer, og idet jeg ikke er bange for andres analyser af min undervisning. Ved at signalere åbenhed og ønske om sparring i forhold til min egen undervisning, kan jeg måske på længere sigt påvirke andre lærere til at turde den fælles refleksion. Derudover har arbejdet med opgaven, gjort det tydeligt for mig, at lærerne er vigtige aktører i forhold til om skoleudviklingsprocesser lykkes, hvilket betyder, at jeg ønsker at involvere mig i en sådan proces f.eks. ved at deltage i en arbejdsgruppe.

Jeg konkluderer, at det har været meget givende for mig som kommende lærer at vælge at kaste lys på inklusionsopgaven, den er meget kompleks og omfatter stort set alle aspekter af det at holde skole, og det er næsten sådan, at der vil kunne sættes lighedstegn mellem fremme af inklusionskompetence og undervisningskompetence – altså er det skolens overordnede kerneområde.

Litteraturliste

Ainscow, Mel og Booth, Tony, på dansk v. bl.a. Baltzer, Kirsten og Susan Tetler, *Inkluderingshåndbogen*, Danmarks pædagogiske universitetsforlag, 2004

Ainscow, Mel, "Udvikling af inkluderende praksis og kultur", i: Alenkær, Rasmus, *Den inkluderende skole - en grundbog*, Frydenlund, 2009.

Ainscow, Mel, "Lokale løsninger i lokale kontekster" i: Alenkær, Rasmus, *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*, Frydenlund, 2009

Alenkær, Rasmus, *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel – i den inkluderende skole*, Syddansk Universitet – IFPR, 2010

Alenkær, Rasmus, "Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration", i: Alenkær, Rasmus, *Den inkluderende skole - en grundbog*, Frydenlund, 2008

Alenkær, Rasmus, "Inklusion i teori og praksis", i: *Den inkluderende skole - i et ledelsesperspektiv*, Frydenlund, 2009

Alenkær, Rasmus, *Narrativ team-refleksion*, Frydenlund 2005

Alenkær, Rasmus, "Zonen for nærmeste inklusionsudvikling" i: *Den inkluderende skole – i praksis*, Frydenlund 2008

Andersen, B. Gorm og Jesper Boding, *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*, Dafolo, 2010

Baltzer, Kirsten, "Udvikling af den inkluderende skole – i et internationalt perspektiv" i: Alenkær, Rasmus: *den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund, 2008

Dale, Lars Erling, *Pædagogik og professionalitet*, KLIM, 1998

Egelund, Niels, Susan Tetler, *Effekter af specialundervisning - Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevens faglige, sociale og personlige resultater*, DPU, 2009

EVA, *indsatser for inklusion i folkeskolen*, 2011

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann, *Interview - introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels forlag, 2009

Nielsen, Inger Marie, "Synspunkter på AKT i den inkluderende skole" i: Tetler, Susan og Søren Langager, *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*, Gyldendal 2009

PPR, nr. 2, 2004, Forlaget Skolepsykologi

Tetler, Susan; "Integration, inklusion og delagtighed – tendenser i specialpædagogikken" i: Tetler, Susan og Søren Langager *Specialpædagogik i skolen – en grundbog*, Gyldendal 2009

Tetler, Susan, "Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'" i: Alenkær, Rasmus, *Den inkluderende skole – en grundbog*, Frydenlund 2008

Tetler, Susan, "Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis" i: Tetler, Susan og Søren Langager, *specialpædagogik i skolen – en grundbog*, Gyldendal 2009

Varming, Christian, "Den pædagogiske stifinder" i: Alenkær, Rasmus, *Den inkluderende skole – i praksis*, Frydenlund 2008

Hjemmesider

Xskole, *Decentral udviklingsplan for IXKLAB*, 2011 (17/4 2012)

FJERNET

Xskole, *Målsætning (17/4 2012)*

FJERNET

Xkommune, *Budgetaftale 2011-2014 (17/4 2012)*

FJERNET

Xkommune, *Organisering, styring og udvikling af specialundervisningen (specialpædagogisk indsats) i Xkommune, 2010 (17/4 2012)*

FJERNET

Xkommune, *Projektplan for IXKLAB, 2011 (17/4 2012)*

FJERNET

Xkommune, *Skolernes kvalitetsrapport 2007/2008 (17/4 2012)*

FJERNET

CEFS, *Hvad skal barnet hedde? 2011 (17/4 2012)*

http://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_52713/scope_0/ImageVaultHandler.aspx

DCUM, *Værdiregelsæt, 2012 (17/4 2012)*

<http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/vaerdiregelsaet>

DLF, *professionsideal, 2002 (17/4 2011)*

<http://www.dlf.org/files/DLF/Danmarks%20Lærerforening%20mener/Profession%20og%20komptence/profideal.pdf>

KREVI, *Ekskluderende specialundervisning - Hvem får det og hvilke forskelle er der mellem kommunerne? 2011 (17/4 2012)*

<http://kreivi.dk/publikationer/rapporter/ekskluderende-specialundervisning-hvem-faar-det-og-hvilke-forskelle-er-der--2>

UVM, *Bekendtgørelse om fremme af god orden i folkeskolen*, 2009 (17/4 2012) <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=131217>

UVM, *Fakta om inklusion*, 2011 (17/4 2012)

<http://www.uvm.dk/I-fokus/Inklusion/Fakta-om-inklusion>

Regeringen, *Et Danmark der står sammen - regeringsgrundlag*, 2011

(17/4 2012)

[http://www.stm.dk/publikationer/Et Danmark der staar sammen 11/ Regeringsgrundlag okt 2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf)

S og SF, *En ny start for folkeskolen - S og SF's reform for en fælles og fagligt stærk folkeskole*, 2010, (17/4 2012)

www.socialdemokraterne.dk/download.aspx?docId=713629

Scott, Katrine og Ane Kirk, *Kønsperspektiver på styring af inklusionsindsatser i folkeskolen*, 2011 (17/4 2012)

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=2064479&fileOid=2064487>

UNESCO, *Salamanca Erklæringen*, 1994 (juni 1994 (17/4 2012)

<http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

Bilag

Bilag 1: Uddrag af *Kommisorium for udviklingsstrategier*

Bilag 2: Tovholderens inklusionsundersøgelse

Bilag 3: Uddrag af strateginotat *Afvikling, udvikling og fornyelse i Xkommune*

Bilag 4: Inklusion på Xskole

Bilag 5: Inklusionsteamets opgaver

Bilag 6: Interviewguide

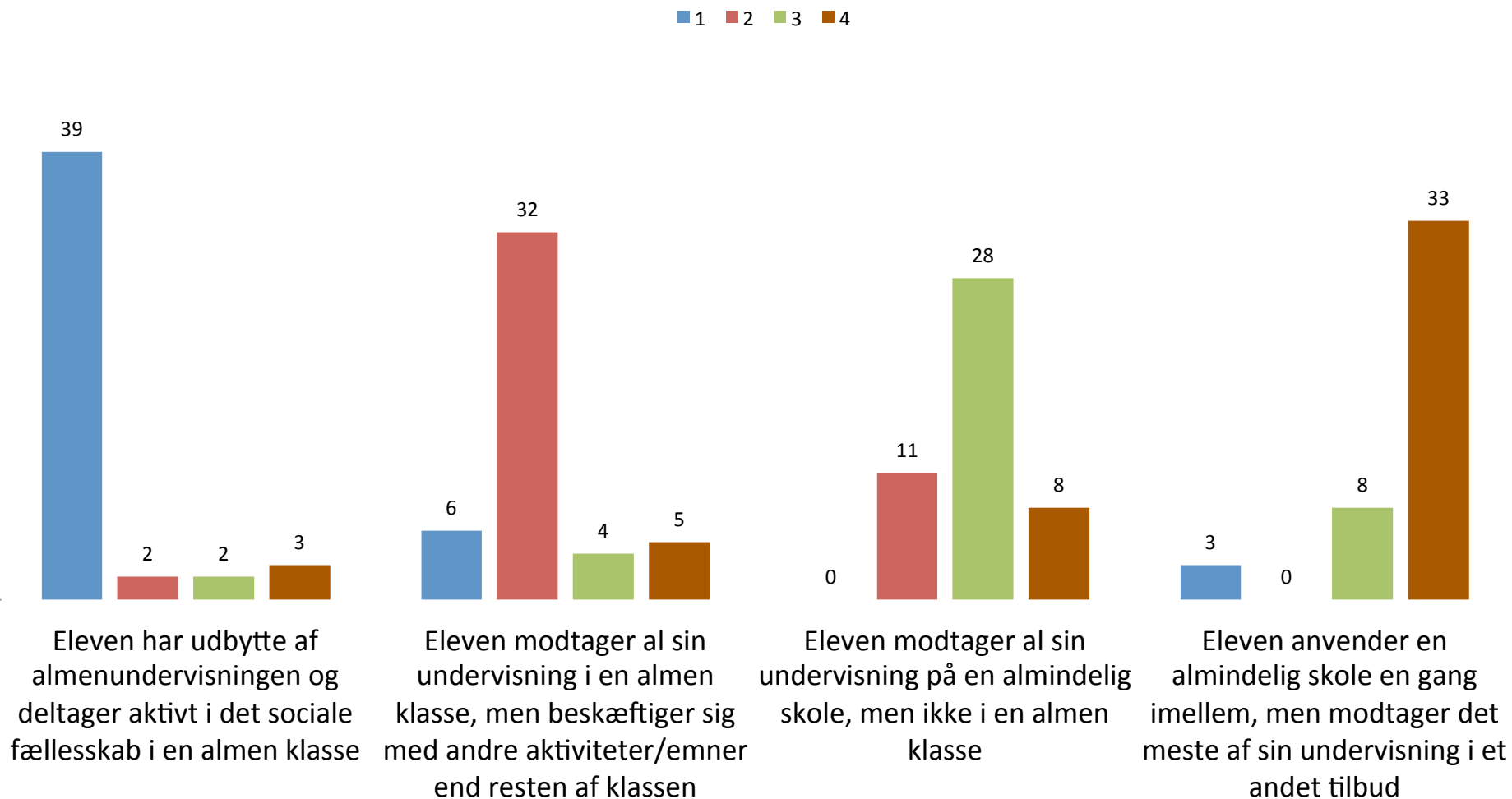
”I XKommune lykkes alle børn”.

Kommissorium for udviklingsstrategier i landsbyordninger

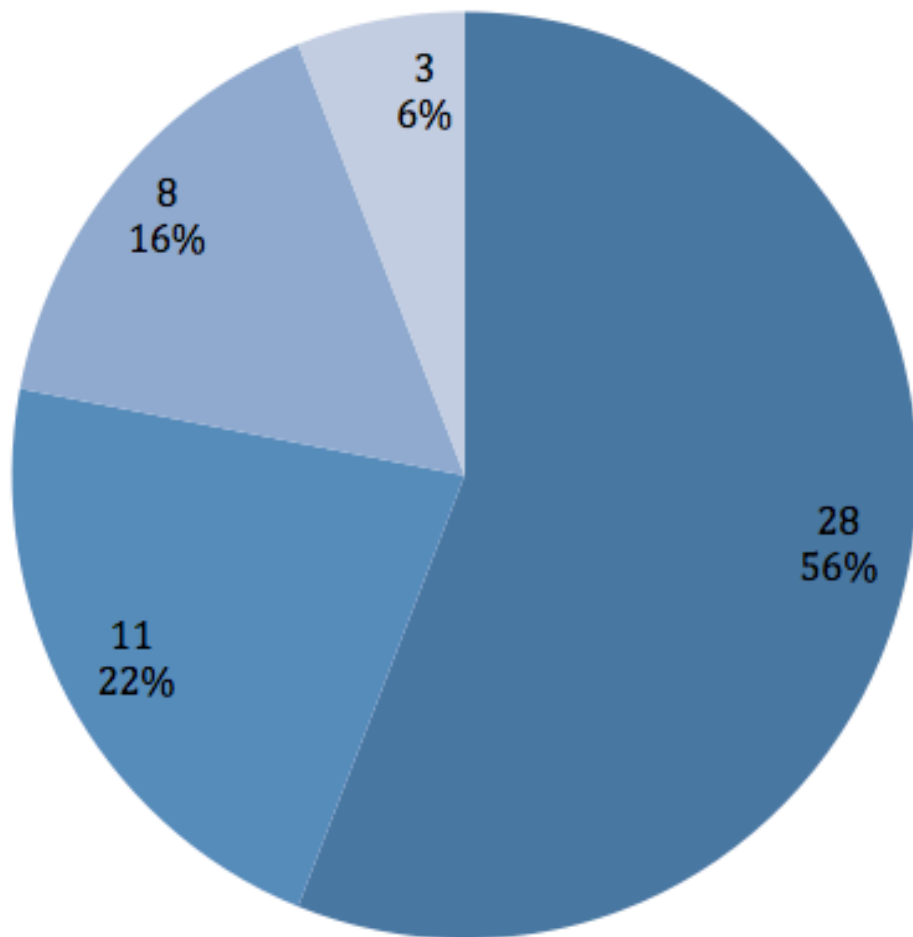
Den decentrale udviklingsstrategi	<p>Den decentrale udviklingsstrategi skal redegøre for landsbyordningens pædagogiske vision og målsætning i et flerårigt perspektiv. Den skal <i>rammesætte og angive retning</i>, herunder konkrete handlingstiltag i et flerårigt perspektiv i forhold til følgende elementer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pædagogiske visioner, blandt andet med udgangspunkt i fælleskommunale, politisk besluttede mål og visioner for børn og ungeområdet. - Udvikling af fælles værdigrundlag - Organisations – og ledelsesstruktur i de nye enheder, herunder teamsamarbejde/samarbejdsstruktur, der fremmer muligheden for inklusion i den pædagogiske hverdag. - Kommunikationsveje i de nye organiseringer. - Fællesbestyrelsesarbejde. - Forældresamarbejde - Inklusionstiltag, der medfører, at flere børn lykkes indenfor normalområdet - Pædagogisk udvikling mod inkluderende undervisning målrettet den enkelte elev, eksempelvis undervisningsdifferentiering, brugen af holddeling, elevplaner og varierede pædagogiske metoder - Kompetenceprofiler og kompetenceudvikling i forhold til medarbejdere og ledere, herunder organisationens overordnede uddannelsesstrategi og brugen af faglige fyrtårne (medarbejdere med specialiserede kompetencer i forhold til inklusion, specialpædagogik etc.) - Dokumentations - og evalueringsstrategi/udvikling af evalueringskultur eksempelvis i forhold til skolernes kvalitetsrapport og arbejdet med mål - og indholdsbeskrivelser - Pædagogisk udvikling jf. de pædagogiske læreplaner i dagtilbud - ”Børns Overgange” – samarbejde og sammenhæng på tværs - IT – som pædagogisk og organisatorisk redskab - MED - struktur
-----------------------------------	---

Hvornår synes du, at en elev med særlige behov er inkluderet

BILAG 2

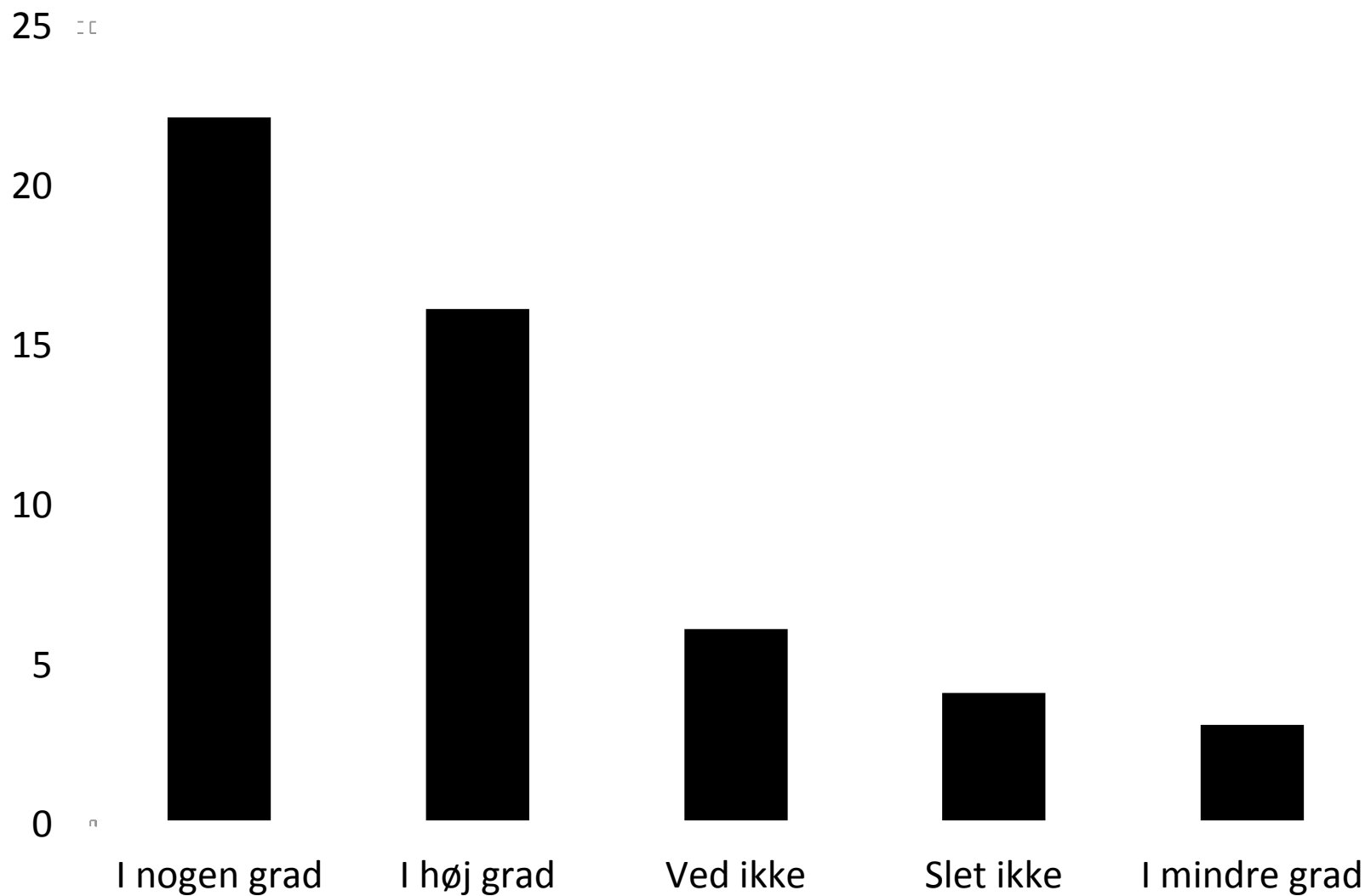


Hvornår synes du, at et læringsfællesskab - en klasse eller et hold - er inkluderende?

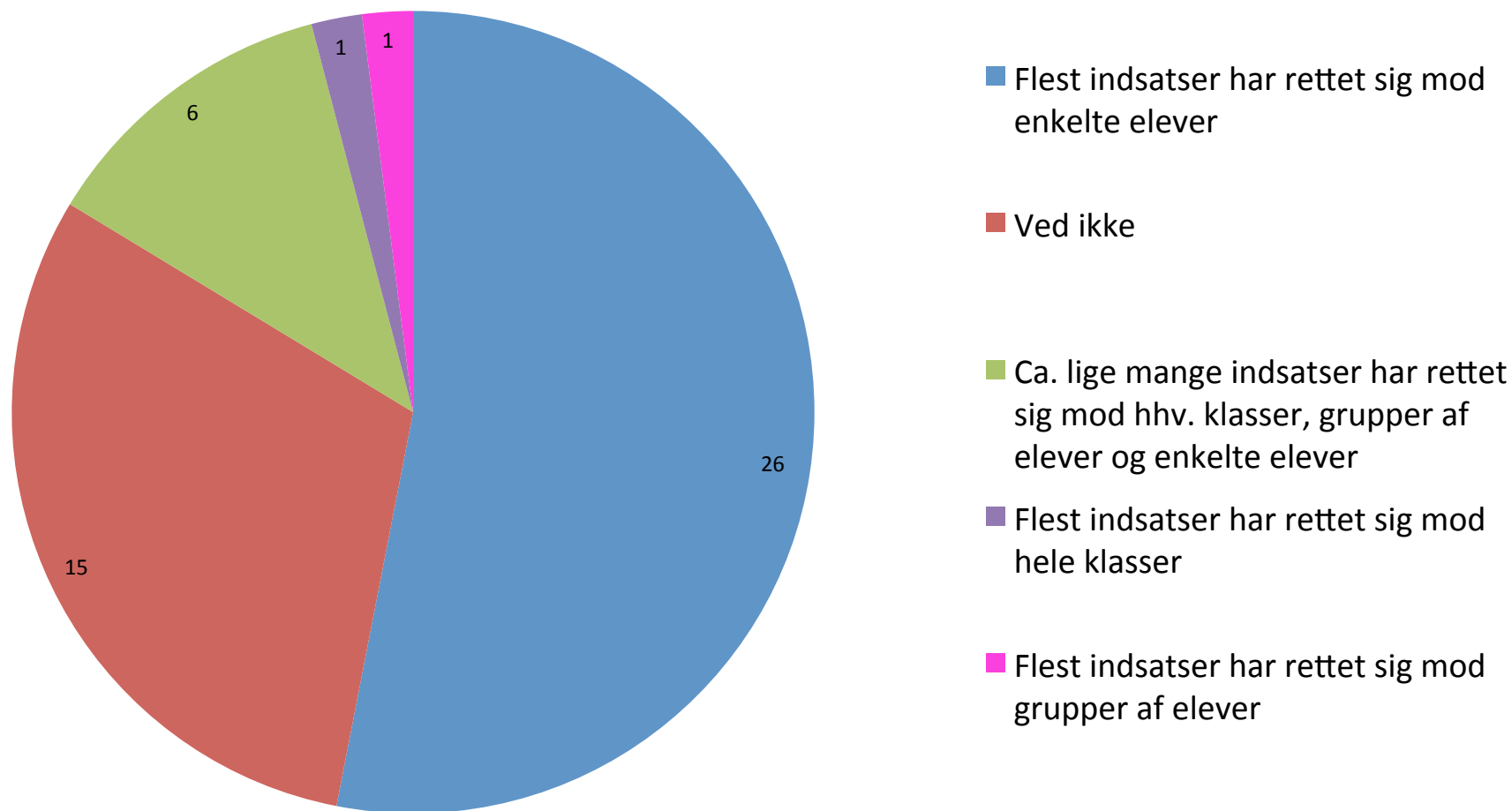


- Alle elever bidrager aktivt til, har udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af fællesskabets aktiviteter
- Alle elever bidrager aktivt til, og har udbytte af fællesskabets aktiviteter
- Alle elever er fuldgældige og velkomne deltagere i fællesskabet
- Alle elever er tilstede i læringsfællesskaber

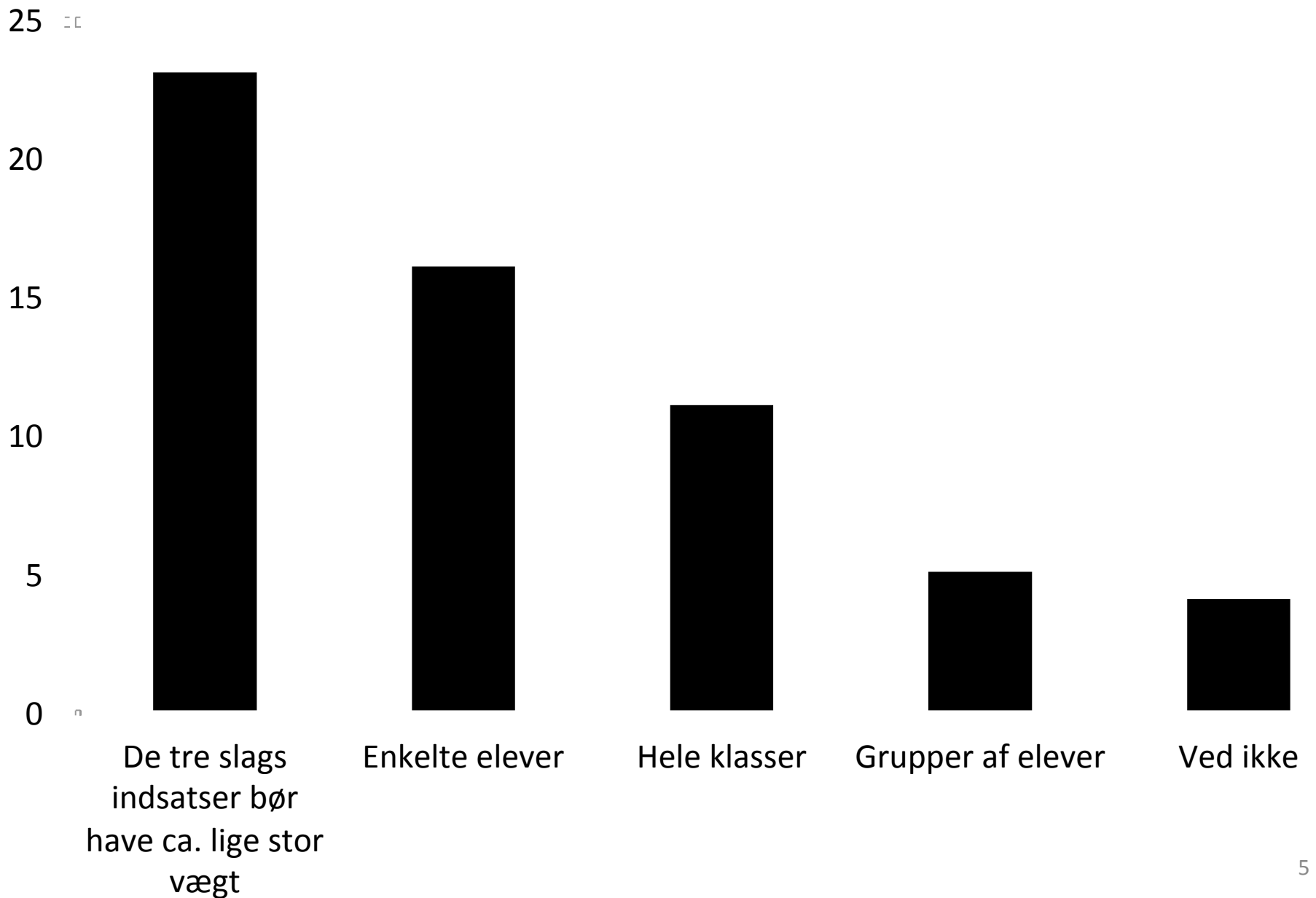
I hvilken grad vurderer du at arbejdet med inklusion bør opprioriteres på din skole



Hvordan har vægten samlet set været mellem inkluderende indsatser der retter sig mod hhv. klasser/grupper af elever og enkelte elever på din skole i skoleåret 2010-2011?



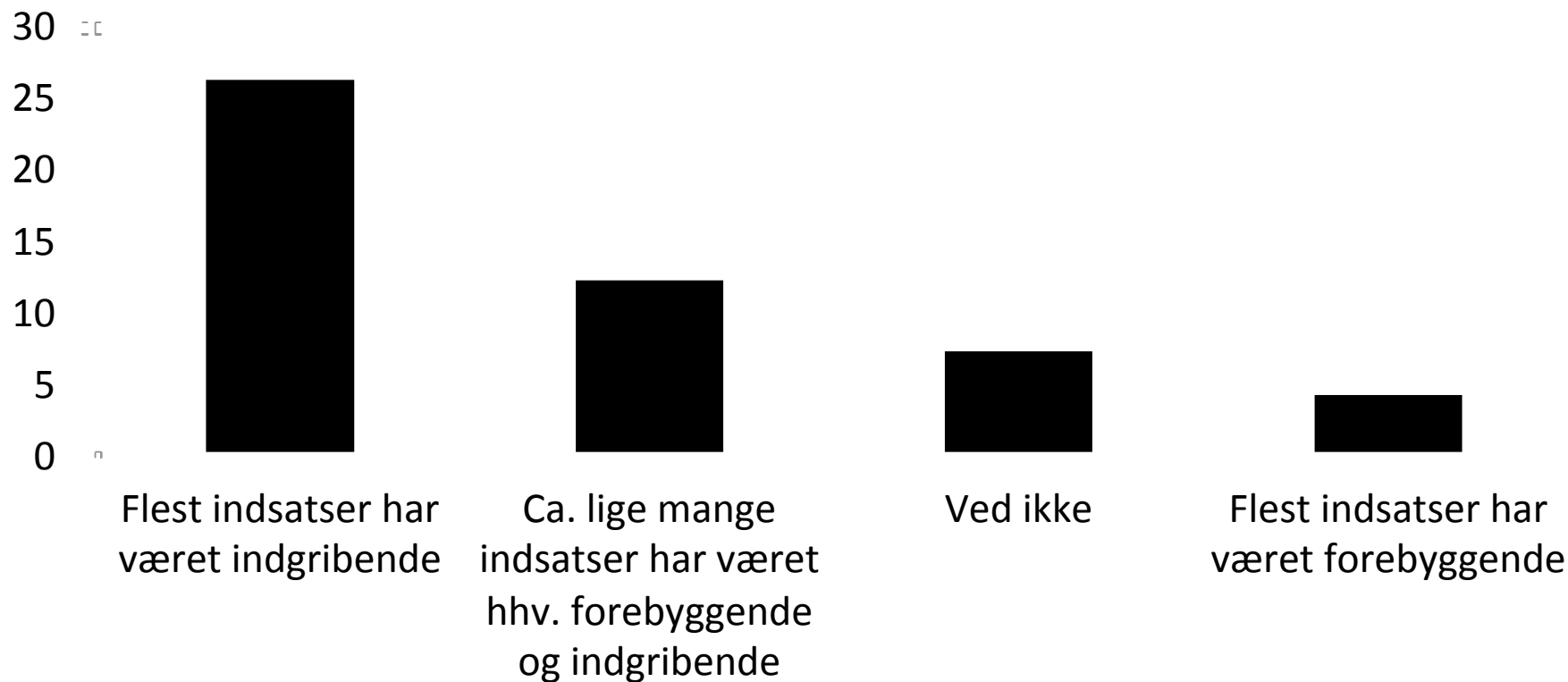
Hvem bør de inkluderende indsatser efter din vurdering primært rettes mod?



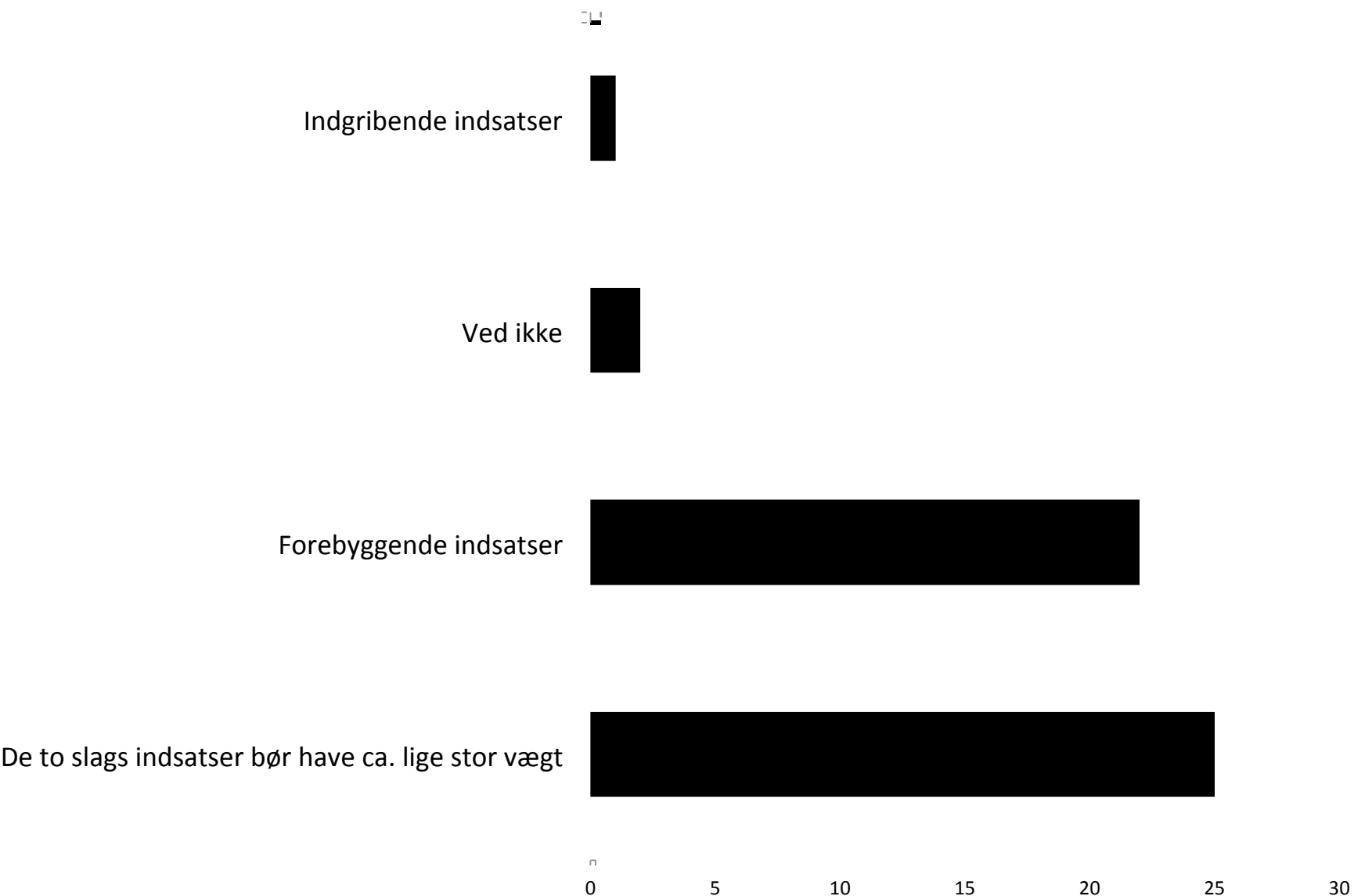
Hvordan har vægten samlet set været mellem forebyggende og indgribende indsatser på din skole i skoleåret 2010-2011?

Forebyggende= indsatser iværksat inden vanskeligheder opstår

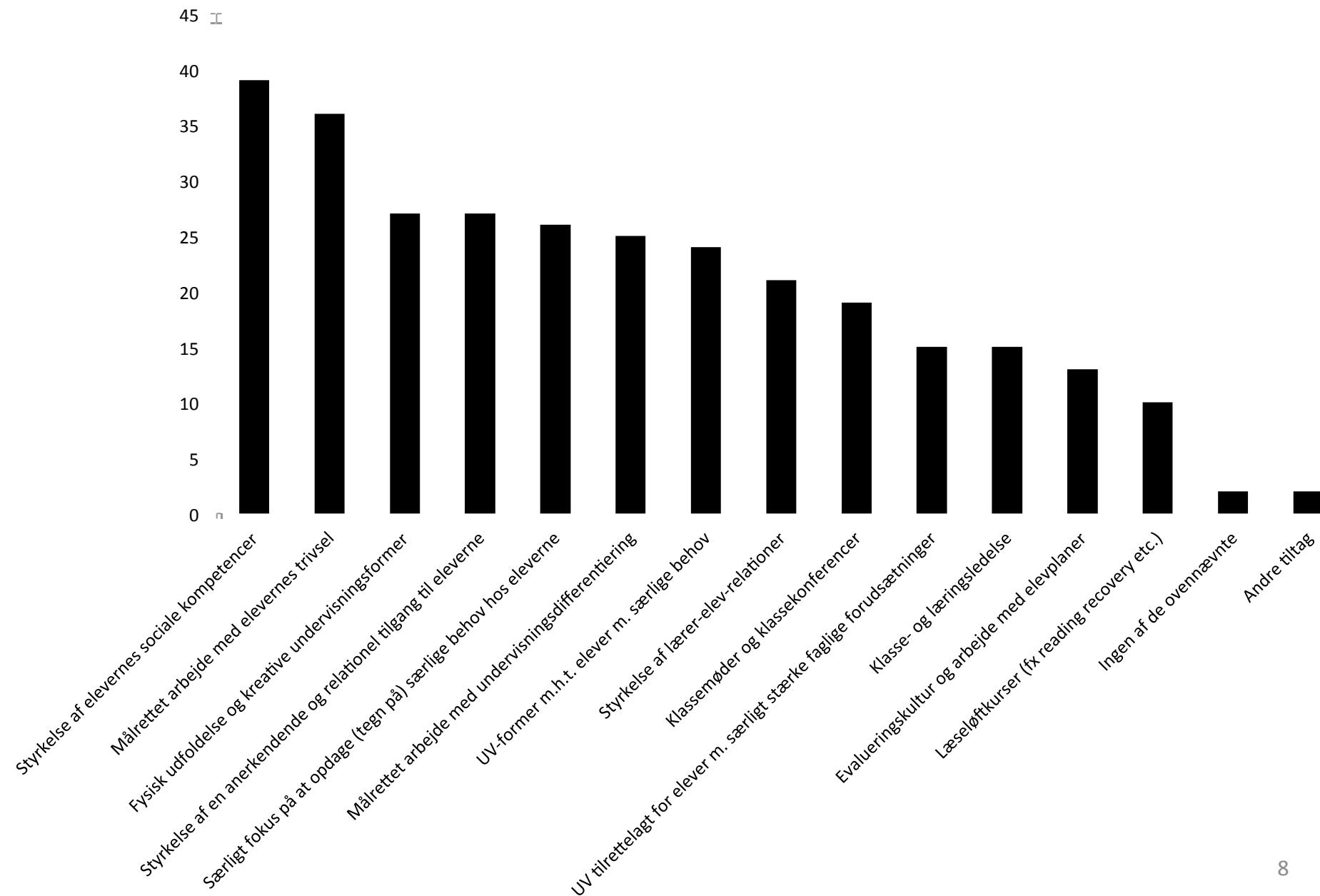
Indgribende = Når vanskeligheder er opstået



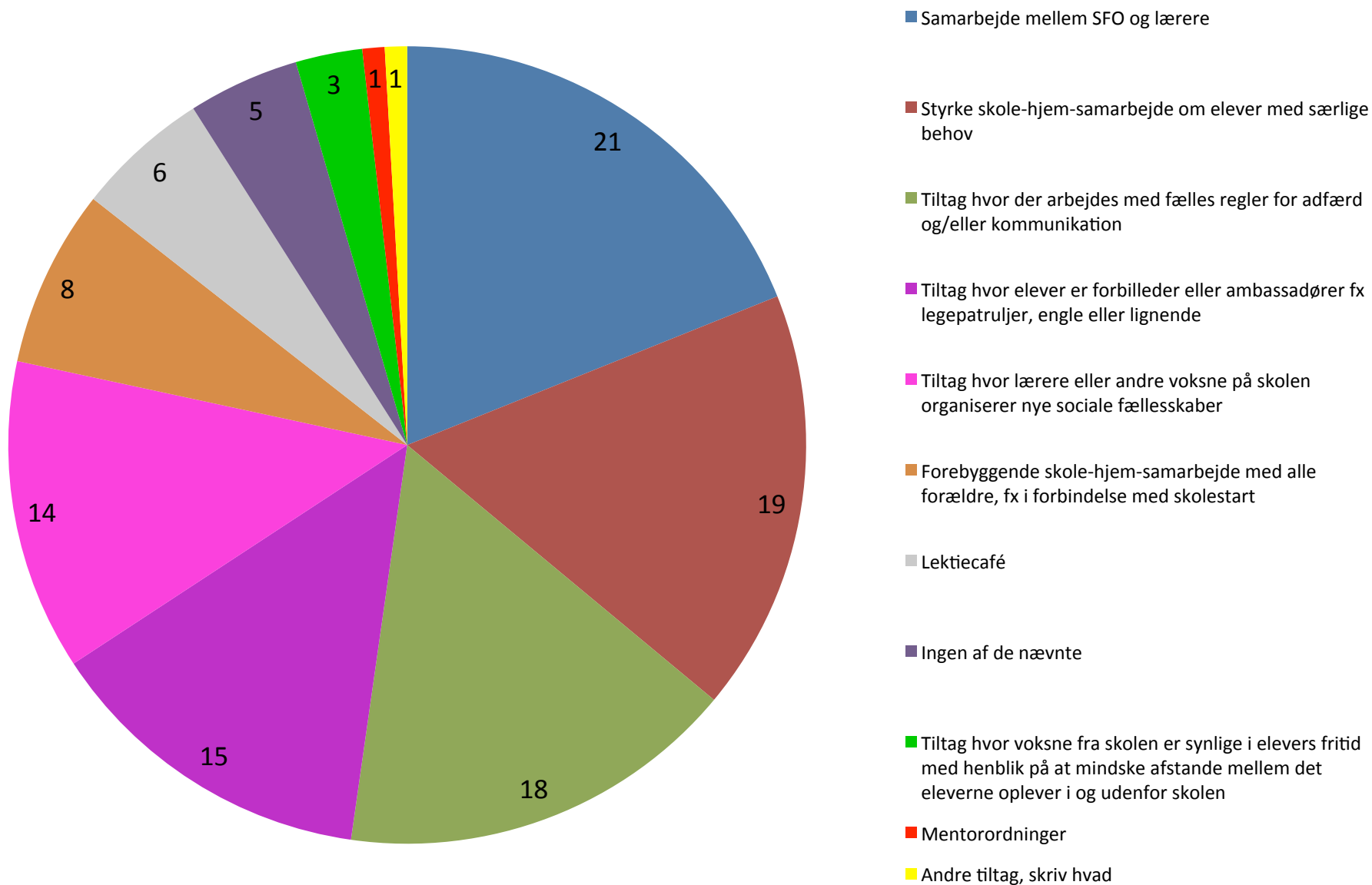
Hvilken type af inkluderende indsatser bør efter din vurdering have størst vægt fremover?



Hvilke af følgende tiltag arbejder I med i almenundervisning for at fremme inklusion?



Hvilke af følgende tiltag arbejder I med udenfor almenundervisningen for at fremme inklusion?



Hvilke af følgende øvrige tiltag arbejder I med for at fremme inklusion?

35

30

25

20

15

10

5

0

Støttelærertimer

Samarbejde med PPR

Planlagt AKT-støtte støtte i eller udenfor almen UV

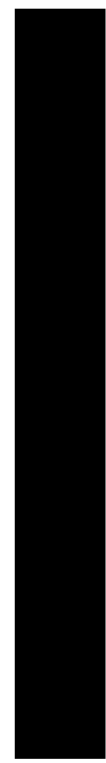
Sparring/vejledning fra resourcecenter/specialundervisningsvejleder

AKT som "brandslukning" (mulighed for at kunne sende elever akut ud af UV)

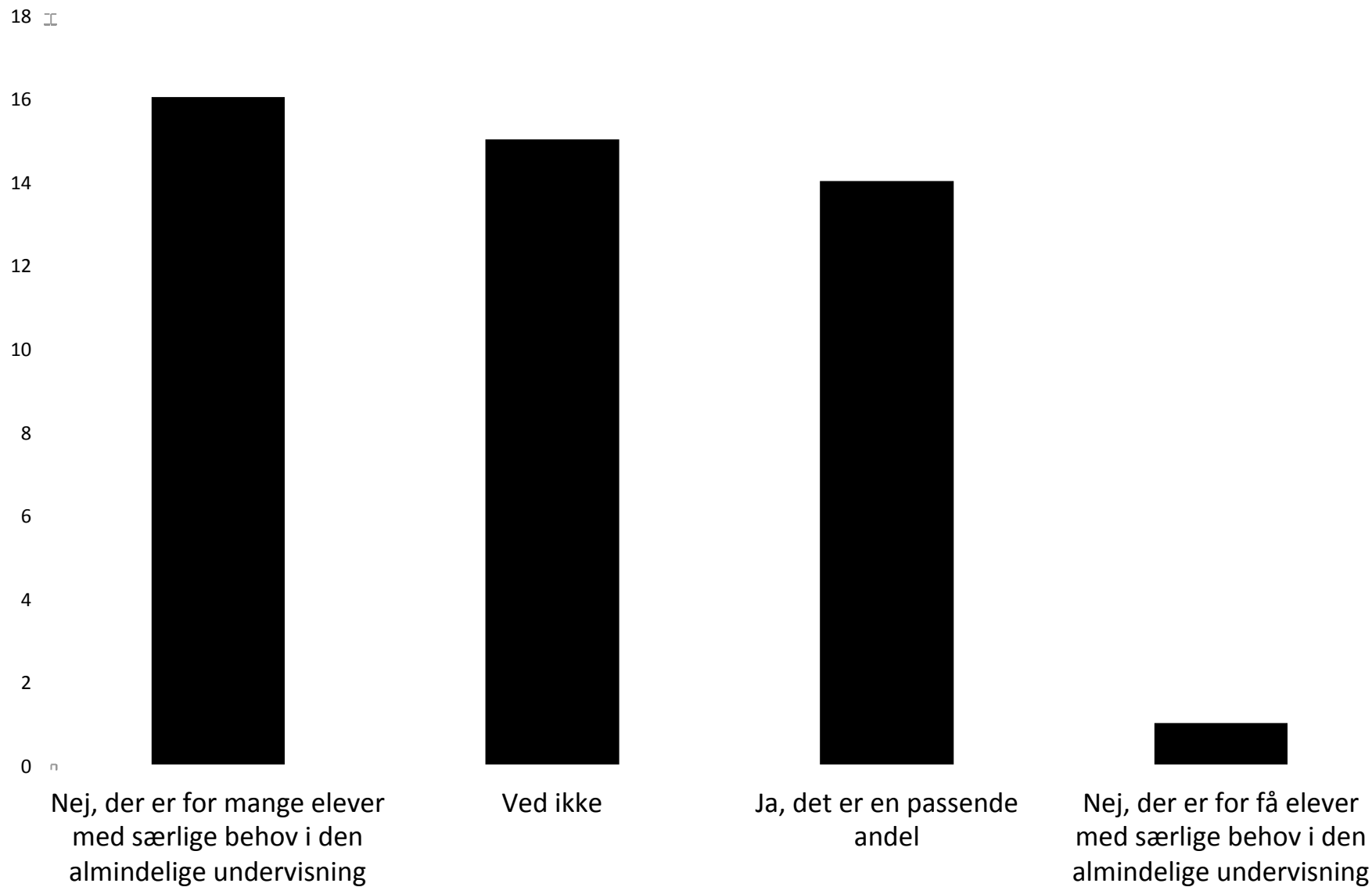
Familieklasser

Ingen af de nævnte

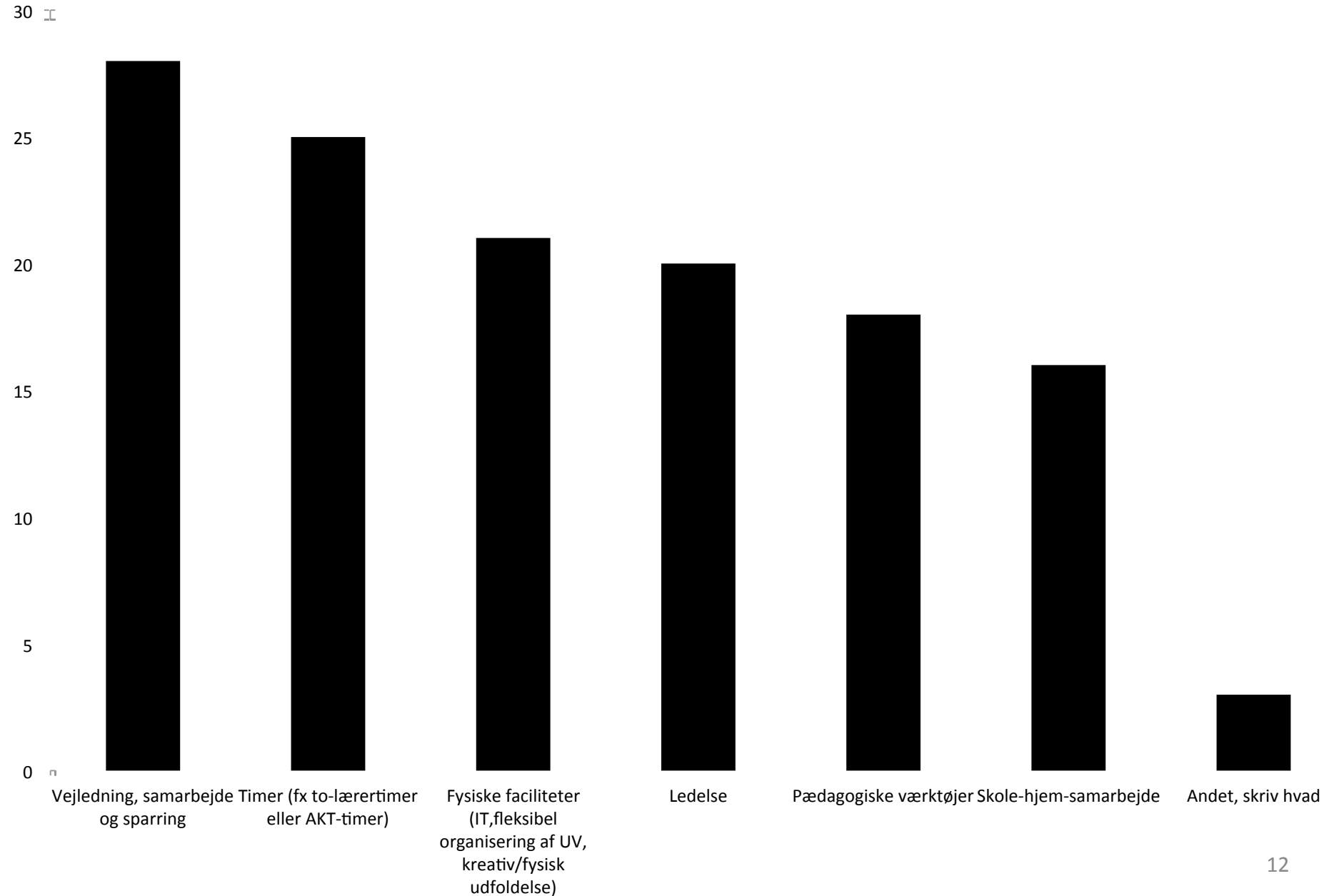
Andre tiltag, skriv hvad



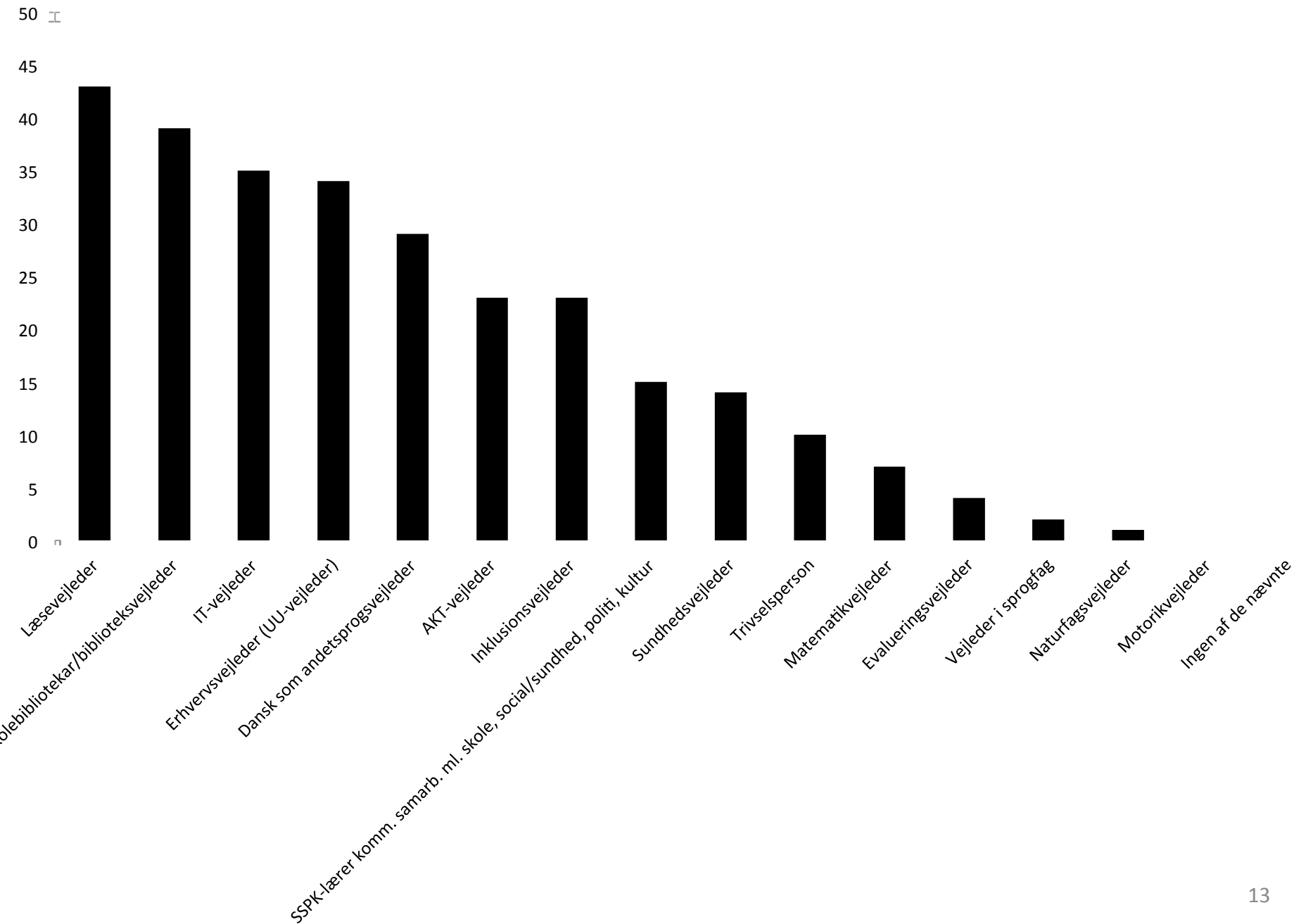
Synes du andelen af elever med særlige behov der inkluderes i almenundervisningen er passende på din skole?



Hvad er vigtigst at opprioritere på din skole, hvis I skal bliver bedre til at arbejde inkluderende?



Hvilke af følgende ressourcepersoner har I på skolen?



Personalet gør ikke i tilstrækkelig grad brug af resourcepersonerne

Lærerprofession.dk – et site om lærerpraksis og professionsudvikling

folkeskolen.dk 2012

18

16

14

12

10

8

6

4

2

0

Ved ikke

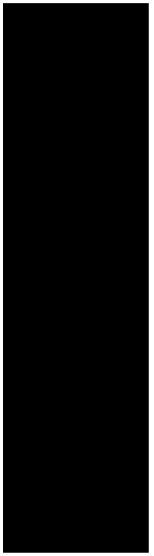
Overvejende enig

Overvejende uenig

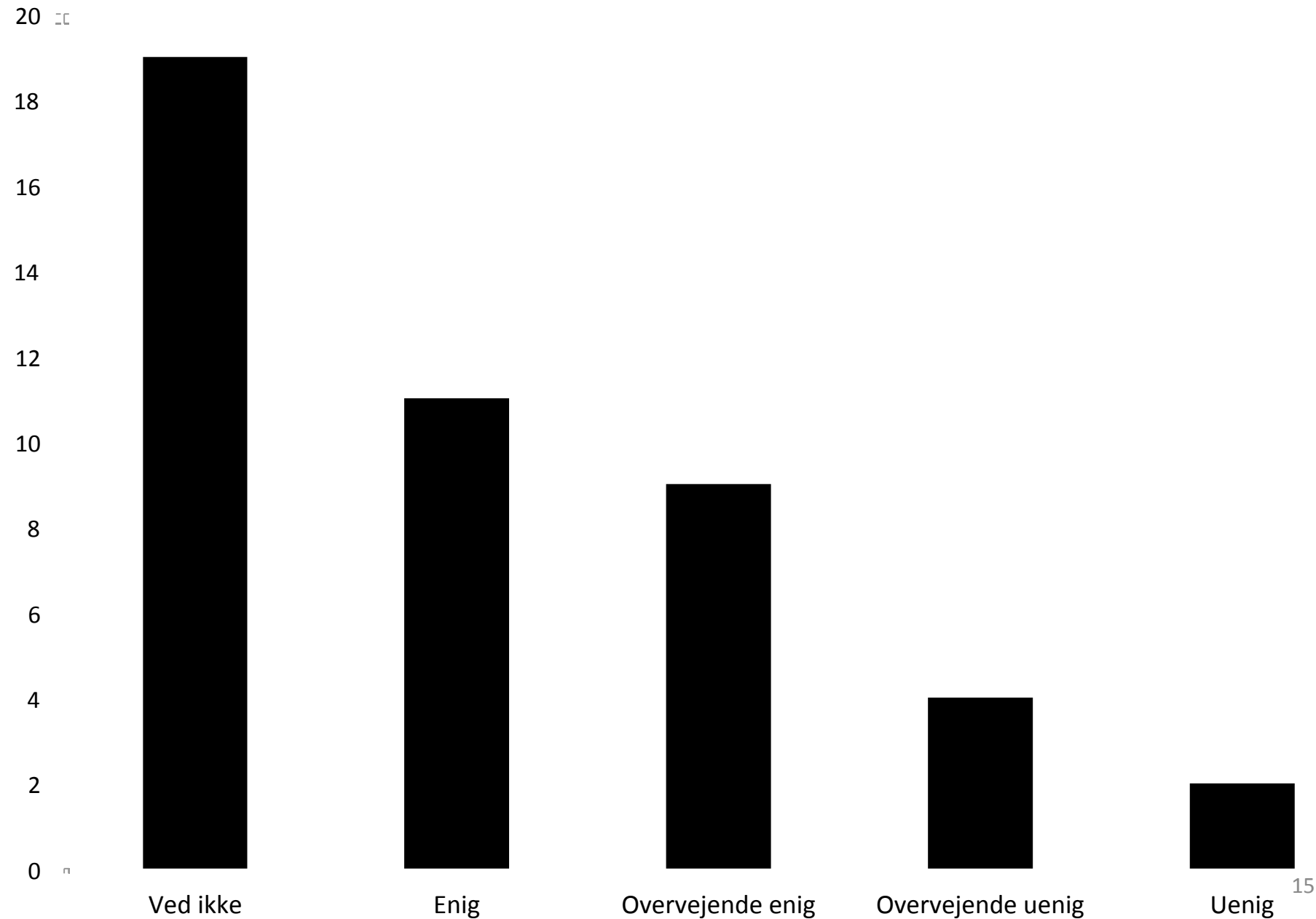
Uenig

Enig

14



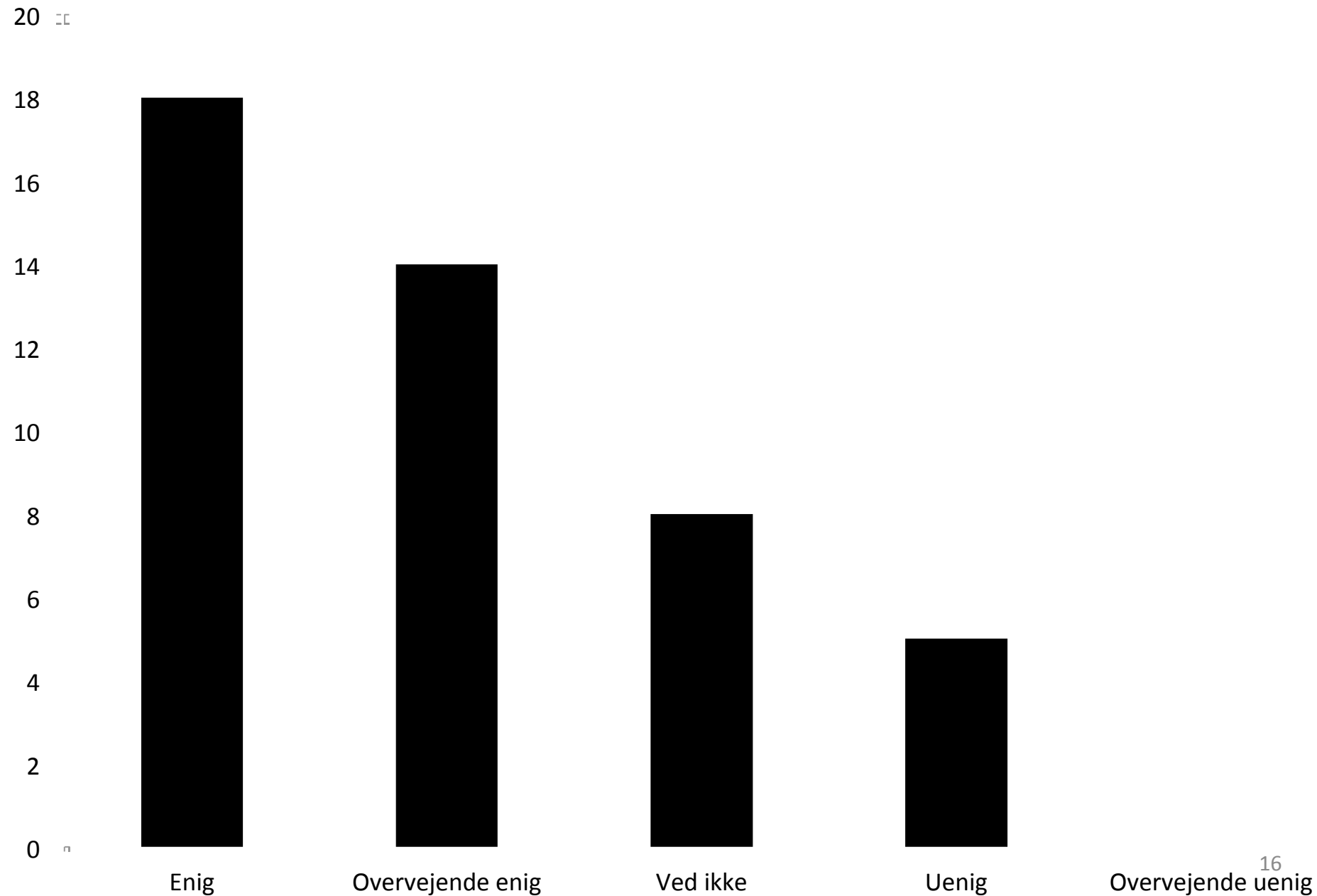
samarbejdsudfordringer



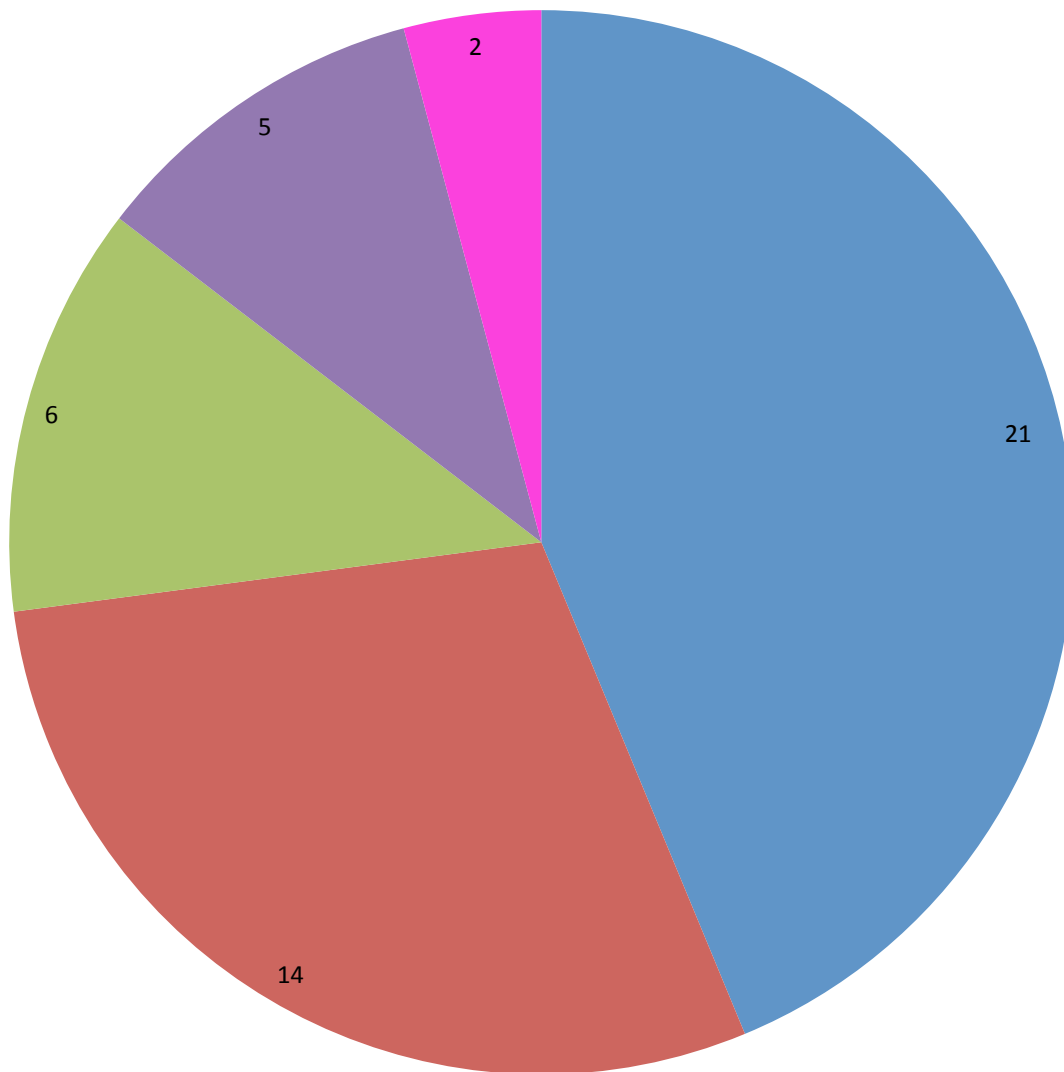
Personalet har et begrænset kendskab til de særlige ressourcepersoner og den støtte de kan opnå

Lærerprofession.dk – et site om lærerpraksis og professionsudvikling

folkeskolen.dk 2012

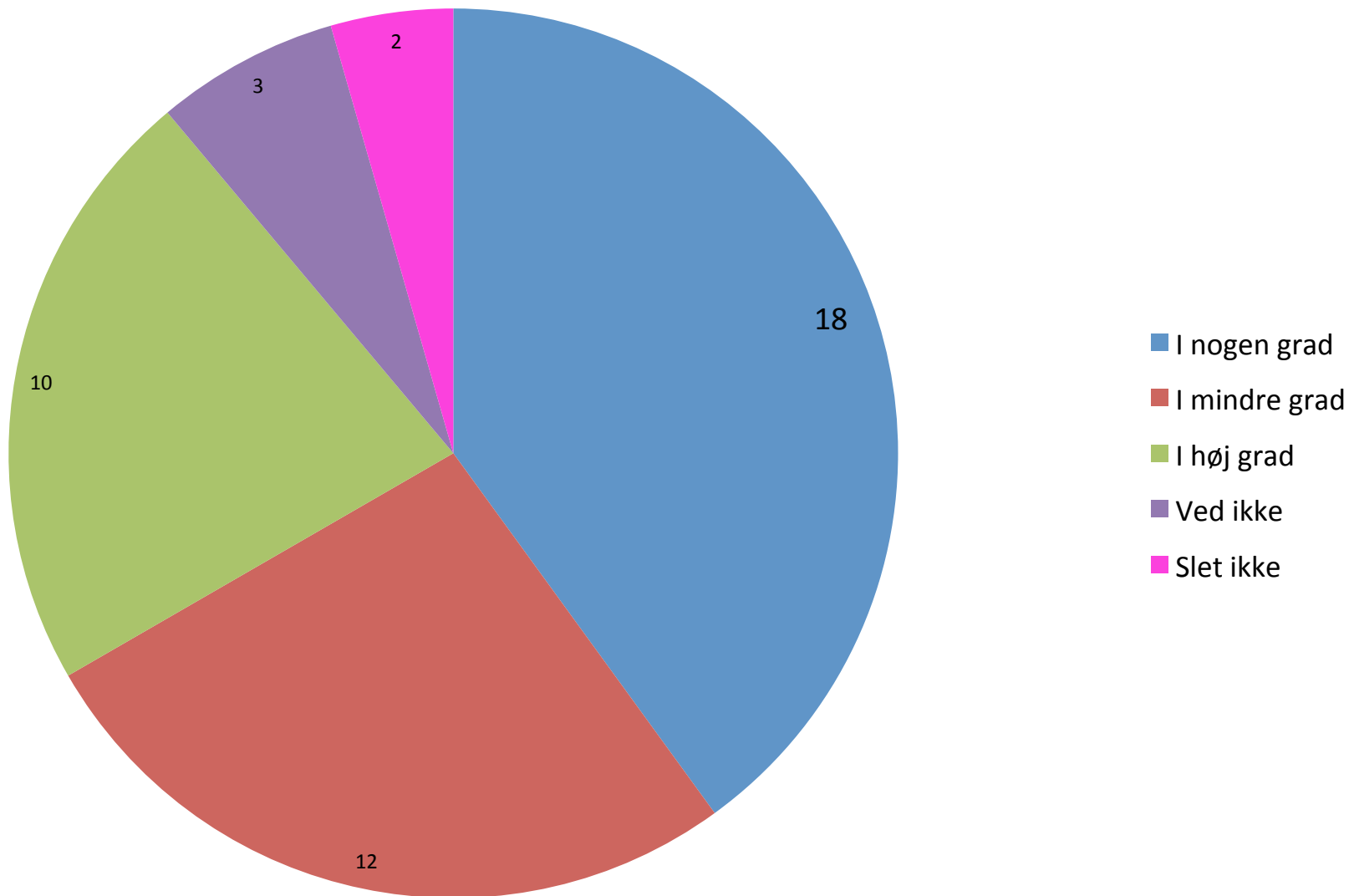


De særlige ressourcepersoner er en væsentlig del af skolens arbejde med inklusion

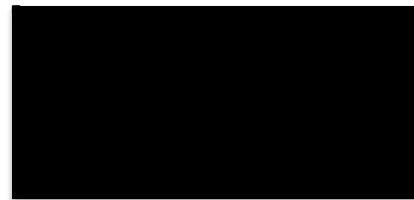


- Enig
- Overvejende enig
- Ved ikke
- Uenig
- Overvejende uenig

I hvilken grad benytter du de ressourcer skolen stiller til rådighed for arbejdet med inklusion



Afvikling, udvikling og fornyelse i [REDACTED] Kommune



1. Baggrund

Sikker drift og udvikling af den nye [REDACTED] Kommune har været i højsædet, i de første år efter sammenlægningen af de 6 tidligere kommuner. Her har Byrådets "Vision 2010" fungeret som et vigtigt pejlemærke for den nye kommunes tilblivelse.

[REDACTED] Kommune befinder sig nu i en meget vanskelig økonomisk situation.¹ Det ændrer forudsætningerne for den fortsatte udvikling af [REDACTED] Kommune og der er derfor brug for at slå nye toner an, på vejen mod at formulere en ny vision og nye mål. Fremadrettet bliver det meget vigtigt, at skabe en endnu mere effektiv og samtidig udviklende og omstillingsparat kommune.

For fremadrettet at udvikles og fornyes, og for fortsat at kunne tilbyde en god kvalitet i den offentlige service, skal [REDACTED] Kommune derfor afvikle noget af det vi kender i dag.

Baggrunden er, at der er en reel risiko for, at [REDACTED] Kommune bliver sat under administration i 2011/12, hvis ikke Byrådet sætter initiativer i gang, der for alvor tilpasser udgifterne til de indtægter, som tegner sig for de kommende år.

Kommunens økonomiske situation er i 2009 og i årene frem over, karakteriseret ved, at serviceudgifterne er stigende, og at der på indtægtssiden er et direkte tab. Forventningen er, at der i 2009 er et merforbrug i forhold til budget 2009 på 40,7 mio. kr.

Selv om der i budget 2010 er taget højde for de forventede merudgifter i 2009 er det helt afgørende nødvendigt:

- at budget 2010 overholdes og at der er den nødvendige politiske vilje til at finde kompenserende besparelser straks der måtte konstateres overskridelser på driften
- at effektiviseringsgevinster opnås ved fokus på visitation på specialområderne i løbet af 2010 med gennemslagskraft i 2011
- at politiske beslutninger om nye strukturer på velfærdsområderne og dermed opnåelse af stordriftsfordele gennemføres i 2010/2011 og frem
- at øget omkostningseffektivitet på den løbende drift i øvrigt, herunder indkøbsområdet, opnås

Såfremt disse forudsætninger ikke indfries i tilstrækkeligt omfang, med et provenu på minimum 25 mio. kr. årligt på driften, er det overvejende sandsynligt, at alternativet hertil er vanskelige serviceforringelser på velfærdsområderne ("gule blokke") og manglende/tilstrækkelige muligheder for at investere i anlæg på velfærdsområderne

¹ Bilag 1: Notat fra Økonomidirektøren.

Afvikling, udvikling og fornyelse [redacted] Kommune

3. Opgaven i projektet - de 3 spor

- 3.1 Visitation
- 3.2 Analyser
- 3.3 Strukturer

3.1 Spor 1 - Visitation:

[redacted] Kommune visiterer ydelser til borgere på en række områder. Det drejer sig om børn og unge, det specialpædagogiske område fra 0 – 18 år, sundhed, ældreområdet mv.

Visitation er en myndighedsopgave og foretages på baggrund af en faglig vurdering af borgerens aktuelle situation, funktionsniveau og behov for hjælp – i forhold til den relevante lovgivning for borgerens situation.

Når borgeren visiteres til en ydelse, medfører det altid en udgift for kommunen. Inden for en række af kommunens ansvarsområder er visitation til ydelser styrende for en væsentlig del af kommunens udgifter.

I nærværende strategi er det valgt at fokusere på områderne børn og unge, det specialpædagogiske område fra 0 – 18 år, sundhed og ældreområdet. Nedenstående skitseres status og udfordringer inden for de udvalgte visitationsområder, med særlig fokus på tværgående opgaver og udfordringer.

3.1.1 Visitation Børn og unge

Status

Der visiteres til ydelser i henhold til Lov om social service. Det vil i praksis sige:

- forebyggende foranstaltninger for børn og unge
- anbringelse af børn og unge uden for hjemmet
- Projekt [redacted] – social – og behandlingsdelen
- Projekt [redacted] socialdel
- [redacted] - socialdel

Visitationsprocedurer er iværksat siden 1.1.2007.

Budgettet til visiterede ydelser: 88,5 mio. kr.

Der foregår ledelsesstyret visitation til:

- indgangsvisitation – vurdering af behov for oprettelse af b & u sager
- visitation til familiehuse og børn og unge-psykologer
- visitation til anbringelse

I visitationen kan der ikke tages højde for sager med børn og unge, som er så truet i forhold til deres udvikling og trivsel, at børn og unge udvalget træffer beslutning om tvangsmæssige foranstaltninger.

INKLUSION PÅ

Inklusion adskiller sig fra læsecenterundervisning, ved at fokus flytter fra elev til barn.

- at anerkende barnet, der er i vanskeligheder
- at se hele vejen rundt om barnet og anerkende de vanskeligheder, barnet synes at stå i
- at lægge ører til
- at guide og lede på vej, også i fagligheden
- at skabe relationer

Kodeordene er *anerkendende pædagogik og systemisk tænkning*

Bilag 5

I praksis bruges vi til:

understøtte undervisningen både med fagligt og socialt fokus i og uden for klassen

understøtte enkeltelever i sociale vanskeligheder fx gennem samtaler, kat-kassen

analysere undervisningssituationer sammen med læreren

analysere sociale samspil i klasserummet og igangsætte aktiviteter, der kan styrke fællesskabsfølelsen

understøtte udslusning

frikvarteraktivitet

deltage i møder

hente børn der ikke vil i skole

Interviewguide

Inklusion

- Hvad er skolens værdigrundlag?
- Hvordan vil du definere begrebet inklusion?
- Anser du Xskole for at være en inkluderende skole? Hvorfor?
- Hvordan forsøger I på Xskole at leve op til inklusionstanken? (Praksis, kurser...)
- Hvilke inklusionstiltag har I gennemført på nuværende tidspunkt?
- Vil du kort opridse jeres inklusionsproces?
- Hvilke problematikker og dilemmaer er I stødt på i jeres inklusionsproces?
- I jeres inklusionsplan står der at " Inklusionsundervisning gives til elever der både har faglige og sociale vanskeligheder." Hvad er inklusionsundervisning?
- I jeres inklusionsplan skriver I at I har som mål at "Involvere hele skolen - Skabe ejerskab i personalegrupperne til inklusionsprojektet" - På hvilken måde er medarbejdere blevet inddraget i inklusionsprocessen?
- Har I i personalegruppen diskuteret hvad I forstår ved inklusion og kommet frem til en fælles forståelse?
- På hvilken måde er forældre blevet inddraget i inklusionsprocessen?
- På hvilken måde er eleverne blevet inddraget i inklusionsprocessen?
- Hvad skal der ske på ledelsesniveau for at skolen bliver mere inkluderende?
- Hvad skal der ske på praksisniveau for at skolen bliver mere inkluderende?
- Hvad er jeres kortsigtede mål? (inklusionsmæssigt)
- Hvad er jeres langsigtede mål? (inklusionsmæssigt)

Spørgeskemaundersøgelse

Hvem har udarbejdet spørgeskemaet og hvad skal resultaterne bruges til?

- Hvad var det mest overraskende ved undersøgelsens resultater?
- 53% af skolens ansatte har svaret at flest inklusionsindsatser har været rettet mod enkelte elever – vurderer du det samme?
- Mener du at inklusionsindsatser først og fremmest skal rettes mod enkelte elever? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Forældrene

- I hvilke sammenhænge inddrages forældrene i deres børns skolegang?
- På hvilken måde bruger I forældrene som en ressource?
- Hvilke forældre er "lettest" at samarbejde med? Hvorfor?
- Hvilke forældre er "sværest" at samarbejde med? Hvorfor?

Elever

- Hvilke børn er efter din mening sværest at få inkluderet på skolen og i normalundervisningen?
- Hvilke børn er "lettest" at inkludere? Hvorfor?

Problemadfærd

- Har I på skolen bestemte strategier for, hvordan man tackler problemadfærd?
- Har I på skolen bestemte strategier for, hvordan man forbedrer problemadfærd?

Lærerne

- Hvad gør du for at støtte dine ansatte, hvis de søger hjælp, fordi et barn er svær at inkludere enten fagligt eller socialt i undervisningen?
- Hvilke kvalifikationer og kompetencer finder du vigtigt, at den enkelte lærer besidder?
- Hvilken funktion har inklusionslærerne på jeres skole?
- På hvilken måde adskiller inklusionslærerne sig fra støttelærere?

Specialklasserne

- Hvordan ender en elev i jeres specialklasse?
- Hvad mener du, at en specialklasse kan tilbyde, som en almindelig klasse ikke kan?
- Hvad er specialklassernes styrke?
- Hvad er specialklassernes svaghed?
- Hvad skal der til for at disse elever kan inkluderes i normalklasserne?
- Hvad er fremtidsperspektivet for specialklasserne?

AKTklasser

- Hvordan ender en elev i jeres AKTklasse?
- Hvad mener du, at AKTklasserne kan tilbyde, som en almindelig klasse ikke kan?
- Hvad er AKTklassernes styrke?
- Hvad er AKTklassernes svaghed?
- Hvad skal der til for at disse elever kan inkluderes i normalklasserne?
- Hvad er fremtidsperspektivet for AKTklasserne?