

Stine Laugesen - le100158**UCSYD Esbjerg****Bachelorprojekt - specialpædagogik****Afleveret den 5. maj 2014**

UC Syddanmark – Læreruddannelsen i Esbjerg	
Maj/juni 2014	
Bachelorprojekt	
Navn	Stine Laugesen
Studienr.:	Le100158
Privat e-mail adr.	stine_joha@hotmail.com
Titel (max. 3 linier á 50 enheder)	
Folkeskolens børn – En specialpædagogisk analyse af inklusion i folkeskolen	
Bachelorprojektet har tilknytning til:	
Linjefaget	Specialpædagogik
Faglig vejleder	Christian Quvang
Pæd./psyk. vejleder	Dorte Østerby Toft
Antal anslag	89.384
Hvis eksamen består, må opgaven benyttes som eksempel i forhold til fremtidige studerende:	
JA <input type="checkbox"/> NEJ <input type="checkbox"/>	
Dato:	
Jeg bekræfter med min underskrift, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp:	
<hr/> Underskrift	

Folkeskolens børn

En specialpædagogisk analyse af inklusion i folkeskolen.

Stine Laugesen
Le100158
Esbjerg 2014

Vejledere:
Dorte Østerby Toft
Christian Quvang

Indhold

Folkeskolens børn.....	2
<i>En specialpædagogisk analyse af inklusion i folkeskolen</i>	2
1. Indledning.....	5
2. Problemfelt.....	5
3. Problemformulering	5
4. Design af bachelorprojektet:.....	6
4.1 Videnskabsteoretiske perspektiver og metoder	6
4.2 Empiriindsamling	6
4.3 Valg af sample.....	7
4.4 Formålet med analysearbejdet i bacheloren	7
4.5 Refleksioner over analysemetoder.....	7
5. Læsevejledning	9
6. Teori:.....	10
6.1 Aktuelt:	10
6.2 Hvad er specialpædagogik?	11
6.3 Inklusion som perspektiv i skolen?.....	12
6.4 Diskurser og diskursivteori	13
6.5 Diskursanalyse som analyseredskab	14
7. Analyse del. 1 - Tekstnær diskursiv-analyse	16
7.1 Indledning.....	16
7.2 Tekstnær analyse af de 2 fortællinger.....	16
7.3 Empiri – Lones fortælling.....	16
7.4 Empiri – Mettes fortælling.....	18
7.5 Fortællingernes fælles sproglige mønstre:.....	20
7.6 Fortællingernes subjektpositioner:	20
7.7 Fælles delkonklusion for de to fortællinger	22
8. Analyse 2. del – Specialpædagogisk-diskursiv praksis.....	23
8.1 Indledning.....	23
8.2 Diskurser i praksis	24
8.3 Sårbarhedsdiskurs	26
8.4 Ressourcediskurs	27

Stine Laugesen - le100158**UCSYD Esbjerg****Bachelorprojekt - specialpædagogik****Afleveret den 5. maj 2014**

8.5 Delkonklusion:	27
9. Nye metoderefleksioner på baggrund af analysedel 1. og 2.....	28
9.1 Det <i>dobbelte-loop</i> :.....	29
9.2 Delkonklusion:	29
10. Analyse 3. del – Social praksis	30
10.1 Indledning.....	30
10.2 Dokumentanalyse af Folkeskoleloven	30
10.3 Delkonklusion	33
11. Diskussion - hvad kan de to fortæller bidrage hinanden?.....	34
11.1 Et forstærket børneperspektiv i skolen - elever som er børn	34
11.2 Barnet bag eleven.....	35
11.3 Børns perspektiver	35
12. Konklusion	38
13. Perspektivering.....	39
14. Litteratur:.....	40
14.1 Bøger.....	40
14.2 Websider:	41
15. Bilag 1 – Mettes fortælling	42
16. Bilag 2 – Lones fortælling	46

1. Indledning

Tilbage i efteråret 2013 begyndte udformningen af bachelorprojektet så småt at tage form. Kendetegnende for hele projektet er, at det er blevet til gennem arbejdsprocessen. Projektet startede med en nysgerrighed fra en læst passage fra bogen *Effekter af specialundervisningen* (Tetler:2009), hvor der ud fra undersøgelsen blandt de spurgte lærere er enighed om at; ”den interne sparring og fælles refleksion mellem professionelle efterspørges” og ”samarbejdet mellem skoler og ekstern ekspertise er en nødvendig forudsætning for at løfte det specialpædagogiske arbejde; både i de almenpædagogiske miljøer og i de specialpædagogiske miljøer” (Tetler:2009:209). Jeg har altid selv haft en personlig tro på, at ”man løfter bedre i flok” og at samarbejdet mellem flere aktører i folkeskolen må bane vejen for børns trivsel, udvikling og læring i skolen. Derfor faldt det oplagt at høre andres fortællinger og stemmer her fra et læreraktørperspektiv fra den virkelige verden. Disse to fortællinger skal efterligne et reelt samarbejde mellem to ”samarbejdsskoler”, som samarbejder omkring udvikling af egen praksis, forståelse og arbejdet med inklusion gennem hinandens fortællinger, forskellige lokalfaglige kulturer og perspektiver på inklusion. Hele projektet har undervejs bragt mig på spændende opdagelser, hvor jeg har ladet mig blive ”ført” af empirien, og jeg håber at kunne tage læseren med på denne rejse. Se fortællingerne vedlagt som bilag i afsnittene – *Bilag 15 & 16*.

Dette leder frem til følgende bachelorprojektets problemfelt:

2. Problemfelt

I dette bachelorprojekt vælges der at sætte fokus på udviklingen af inklusion i de *almindelige folkeskolars* praksis gennem et læreraktørperspektiv, og specifikt gennem to lærere med specialpædagogiske kompetencer og uddannelse. Dette er med afsæt i erfaringer fra folkeskolens hverdag og fra undersøgelser blandt andet foretaget af videncentret NVIE (Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion), som viser; at der er stor efterspørgsel efter specialpædagogisk viden, metoder og praktiske eksempler, der kan støtte skolerne i omstillingen til en mere inkluderende folkeskole og give inklusionstanken krop ud fra skolernes erfaringer med ekskluderende processer (Pedersen:2012:8).

Dette leder frem til følgende problemformulering for projektet.

3. Problemformulering

Hvorledes kan læreres fortællinger om arbejdet med inklusion og udvikling af praksis i folkeskolen forstås?

4. Design af bachelorprojektet:

4.1 Videnskabsteoretiske perspektiver og metoder

Ligesom indenfor andre kvalitative tilgange retter *diskursanalyse* sig mod betydningskabelse. Med udgangspunkt i diskursteori og diskurspsykologi retter fokus sig på undersøgelse gennem;

- Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, deres optagethed af de store linjer og mere abstrakte diskurser, der cirkulerer i samfundet på et bestemt tidspunkt eller angående et bestemt socialt område (Jørgensen:2011:30).
- Diskurspsykologiens fokusering på folks konkrete hverdagspraksis (Jørgensen:2011:30) og hvordan folk bruger diskurserne som ressourcer i konkret interaktion (Jørgensen:2011:146).

Samt

- Norman Faircloughs tredimensionelle diskursmodel, som forståelses og analyseramme for projektets undersøgelse af diskurser på flere niveauer.

De tre diskursteoretiske tilgange ligner hinanden i deres fælles socialkonstruktionistiske¹ udgangspunkt, og teori og metode er tæt sammenkædet (Jørgensen:2011:11). I tråd med perspektivismen² (Sommer:2003:6) er det ikke bare tilladt, men værdsat at forbinde forskellige perspektiver for at skabe indsigt i et område og derved tilsammen danne en bredere forståelse af problemfeltet (Jørgensen:2011:12). Mellem de tre tilgange er der snarere tale om gradforskelle end egentlige kvalitative forskelle (Jørgensen:2011:30). Men samtidig vægter de tre tilgange forskellige perspektiver i deres teoretiske vægtning. Ved at kombinere de tre diskursive tilgange teoretisk og metodisk bliver det muligt at indfange en større helhed af det diskursive felt. Ud fra samme teoretiske ramme supplerer diskursteorien og diskurspsykologien derfor hinanden godt i undersøgelsen af problemformuleringen.

4.2 Empiriindsamling

Inden for diskursteorien er semistrukturerede og ustrukturerede interviews den dominerende metode til empiriindsamling frem for spørgeskemaer og strukturerede interviews (Jørgensen:2011:128). Et af de bærende principper for materialeindsamling i et diskursteoretisk perspektiv er, at deltagerne får størst mulighed for at præge dagsorden og konstruere egen fortælling og redegørelse. Målet med denne form for

¹ Laclau og Mouffes diskursteori samt diskurspsykologien bygger på socialkonstruktionisme. Dette må ikke forveksles med socialkonstruktivisme – som ex Piagets konstruktivistiske teori (Christensen:2009:71).

² Perspektivisme betegner forskellige kvalificerede (og ukvalificerede) perspektiver på det samme fænomen. Dvs. en relativisme frem for essentialisme, hvor der i stedet for en "kerne", findes/beskrives flere sider til en sag (Sommer:2003:6).

indsamling og metode er at indsamle et så "råt" et materiale, så de diskursive mønstre, som skabes, når deltageren bruger bestemte diskursive ressourcer i argumentationen, bliver minimeret af effekten af den sociale interaktion mellem fortælleren og den lyttende (Jørgensen:2011:130). Derfor faldt valget af empiridesignet på brugen af fortællinger³ fra et læreraktørperspektiv.

4.3 Valg af sample

Det unikke ved empiri analyseret ud fra et diskursteoretisk perspektiv er, at en kvantitativ sample-størrelse (antal) på 2 fortællinger giver ligeså meget gyldighed, end som flere hundrede svar i fx et spørgeskema. Grunden er, at det centrale fokus er sprogbrug frem for individet selv, og retoriske mønstre som diskurser kan skabes og bibeholdes af selv få mennesker (Jørgensen:2011:127). Derfor er det valgte antal af hørte fortællinger og stemmer fra et læreraktørperspektiv to; der skal belyse diskurser og deres betydningsdannelse i et socialt område i samarbejdet mellem "samarbejdsskoler", og hvordan de to skoler kan udvikle egen praksis gennem et komparativt diskursivt perspektiv.

4.4 Formålet med analysearbejdet i bacheloren

Formålet med analysen af den indsamlede empiri er at afdække de forskellige betydningsdannelser, som knytter sig til begrebet inklusion, og hvordan de to lærere fra skolernes hverdag forstår inklusion som perspektiv, arbejder med det, og hvilke betydninger, der træder frem i deres fortællinger. Afspejler de en fælles forståelse i deres perspektiver på inklusion i folkeskolen, eller er der udfordrende betydninger i deres syn – altså er der forskellige diskurser som prøver at indholdsudfylde begrebet inklusion og hvordan begrebet skal forstås i skolekontekst?

Det centrale i anvendelsen af diskursteori og diskursanalyse bliver derfor at analysere, hvordan forskellige diskurser kæmper om at indholdsudfylde netop deres "billede" af skolen, og hvilke muligheder og udfordringer dette får for inklusionen i folkeskolen (Jørgensen:2011:52).

4.5 Refleksioner over analysemetoder

Da samfundet er præget af aflejlrede diskurser – fast etablerede objektive diskurser – glemmer man i hverdagen deres kontingens. Vi er altid afhængige af at tage store dele af den sociale verden for givet i vores konkrete praksisser (Jørgensen:2011:48). Derfor giver det også nogle udfordringer i forhold til analysearbejdet, da det kan være svært at distancere sig fra den objektivitet, man selv deler og er en del af.

³ http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Litteratur/Genrebegreber/fort%C3%A6lling - Definition af begrebet fortælling; beretning om et begivenhedsforløb som rummer et plot og forbindelse med menneskets evne til at erindre og sammenfatte. Fortællingen ser tilbage, kan reproducere og sammenfatte tid. Den synes derved at have en vigtig plads i menneskelig erfaringsartikulation og erfaringsdannelse (Læst d.24.04.14).

Derfor har det i analysearbejdet været nødvendigt at inddrage et komparativt perspektiv for at kunne stille spørgsmålstegn ved egne selvfølgeligheder.

Ved selve indsamlingen af de to fortællinger var det derfor meget vigtigt, at det foregik efter samme metode og principper. Således var det centralt, at de to lærere begge havde en specialpædagogisk baggrund (da fokus for projektet er at belyse inklusion fra en specialpædagogisk optik) og at jeg ikke kendte lærerne eller skolernes praksis, værdisæt m.m. Sådan at egne forforståelser ikke ville kunne påvirke analysen senere, samt at selve fortællingerne blev fortalt som en monolog fra den pågældende lærer/fortæller. Der var afsat en time til fortællingen, som startede med det indledende ustrukturerede spørgsmål;

Prøv at fortælle mig baggrunden for dit arbejde med inklusion, og hvordan du aktuelt arbejder med inklusion?

Særligt skal det her pointeres, at den viden og de resultater der i projektet vil udspringe ikke er en universel viden omkring inklusion. Et meget centralt aspekt ved inklusion er, at den er lokalforankret og kontekstbundet (Pedersen:2012:11). De diskurser, mønstre og betydningsdannelser, der i projektet træder frem, vil derfor "kun" kendetegne de to læreres lokal faglige kultur⁴, men have ophav fra større samfunds betydningssystemer og horisonter (Hedegaard-Sørensen: 2013:46). Når det er sagt, så kan den viden, der af lærernes praksis uddrages, sagtens bruges i et komparativt perspektiv på forskellige skoler, deres lokale forståelser for inklusion mod en mere samfundsgenerel forståelse af begrebet inklusion.

Ydermere blev det igennem analysen af de 2 fortællinger undervejs synligt, at et "dobbelt loop" var nødvendig for at forstærke fortællingernes iboende perspektivers og betydningers validitet⁵. Dette "dobbelte loop" skal her forstås som et opfølgende spørgsmål til udgangsspørgsmålet for fortællingerne. Dette var således ikke planlagt fra start, men opstod undervejs i undersøgelsesprocessen som nødvendigt for at skabe mere dybde i analysen. Dette vil blive beskrevet nærmere i afsnittet (*Det dobbelte loop*) under analyse del 2.

⁴ Begrebet *lokal faglig kultur* stammer fra Lotte Hedegaard-Sørensen bog *Inkluderende specialpædagogik* (2013), som referer til teoretiske positioner i et mere overordnede specialpædagogisk felt (Hedegaard-Sørensen:2013:78). Den faglige kultur udgør den viden, som lærere først og fremmest basere deres virke på og forstår og begrunder deres praksis ud fra (Hedegaard-Sørensen:2013:47).

⁵ http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/validitet - validitet, (af lat. validitas 'styrke'), gyldighed, korrekthed, sandhed.

5. Læsevejledning

Den første del af opgaven består af et teoretisk afsnit (Teori - afsnit 6), hvor der med afsæt i problemformuleringen, fokuseres på inklusion som begreb, hvordan begrebet som perspektiv aktuelt tager sig ud i den danske folkeskole, samt specialpædagogikkens funktion i forhold til skolens almene praksis. Dette afrundes med en gennemgang af diskursteorier- og psykologien med fokus på særlige udvalgte begreber til anvendelse i analysen. De følgende afsnit er struktureret ud fra Norman Faircloughs tredimensionelle diskursmodel som rammen omkring analyserne.

Derfor er den første del af analysen (Afsnit 7; *Analyse del.1 - Tekstnær diskursiv-analyse*) en tekstnær lingvistisk analyse af empirien, med afsæt i de særligt udvalgte diskursive analysebegreber. For senere i projektet at kunne identificere diskurser fra de to fokuslæreres specialpædagogiske-diskursive praksis, bliver det nødvendigt at undersøge, hvordan særligt centrale begreber, tegn og symboler tillægges mening og betydning i fortællingerne, når de sættes i et bestemt forhold til hinanden, en såkaldt ækvivalenskæde (Hansen:2009:50).

Herfra bevæger projektet sig over i afsnit 8 (*Analyse 2.del – Specialpædagogisk-diskursive praksis*), hvor der med afsæt i de fundne diskursive tegn og betydningssystemer fra den tekstnære analyse af empirien, kan identificeres diskurser og perspektiver, som er herskende i de to læreres diskursive praksis, og hvilke subjektpositioner dette efterlader for inklusion af elever i folkeskolen. På baggrund af dette vil der i afsnit 9 blive beskrevet nyopståede metoderefleksioner.

Den sidste del af analysen tages der i afsnit 10 (*Analyse 3. del – Social praksis*) udgangspunkt i en dokumentanalyse af Folkeskoleloven som kilde fra samfundets fælles *sociale praksis* i tråd med Faircloughs diskursive model. Dette gøres på baggrund af de identificerede diskurser fra lærernes specialpædagogiske-diskursive praksis, og dermed at undersøge de strukturelle og diskursive samfundsmæssige mønstre, som påvirker lærernes perspektiver på inklusion og deres praksis.

De tre analyseafsnit vil til sammen danne grundlag for den videre refleksion i afsnit 11 (*Refleksioner - hvad kan de to fortæller bidrage hinanden?*) i forhold til problemformuleringen. Afsnittet samler lærernes perspektiver på inklusion, og forsøger gennem disse at betragte mulighederne for udvikling af inklusion fra disse perspektiver i folkeskolens praksis generelt.

Trådene samles i en konklusion i afsnit 12, og til sidst bredes emnet ud i en perspektivering i afsnit 13, der vil åbne op for nye diskussioner. Her er der primært fokus på at finde nye udviklingsveje for inklusion i folkeskolen generelt set gennem *kompetencebegrebet*.

6. Teori:

6.1 Aktuelt:

Fra april 2012 blev bekendtgørelsen for den nye folkeskolelov om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand ændret⁶ med indførelsen af en ny skolereform fra 2014⁷. Den nye folkeskole går under navnet *den inkluderende folkeskole*⁸.

Kort beskrevet står folkeskolen aktuelt, med vedtagelsen af den såkaldte Inklusionslov i 2012, med knap 49.000 elever, der går fra at have behov for specialundervisning til at skulle inkluderes i den almindelige skole⁹. Dette ses blandt andet i følgende paragraf fra Inklusionsloven at;

§ 3 a. Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte i henhold til § 5, stk. 6. Hvis der er behov herfor, skal der gives personlig assistance, der kan hjælpe barnet til at overvinde praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen¹⁰.

Hermed bliver specialbegrebet strammet op, så elever, der modtager mindre end ni specialtimer (12 lektioner) om ugen, ikke længere formelt modtager specialundervisning, men derimod faglig støtte. Det nødvendiggør, at almenpædagogik tilføres specialpædagogiske kompetencer for at kunne løse de opgaver, som knytter sig til børn og unge med særlige behov. For læreren i skolen betyder dette ansvaret for børns og unges muligheder for deltagelse, trivsel og udvikling i skolens fællesskaber. Den professionelle lærer sætter derfor i særlig grad rammerne for inklusion og eksklusion, som ansvarlig for samspilsprocesserne i den inkluderende skole (Christiansen:2011:46).

På baggrund af dette opleves der i folkeskolen blandt lærere (og andre faggrupper) et stigende behov og efterspørgsel efter at sikre, at der udvikles en grundlæggende viden om, hvordan der kan skabes inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer for børn i alle dagtilbud (Pedersen.2012:7). Blandt andet skriver Danmarks Evalueringsinstitut i en rapport, at der;

⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611> (Læst d.23.04.14)

⁷ <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130613-Fremtidens-folkeskole-starter-i-2014-ny> (Læst d.23.04.14)

⁸ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611> (Læst d.23.04.14)

⁹ <http://www.folkeskolen.dk/511352/inklusionsloven-vedtaget-specialbegrebet-aendres-radikalt> (Læst d.23.04.14)

¹⁰ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631> (Læst d.23.04.14)

"I forlængelse af denne udvikling oplever mange (...) en uoverensstemmelse mellem på den ene side deres kompetencer og på den anden side den udvidede opgaveportefølje, der er knyttet til de nye tiltag og ambitioner" (Pedersen:2012:7).

Ligeledes peger erfaringer fra udviklings- og forskningsprojekter ved Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE), at der blandt skolerne er stor efterspørgsel efter teoretisk viden, metoder og praktiske eksempler, der kan støtte daginstitutioner i omstillingen mod mere inkluderende pædagogiske tilbud (Pedersen:2012:8).

I kraft af den nye lovgivning og skolereform fra den 1. august 2014 reformulerer kommunerne nu deres børne- og ungepolitik og mange "inklusions-projekter" iværksættes¹¹. Begrebet inklusion bliver anvendt med mange forskellige betydninger, og det kan derfor være vanskeligt at få øje på den fælles kerne i begrebet, når politiske intentioner om øget inklusion skal omsættes til pædagogiske tænkning og praksis (Pedersen:2012:12).

6.2 Hvad er specialpædagogik?

Specialpædagogikken har svært ved at beskrive sig selv, fordi specialpædagogik er et multidisciplinært fag sammensat af blandt andet; pædagogik, psykologi, sociologi, neurobiologi m.m. Specialpædagogik er derfor noget i kraft af andre fag (Struve:2013:64). Når børn og unge har brug for en mere individualiseret indsats i skolen, der er særligt tilrettelagt og afpasset det enkelte barns behov, ophører undervisningsdifferentiering. Her kræves der specialpædagogik. Specialpædagogikken har ændret sig i takt med nye samfundsvilkår, menneskesyn og tilretter sig derefter. Aktuelt afspejles dette tydeligt i folkeskoleloven og implementeringen af den inkluderende skole (Struve:2013:12).

Almen- og specialpædagogikken har i deres grundessens de samme problemstillinger gennem historien, da de grundlæggende handler om, hvordan den enkelte lærer ud fra samfundets krav og egen professionalisme kan skabe rammer og relationer, der fremmer det enkelte barns udvikling og læring (Christiansen:2011:32). Ud fra dette kan man dykke ned i specialpædagogikkens historie tæt sammenvævet med folkeskolens almen pædagogiske. At specialundervisningen hører under loven om folkeskolen understreger det forhold, at lovens overordnede formål – forberedelse til voksenlivet – gælder alle børn uanset karakteren af behov for støtte og institutionelle placering (Christiansen:2011:18).

¹¹ <http://www.deninkluderendeskole.esbjergkommune.dk/Forside/Inklusionsstrategi.aspx> (Læst d.23.04.14)

6.3 Inklusion som perspektiv i skolen?

Begrebet inklusion er i løbet af de sidste 10 år blevet et nøglebegreb i den danske social- og uddannelsespolitik. Dette fokus har bl.a. sin baggrund i FN-konventioner og – erklæringer, hvor inklusion lanceres som en menneskerettighed, der kendetegner det moderne medborgerskab¹².

Men hvad er inklusion, og hvilken betydning får et kvalificeret bud på en definition af dette komplekse begreb i en skolekontekst?

Inklusion som et absolut mål er utopi, men ikke desto mindre kan inklusion sagtens være et utopisk mål og være styrende for de pædagogiske processer i institutioner, så respekt og anerkendelse kan bidrage til at styrke det aktive medborgerskab (Christiansen:2011:47). Inklusion er heraf et overordnet styrende og sympatisk mål for den samfundsmæssige almen- og specialpædagogiske indsats. Inklusion er et ideal –

”en overordnet politisk vision om at skabe et samfund i et medborgerskabsperspektiv, hvor alle borgere har lige muligheder for at deltage i samfundets demokratiske processer og velfærdssamfundets ressourcer” (Stuve:2013:17),

som i folkeskolen er et;

”fagligt målperspektiv (...) i bestræbelserne for at skabe inkluderende lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle mennesker har ret til at være aktive deltager (Pedersen:2012:42).

Begrebet inklusion blev til i en tid, hvor den politiske diskurs var præget af humanisme efter 2. Verdenskrigs rædsler. Blandt andet af det blev specialpædagogikkens bibel i 1994 skabt – Salamanca Erklæringen¹³. Erklæringen skulle blandt andet sikre at, *”alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse (...), fordi ”ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov”¹⁴*. Ud af dette anskues mennesket fra et humanistisk og anerkendende perspektiv, hvor menneskets mange udtryk og fremtrædelsesformer derfor skal kunne rummes og inkluderes i samfundet og dets mange organisationsformer (Stuve:2013:17).

I tråd med Salamanca Erklæringen kan man sige, at inklusion i skolen handler om alles børns ret til deltagelse, et anerkendende menneskesyn som tror på, at alle gør deres bedste og kan få aktiv adgang i den inkluderende skole og samfund (Metner & Bilgrav:2013:10). At inklusion er blevet et bærende perspektiv for hele skolens praksis er derfor en realitet, og det er derfor kvalificeret at undersøge, hvad der ligger bag et sådan inklusionsperspektiv (Christiansen:2011:33).

¹² <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> - § 2. (læst d.23.04.14)

¹³ <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> (Læst d. 15.04.14)

¹⁴ (<http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> (Læst d. 15.04.14)

6.4 Diskurser og diskursivteori

Hvorfor interessen for diskurser i forhold til begrebet inklusion i skolen ud fra et læreraktørperspektiv?

Inden for en socialkonstruktionistisk tænkning, som bachelorprojektet her tager afsæt i, betragtes viden om verden og os selv, som socialt og historisk konstrueret (Gulbrandsen:2009:267). Når der her anlægges et socialkonstruktionistisk perspektiv ud fra en specialpædagogisk optik på de to fokuslæreres – Mette og Lone – praksisser og beskrivelser af den, så er det bestræbelserne på ikke at kortlægge en objektiv "virkelighed", som den er, men derimod at udforske *hvordan* "virkeligheden" konstrueres af dem på bestemte måder (Metner & Bilgrav:2013:16).

Fælles for de tre teoretiske retninger er, at de videnskabssteoretisk er socialkonstruktionistisk og kulturhistorisk funderet (Christensen:2009:71). Alle tre teoretiske perspektiver for diskursanalyse er affødt af den generelle filosofiske vending mod sproget i 1970'erne i kombination med modernitetens forståelse af individet som fritstillet af traditioner (Christensen:2009:71). Det frie individ er ikke længere bundet af traditionen som grundlag for identitetsdannelsen, men er overladt til selv at konstruere den gennem konstruktionsprocesser (Christensen:2009:71).

Teorierne indebærer derfor en kritik af realisme, essentialisme og en "selvfølgelig viden". Mennesket betragtes som grundlæggende kulturelle væsner, vores syn på verden er kulturelt og historisk indlejret, og derfor er vores verdensbilleder kontingente. Vores opfattelse af verden er ikke objektiv, men et produkt af vores beskuelse af verden gennem vores kategorier (Jørgensen:2011:13). Disse "kategorier" bliver af diskursteori- og psykologien benævnt som *diskurser*. Begrebet diskurs dækker over en forståelse af, at sproget er struktureret i forskellige mønstre, som vores udsagn følger, når vi agerer inden for forskellige sociale domæner. Verden eller udsnit af den konstrueres på bestemte måder gennem diskurser og heraf kan diskurser defineres som en særlig sproglig praksisform (Jørgensen:2011:9). Dog er diskurser aldrig entydig fikseret, og kan forandres af det diskursive felts flertydighed (Jørgensen:2011:38).

Diskursteorien- og psykologien deler det udgangspunkt, at vores måder at tale på ikke afspejler vores omverden, vores identiteter og sociale relationer neutralt, men spiller en aktiv rolle i at skabe og forandre dem. I forlængelse af dette får sproget en helt særlig position, da sproget er grundlæggende ustabilitet og har kontingens (det kan altid forandre sig) (Jørgensen:2011:15). Forskellige diskurser – som hver for sig repræsenterer en bestemt måde at tale om og forstå den sociale verden på – kæmper hele tiden mod hinanden om at opnå hegemoni¹⁵, altså fastlåse sprogets betydninger på netop deres måde. I et bestemt

¹⁵ Hegemoni kan kort forstås som et bestemt synspunkts overherredømme, og en opfattelse står tilbage som den naturlige (Jørgensen:2011:48).

verdensbillede bliver nogle former for handlinger naturlige, andre utænkelige. Forskellige sociale verdensbilleder fører således til forskellige sociale handlinger, og den sociale konstruktion af viden og sandhed får dermed konkrete sociale konsekvenser (Jørgensen:2011:34).

Det centrale ved både diskursteoriene- og psykologien er, at vores måder at forstå verden og kategorisere verden på ikke er universelle, men historisk og socialt betinget. Derimod skaber diskurserne en verden, som ser virkelig eller sand ud for subjektet og fortælleren. Dette betyder ikke, at der ikke findes en fysisk virkelighed udenfor diskurserne, men blot at fænomener i verden kun får mening igennem diskurser (Jørgensen:2011:113). For diskursteorien eksisterer der altså både en social og fysisk virkelighed, men vores adgang til den fysiske er altid formidlet af diskurser. Et eksempel kan hentes fra skoleverdenen. Forskel mellem grupper i samfundet etableres ikke kun lingvistisk. Børn ses som en bestemt gruppe i vores samfund, som på mange punkter er anderledes end andre mennesker. Materielt set konstitueres børn også som en gruppe i det fysiske rum. De har egne institutioner, som børnehaver og skoler, møbler, de har særskilte afdelinger på fx biblioteker og sygehuse, de har legepladser m.m. Disse rum er en del af vores samfunds (med Faircloughs terminologi – sociale praksis') diskurser om børn.

6.5 Diskursanalyse som analyseredskab

En diskurs kan forstås som en fastlæggelse af betydninger inden for et bestemt domæne. Tegnenes (ord eller begreber) betydning er altså bestemt af deres indbyrdes relation, og derfor er en diskurs også en reduktion af muligheder i den sociale praksis den optræder i (Jørgensen:2011:37). Fælles for tegnene er, at de er "tomme" i sig selv, hvis ikke de sættes i forbindelse (artikuleres) gennem *ækvivalenskæder*, som kan indholdsudfylde dem (Jørgensen:2011:55). Tegnene i en diskurs krystalliseres omkring såkaldte *nodalpunkter*, som er et privilegeret tegn, som de andre tegn organiseret om, og får deres betydning i forhold til (Jørgensen:2011:39).

Laclau og Mouffes diskursivteori, diskurspsykologien og Faircloughs tredimensionelle diskursmodel deler en del fælles teoretiske præmisser, men deres forskelle gør dem også kvalificeret sammen.

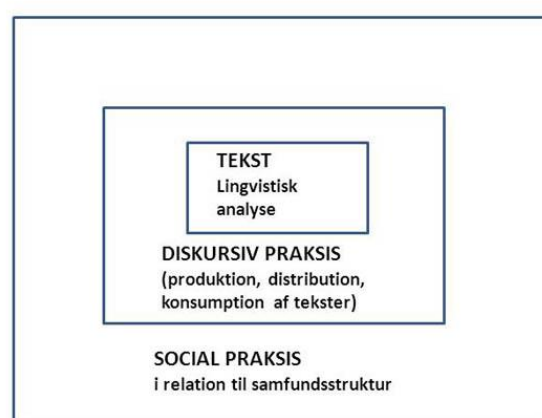
Diskurspsykologiens mål er ikke, som i Laclau og Mouffes diskursteori at analysere de "store diskurser" som samfundsforandringer kan medføre. Diskurspsykologien ser ikke i samme grad, som diskursteorien, diskurser som abstrakte størrelser. Teorien vil snarere undersøge, hvordan folk i situerede praksisser anvender diskurser aktivt som ressourcer interaktionistisk, og dermed ikke blot er "bærere" af diskurser (Jørgensen:2011:114). Identitet og mening for subjektet konstrueres af diskursernes iboende ressourcer, og er dermed relationelle (Jørgensen:2011:116). Hvordan dette yderligere skal forstås vil fremkomme i analysen del. 2.

Laclau og Mouffes diskursteori samt diskurspsykologien kan illustreres og integreres gennem Norman Faircloughs tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse. Fairclough som diskursteoretiker er specifik valgt, da han beskæftiger sig med teori- og metodebygning med henblik på empirisk undersøgelse af sprogbrug i hverdagens sociale interaktion (Jørgensen:2011:77). Faircloughs tilgang er en lingvistisk-orienteret diskursanalyse, som forsøger at sammenkoble tre dimensioner i diskursteorien, som han samler i hans tredimensionelle model. Modellen er en analytisk ramme til brug af empirisk undersøgelse af kommunikation i samfundet, og formålet er at afdække den diskursive praksis' rolle i opretholdelsen af den sociale verden og herunder sociale relationer, der indebærer ulige magtforhold (Jørgensen:2011:76). Således er Faircloughs teori og model velegnet til at kombinere tekstanalyse og social analyse, som det søges i dette projekt. Fairclough har – som Laclau og Mouffes diskursteori og diskurspsykologien – et bredt teorikorps, og derfor anvendes Fairclough specifikt i forhold til hans forståelser af, at diskursen har tre funktioner; en identitets-funktion, en "relationel" funktion og en "ideationel" funktion (Jørgensen:2011:79).

Alle tre dimensioner skal inddrages i en konkret diskursanalyse. Dvs. der i projektet vil blive set på 1) de to fortællingers (tekstnær analyse) egenskaber herigennem med hjælp fra begreber hentet fra Laclau og Mouffes diskursteori; 2) diskursive produktions- og konsumptionsprocesser, som er forbundet med teksten, hvor diskurser bidrager til at konstruere sociale identiteter og relationer (diskursive praksis); og 3) den bredere sociale praksis i samfundet med videns- og betydningssystemer, som den kommunikation er en del af (social praksis) (Jørgensen:2011:80).

Sammen kan de tre teoretiske tilgange være med til at indfange et bredere udsnit af den kompleksitet, som finder sted i de to læreres praksis og deres forståelser for inklusion i skolen. Følgende er Norman Faircloughs tredimensionelle diskursmodel¹⁶:

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



¹⁶ Illustration af model hentet fra: <http://gf.dk/poldisk.htm> (Læst d. 23.04.14)

7. Analyse del. 1 - Tekstnær diskursiv-analyse

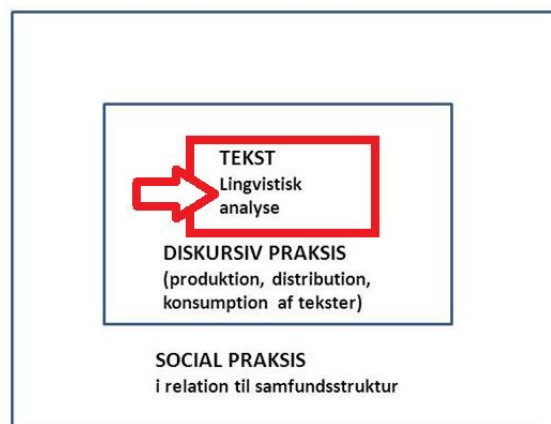
7.1 Indledning

Laclau og Mouffe har et bredt begrebskorps, og derfor er specifikke analysebegreber blevet udvalgt, som vil tjene analysen og dets formål bedst. Som konkret indgang til analysearbejdet vil der blive fokuseret på at identificere konkrete diskursers nodalpunkter i fortællingerne: Hvilke tegn har privilegerede status, og hvordan bliver de defineret i forhold til diskursens andre tegn?

Formålet med diskursanalysen af de 2

fortællinger er at kortlægge de processer, hvori der bliver kæmpet om tegnenes betydning i de diskurser der optræder i den specialpædagogiske-diskursive praksis og deres indbyrdes orden – som kaldes for *diskursorden* (Jørgensen:2011:38). Blandt andet er fokus at undersøge de *betydnings-fikseringer*, som i de to læreres praksis er blevet så konventionelle, at de opfattes som naturlige (Jørgensen:2011:36). En sådan analyse vil gøre det muligt at fremhæve de diskurser, som hersker, kæmper og udfordrer hinanden i skolernes praksis.

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



7.2 Tekstnær analyse af de 2 fortællinger

7.3 Empiri – Lones fortælling

Hvilke nodalpunkter findes i teksten?

Ud fra kodningen af de iboende temaer i Lones fortælling fremstår der krisepunkter (konflikter) (Jørgensen:2011:132) mellem forskellige tegn, som afspejler konflikter mellem forskellige diskurser i hendes praksis i skolen ud fra inklusionsperspektivet. Den største konflikt beror sig på hendes brug af ordene og tegnene "*barn/børn*" kontra ordet "*elev*".

Helt konkret kan tegnet "*barn*" i både ental og flertal tilsammen tælles 49 gange, mod brugen af tegnet *elev* 10 gange. Generelt er kvantitative metoder ikke i overensstemmelse med diskursanalysens teoretiske grundlag (Jørgensen:2011:129). Og således fortæller den kvantitative vægtning i Lones brug af ordet "*barn*"

os ikke noget, uden at det sættes i forbindelse til resten af "fiskenettet". Lones brug af nodalpunkterne barn og elev får derfor helt bestemte meninger og hendes fortælling en klang, når begreberne som antydet artikuleres med andre tegn.

Hvilke ækvivalenskæder findes i teksten?

I forlængelse af nodalpunkter er der ord og begreber, som er med til at italesætte nodalpunkterne på en særlig måde. Disse fungerer som støtte for nodalpunktet og hjælper med at give dette en bestemt mening. Disse støttende begreber kaldes *ækvivalensbegreber*, som sammen former sig i *ækvivalenskæder* (Jørgensen:2011:55).

Den ækvivalenskæde som fremkommer i fortællingen etableres (Jørgensen:2011:55) omkring nodalpunktet *barn*, består blandt andet af begreberne; *fællesskab*, *empati*, *anerkendelse*, *beskyttelse*, *støtte* og *udvikling*. Ud af ækvivalenskæden anes omridset af en diskurs i det specialpædagogiske felt, hvor det centrale er at betragte individer i skolen som *børn* med eller uden *diagnoser*, hvor målet er *inklusion* i skolen ud fra en *empatisk*, *støttende*, og *beskyttende* forståelse af individet. På denne måde kan børn *udvikle* sig i skolens *fællesskaber* til at blive livsduelige mennesker (Brejnrod:2010:29).

Eksempelvis udtrykker Lone sig flere gange på følgende måder i fortællingen:

- *Man skal gøre noget for at styrke børn i særlige positioner (...) – (udvikling).*
- *Der er mange forskellige børn med diagnoser. (...) Ofte vil man gerne finde sygdomstegn ved børnene. Man skal have lov til at have frustrationer, men det er ikke den måde vi handler på. Vi skal se, hvad vi i fællesskabet kan gøre for barnet og ikke barnet for os – (anerkendelse).*
- *Klasselog og dokumentation tager lang tid, men det er vigtigt for at beskytte barnet og have kontakt med forældre – (beskyttelse/støtte).*
- *Derudover skal man besidde empati, for børn kan hurtig mærke, når voksne ikke er i balance – (empati).*
- *Vi laver mange forskellige arrangementer for at skabe et godt fællesskab, og hvor alle forældre byder ind. Alle får opgaver, så alle børn oplever fællesskabet – (fællesskab)*

I forhold til nodalpunktet elev i den udfordrende diskurs bliver begrebet indholdsudfyldt og betydningsfikseret af en ækvivalenskæde af betydningerne; *læringsmål*, *segregation* og *specialskoler*. Centrum for denne diskurs er at betragte individer som *elever*, som med fokus på *individuelle læringsmål*, risikerer *eksklusion* fra skolens *almindelige klasser* til *specialskoler*.

- *Vi fik ofte de elever som andre skoler ikke kunne rumme – (segregation)*
- *I dag 2013 sendes normalvis elever i specialklasser, hvis deres IQ er under 50 – (specialskoler)*
- *Vi arbejder fælles sammen omkring elevernes individuelle læringsmål – (individuelle læringsmål).*

På samme måde som ved læreren Lones fortælling, vil Mettes fortælling være genstand for en tekstnær diskursanalyse med omdrejningspunkt i analysebegreberne *nodalpunkt*, *ækvivalensbegreber*- og *kæder*.

7.4 Empiri – Mettes fortælling

Hvilke nodalpunkter findes i teksten?

Ud fra fortællingen fremtræder der flere mønstre i brugen af tegnene/begreberne *barn* og *elev*. Fælles for alle temaer i fortællingen er, at de organiseres og fortælles ud fra disse to nodalpunkter. Dog bruges de to nodalpunkter forskelligt og til at beskrive forskellige kontekster, hvilket synliggør, at der er tale om to kæmpende diskurser i Mettes specialpædagogiske-diskursive praksis med inklusion anlagt som det bærende perspektiv. Mette bruger henholdsvis nodalpunktet *barn* 33 gange, og nodalpunktet *elev* 20 gange. Mettes kvantitative brug af de privilegerede tegn efterlader ikke så meget forståelse, hvis man blot betragter den kvantitative fordeling. Derfor er det nødvendigt at synliggøre, hvordan forskellige tegn forsøger at indholdsudfylde diskursernes nodalpunkter. Det interessante ved Mettes sproglige brug af de to nodalpunkter er, at de synliggør bestemte mønstre i hendes brug af dem, og dermed det diskursive felts flertydighed.

Hvilke ækvivalenskæder findes i teksten?

I fortællingen bliver nodalpunktet *barn* artikuleret af ækvivalensbegreber som; *trivsel og tryghed, relationer, respekt, anerkendelse, mangfoldighed og udvikling*.

Ud af ækvivalenskæden anes omridset af en diskurs i det specialpædagogiske felt, hvor det centrale er at betragte individer i skolen som *børn*, der gennem *tryghed, omsorg, med respekt mellem relationer*, skal *trives og udvikle sig* i skolen med *anerkendelse for mangfoldighed*.

Følgende er udpluk af, hvordan Mette selv udtrykker det i sin fortælling:

- *Jeg har det ikke dårligt med at sende børn i specialcentre, så længe det er det bedste for barnet og det trives med det – (trivsel)*
- *Mange børn bliver ikke talt med af voksne længere, de bliver talt til. Mange gange taler vi om børnenes hverdag, og hvordan det generelt går. Det handler meget om, at de kan læsse af, uden*

nogen hører, hvad de siger, og at de får følelsen af de ikke er de eneste som har de udfordringer eller tanker. Jeg kigger på alle børn, og kender alle skolens børn – (respekt og relationer).

- *Vi gør meget ud af på skolen, at vi har en god omgangstone, samt at tale med forældre og børnene om, at ikke alle kan gøre det samme eller få lige meget – (mangfoldighed).*
- *Der er ikke noget, der er synd for nogen. Vi skal alle tages hensyn til. Alle skal ses og høres. Inklusion handler om, at alle skal inkluderes også det grå barn, som ikke bliver set. Nogle børn skal hives frem i lyset. Der er et barn, jeg fx hver morgen siger godmorgen til, fordi det giver en god dag for ham – (omsorg og anerkendelse).*
- *Livet er sjovere, når glasset er halvt fyldt. Børn skal ikke have lov at gøre præcis som de vil, men de er jo kun børn – (anerkendelse).*
- *Min svaghed er utålmodighed, ikke i forhold til børn, men mine kollegaer. Det er blevet bedre med tiden, for det kan læres. Jeg snakker også for meget. Man kan ikke lytte efter det, der ikke blev sagt, hvis man ikke lytter. Så derfor har jeg øvet mig meget på dette – (relationer).*
- *Salamanca er med i bygningerne, som for nylig blev ombygget. Personalrummet skal have udsigt til skolegården, den skal ikke gemmes væk som et lærerhelle. Vi arbejder med og blandt vores børn. Der skal ikke være nogen barrierer eller mellemgange. Børnene har lov til at være alle steder. Nogle gange er renderiet lidt for meget, men vi arbejder med børn, så sådan skal det være (...) Og selvfølgelig kan man høre børnene. Det er jo det, vi er her for – (tryghed og omsorg).*
- *Alt arbejde er hårdt, og børn vil så gerne lykkes, og det skal de have hjælp til – (udvikling).*

I forhold til nodalpunktet elev, ses dette særlige tegn indholdsudfyldt og betydningsfikseret gennem en ækvivalenskæde af tegnene; *udvikling gennem undervisning, differentiering, tests, faglige krav og læring*. Ud af ækvivalenskæden anes omridset af en diskurs i det specialpædagogiske felt, hvor det centrale er at betragte individer i skolen som *elever*, der modtager *differentierende undervisning med faglige krav* og tilhørende *testning* af elevernes *læring*.

- *Det handler ikke om at gemme eleverne væk, eller afskaffe dem. Men i nogle specifikke læringsituationer kan elever have brug for specielle foranstaltninger – (differentiering og læring).*
- *Jeg har udover min rolle som inklusionsvejleder faste klasses timer med helt regulær undervisning, vagthold og støtte i klasserne. Det er en kunst at være der for eleven og ikke være der, og arbejde i mulighederne med eleverne – (udvikling gennem undervisning).*
- *Det svære er at stå i praksis og håndtere barnet f.eks i dansk, hvor eleven ikke lever op til klassens standarder i de nationale tests – (faglige krav og test).*

7.5 Fortællingernes fælles sproglige mønstre:

I det følgende analyseafsnit vil de to fortællinger blive sammenholdt for at tydeliggøre de iboende sproglige mønstre. Ud af de to fortællinger træder der en *diskursorden* frem, hvor en diskurs med en betydningsfiksering af nodalpunktet *barn* hersker og udfordrer diskursen med nodalpunktet *elev*. Til disse to – stadig ikke navngivne – diskurser ses de to nodalpunkter ligeledes anvendt som særlige *ressourcer* for lærerne i praksis (Jørgensen:2011:116). I det praktiske undersøgelsesarbejde er der to aspekter af begrebet *ressource*, der er særlig interessante. Det første er, at ressourcer bruges lokalt, dvs. kontekstspecifikt, samt at disse lokale ressourcer også er relateret til større samfundsmønstre (Magnusson:2012:146).

I forhold til lærerne – Lone og Mette – fremgår det af fortællingerne, at de begge bruger begreberne *barn* og *elev* som aktive ressourcer i deres beskrivelser af deres praksis og om inklusion i skolen. Således er brugen af begreberne *elev* og *barn* en aktiv ressource i forhold til forskellige magtpositioner i skolen (Nordahl:2008:76). Ud af fortællingerne fremtræder der ressourcer, der på baggrund af de samfunds betydningssystemer de relaterer til, står i modsætning til hinanden i forhold til skolens funktion. Derfor er det ikke uden betydning, at de to pågældende lærere bruger begreberne/ressourcerne *barn* og *elev*, som de gør. For der vil til brug af bestemte ressourcer altid være videre sociale konsekvenser forbundet i forhold til diskurspsykologiens nøglebegreb *subjektpositioner* (Magnusson2012:146).

7.6 Fortællingernes subjektpositioner:

I diskurspsykologien er en af de mest centrale begreber såkaldte subjektpositioner, som bestemmes og forhandles både lokalt, historisk og socialt (Magnusson:2012:147). En subjektposition angiver de muligheder og begrænsninger, der gives/pålægges en person, som orienterer sig indenfor en given kontekst med forskellige ressourcer og diskurser (Gulbrandsen:2009:269). Ud fra de to fortællinger vil der således i lærernes praksis være forskellige positioner tilgængeligt for subjekter i en social situation. Ofte eksisterer disse subjektpositioner allerede inden en person træder ind i bestemte kontekster og praksisser (Jørgensen:2011:28). I forhold til skolen som kontekst, kan børn/elever derfor heller ikke fuldstændig fritstillet vælge en måde at handle på, eftersom der til skolens funktion allerede hersker forskellige kulturelt forberedte og sanktionerende subjektpositioner at indtage (Magnusson:2012:147).

I det følgende vil der blive sat fokus på subjektpositionen *barn* og hvordan dette begreb ud fra de to fortællinger får mening, da dette er fortællingernes fælles fænomen. Følgende er de mest centrale citater/beskrivelser uddraget fra lærerne Mette og Lones fortællinger, som tilsammen udgør deres fælles syn på *barnet*.

For det første ses barnet som; en aktiv deltagende, men stadig som et individ, som ikke er uafhængig af omgivelsernes omsorg, samfundets socialisering og omsorgspersoners opdragelse for egen udvikling (Brejnrod:2010:29).

- *”Alt arbejde er hårdt, og børn vil så gerne lykkes, og det skal de have hjælp til” - Mette*
- *”Børn skal ikke have lov til at gøre præcis som de vil, men de er jo kun børn” – Mette.*
- *”Jeg snakker også for meget. Man kan ikke lytte efter det, der ikke blev sagt, hvis man ikke lytter. Så derfor har jeg øvet mig meget på dette” – Mette.*
- *”Klasselø og dokumentation tager lang tid, men det er vigtigt for at beskytte barnet og have kontakt med forældre”- Lone.*
- *”Vi skal hjælpe børnene til deres bedste” – Lone.*

For det andet ses barnet som; et medlem af et kollektiv, som tror på barnets ressourcer, potentialer og som har forståelse og anerkendelse for individuelle forskelle jf. (Andersen & Melskens:2013:46).

- *”Alle skal ses og høres. Inklusion handler om, at alle skal inkluderes også det grå barn, som ikke bliver set. Nogle børn skal hives frem i lyset” – Mette.*
- *”Vi arbejder med og blandt vores børn. Der skal ikke være nogen barrierer eller mellemgange. Børnene har lov til at være alle steder” – Mette.*
- *”Man skal gøre noget for at styrke børn i særlige positioner, både stærke og svage fagligt elever” – Lone.*
- *”Vi skal hjælpe børnene med at blive et helt hus” – Lone.*
- *”Alle får opgaver, så alle børn oplever fællesskabet” – Lone.*

For det tredje ses barnet; ud fra de lokaliteter og kontekster det indgår i. Barnet beskrives ikke ud fra iboende problemer og udfordringer, men mulighederne for udvikling søges i fællesskaber og det sociale jf. (Andersen & Melskens:2013:10).

- *”Ofte vil man gerne finde sygdomstegn ved børnene. Man skal have lov til at have frustrationer, men det er ikke den måde, vi handler på. Vi skal se, hvad vi i fællesskabet kan gøre for barnet og ikke barnet for os” – Lone.*
- *”Nogle ser på et barn som et bøvlbarn, men jeg kigger nysgerrigt på barnet. Man kan da kun blive nysgerrig efter at forstå de børn, som fejrer alle ens tiltag, handlinger og ideer af bordet. Der skal altså noget mere til” – Mette.*
- *”Man skal hele tiden tænke på, hvad der er godt for barnet (...)” – Lone.*

Ud af ovenstående citater er der blevet lokaliseret et børnesyn, som indholdsudfyldes af tre forskellige og samtidig konkurrerende forståelser. Mette og Lones børnesyn og de her tilknyttede subjektpositioner ses alt sammen båret af en *anerkendende* tilgang til *barnet*. Anerkendelsen består for de to lærere i, at se på barnet som et andet menneske, der bliver taget alvorligt og forstået som værende et ligeværdigt individ, hvilket er i overensstemmelse med Metners teori om anerkendelse (Metner & Storgård:2013:21).

Begrebet anerkendelse udgør ligeledes diskursens *flydende-betegner*, som er et særligt, åbent nodalpunkt i en diskurs som investeres med forskelligt indhold og betydningstilskrivning fra flere sider (Jørgensen:2011:51). Hvor nodalpunktet barn henviser til krystalliseringspunktet i diskursen, så henviser anerkendelse som diskursen flydende-betegner til den kamp, der foregår om vigtige tegn mellem forskellige diskurser (Jørgensen:2011:39). Således kan nodalpunktet *barn* og dets flydende-betegner *anerkendelse* ikke skilles ad, da begrebet anerkendelse er med til at definere nodalpunktet barn. Dette efterlader nogle subjektpositioner i deres praksisser for *børn*, hvor børnene trods forskellige kategoritilhørsforhold og individuelle behov ses og anerkendes som ressourcestærke og med en legitim tilstedeværelse i skolens fællesskaber. At børnene positioneres som stærke aktive deltagere/aktører i deres fællesskaber tager ikke fokus fra, at både Mette og Lone stadig betragter børn som en særlig gruppe individer i samfundet og skolen, som er umyndige. Børn i deres optik bliver derfor positioneret væk fra at skulle stå til ansvar for egen trivsel, læring og udvikling gennem deres folkeskolegang (Brejnrod:2010:33).

7.7 Fælles delkonklusion for de to fortællinger

På baggrund af de individuelle tekstnære diskursanalyser - analyseret ud fra begreber hentet fra Laclau og Mouffes diskursteori, diskurspsykologien og Faircloughs tredimensionelle diskursive opdeling som rammen for denne første del af analysearbejdet – efterlades der et fælles anlagt spor for arbejdet med inklusion i skolen. Det interessante ved disse to tekstnære diskursanalyser er deres "retning" og stemmer omkring deres specialpædagogiske praksis i skolen, og hvilke muligheder for inklusion i skolen dette afstedkommer med sådan en optik. Indtil videre anes omridset af to diskurser, som dominerer både Mettes og Lones virksomhed som lærere, deres specialpædagogiske diskursive praksis og forståelse for arbejdet med inklusion i skolen.

I forhold til fortællingerne ses der et gennemgående mønster af, at de to lærere anvender diskursen med nodalpunktet *barn* som nøglebegreb og perspektiv for deres forståelse af inklusion i praksis. Begge bruger meget konsekvent de to diskurser som en aktiv ressource i deres beskrivelse af de forskellige kontekster, praksisser og sociale domæner, der knytter sig til deres virksomhed (Jørgensen:2011:114). Af dette fremtræder der et hegemonisk forhold mellem de to diskurser med henholdsvis *barn* og *elev*, som de krystalliserende punkter for diskurserne (Jørgensen:2011:15). Det særlige ved de to fortællinger er, at de

delar det *fænomen*, at beskrive deres praksis i skolen og deres arbejde med inklusion ud fra et børnesyn med bestemte subjektpositioner for barnet. I fortællingerne bliver inklusion altså beskrevet ud fra et *børneaktør*perspektiv som kernen i deres forståelse og arbejde med inklusion. Begrebet *børneperspektiv* vil fremadrettet i projektet blive anvendt, og skal på baggrund af en af de første børneforsker Urie Bronfenbrenner, forstås som; ”*de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser barnet har om sit liv*” (Andersen:2002:250).

Men hvad betyder det, når den diskursive praksis i skolerne internt bruger et børneperspektiv frem for et elevperspektiv i skolens arbejde med inklusion?

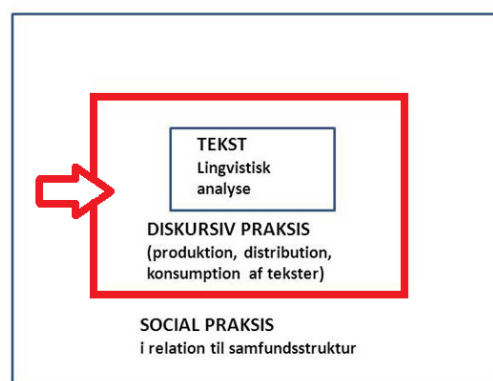
På baggrund af de to tekstnære diskursanalyser ud fra begreber fra Laclau og Mouffes diskursteori og begrebet subjektposition fra diskurspsykologien sammenholdt med Faircloughs tredimensionelle model for diskursanalyser, bliver det nu muligt at betragte *den fælles diskursive praksis* og dets interdiskursivitet (Jørgensen:2011:93), hvor meningshorisonter dannes. Ud fra den herskende diskurs med det fundne nodalpunkt *barn* og tilhørende ækvivalenskæde, bliver det nu muligt at undersøge; hvilke betydningsdannelser og perspektiver den herskende diskurs i skolernes specialpædagogiske-diskursive praksis organiseres ud fra, hvilke iboende muligheder den herskende diskurs besidder, hvilke udfordringer og dilemmaer er tilknyttet, og herigennem anskue skolernes inklusionsopgave med nye perspektiver og muligheder.

8. Analyse 2. del – Specialpædagogisk-diskursiv praksis

8.1 Indledning

For at identificere lærernes mulighedsrum for pædagogisk handling, må en konkret analyse undersøge, hvilke handlinger de to lærere ser som

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



mulige og andre umulige grundet deres diskursive praksis. I analysen er der derfor anlagt et *bottom up*-perspektiv og der anvendes ikke særlige kategorier til at analysere fortællingerne med, ud fra en antagelse om, at de besidder en særlig betydning for lærernes praksis¹⁷.

I det følgende vil identifikationen af de diskurser, der hersker i de to specifikke læreres praksisser, blive undersøgt og formuleret. Som redegjort for i teoriets afsnit, så er diskursteorien en konstruktivistisk teori, og teoriens udgangspunkt er, at virkeligheden formes forskelligt, afhængigt af, hvordan den tillægges mening og betydning inden for forskellige kontekster, diskurser og forståelseshorisonter (Hansen:2009:85). De diskurser, som der i det følgende vil blive peget på, må derfor stå åben for diskussion.

8.2 Diskurser i praksis

På baggrund af den første del af analysen (afsnit 7.2 til og med 7.7) af fortællingerne kan en specialpædagogisk- diskursiv praksis identificeres, hvor en diskurs med *barnet* som nodalpunkt og *anerkendelse* som dets flydende-betegner er den herskende. De konstruktioner af mening, der finder sted inden for lærernes specialpædagogiske diskurs omkring inklusion som perspektiv i skolen, knyttes til to centrale begreber - barn og anerkendelse. Det er begreber som respekt, værdighed, tillid, omsorg og medmenneskelighed, som lærerne knytter til deres inklusionsforståelse jf. (Metner & Storgård:2013:21.).

Barnet er således kendetegnet ved, at det opnår tillid til lærerne, fordi det mødes med respekt, værdighed, tålmodighed og at børnenes stemmer i skolen bliver hørt, og fordi de to lærere møder børn som medmennesker uanset deres historie eller udfordringer jf. (Metner & Storgård:2013:35).

Anerkendelsen kan beskrives som de to læreres evne til den personlige relationskompetence, udvise empati og medmenneskelighed, at drage omsorg for børnene i skolen – omsorg i betydningen af at sørge for at dække barnets behov for hjælp, vejledning og støtte jf. (Metner & Storgård:2013:27).

Det meningsfulde i de 2 læreres fælles specialpædagogiske arbejde konstrueres således med børne- og anerkendelsesbegrebet som de centrale udgangspunkter og perspektiv i deres forståelse og arbejde med inklusion i folkeskolen. At anerkende børn i skolen, deres stemmer og deres mangfoldigheder er helt afgørende for det to specialpædagogiske læreres forståelse af deres praksis. Det er anerkendelsen af barnet, der giver lærernes arbejde og forståelse af inklusion mening, hvilket er jf. Metners teori om at anerkendelse er underlaget for inklusion (Metner & Bilgrav:2013:50)

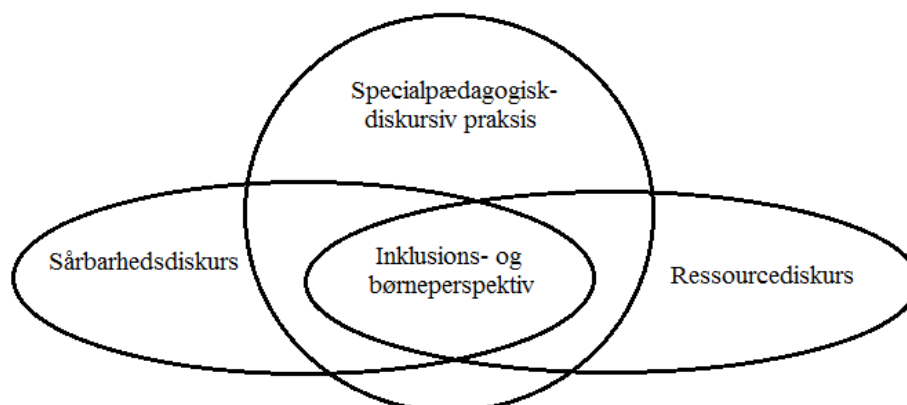
¹⁷ http://da.wikipedia.org/wiki/Top_down_og_bottom_up_design (Læst d.24.04.14)

Opsummerende er der altså blevet lokaliseret en hegemonisk diskurs i de to læreres specialpædagogiske diskursive praksis, hvor lærerne ligeledes betragter deres praksis og arbejde med inklusion i folkeskolen ud fra et børneperspektiv, med et børnesyn bestående af tre konkurrerende forståelser.

Ved identifikationen af lærernes faglige forståelse viser der sig endvidere, flere tendenser som er modsatrettede og forskellige fra hinanden i det diskursive felt. Der kan yderligere identificeres to underliggende diskurser som indholdsudfylder lærernes børneperspektiv på skolen og inklusion, hvor *anerkendelsen af barnet "bag eleven i folkeskolen"* også er omdrejningspunkter, men hvor begreberne kobles til forskellige problemforståelser og handlestrategier. Det er muligt at identificere en *sårbarhedsdiskurs* og en *ressourcediskurs*, hvor barnet i skolen forstås ud fra enten forestillingen om det sårbare barn, eller at alle børn har iboende ressourcer (Hansen:2009:87). Dermed bliver målet med lærernes arbejde i praksis enten at beskytte barnet i skolen mod ydre krav eller at finde ressourcerne frem i det enkelte barn i skolen gennem en anerkende og ressourcefokuserende tilgang (Metner & Storgård:2013:35).

"Titlerne" på de to indholdsudfyldende diskurser til inklusions-og børneperspektivet som *sårbarheds-* og *ressourcediskurser* er inspireret af teoretikeren Janne Hedegaard Hansen, som ligeledes har beskæftiget sig med diskursanalyse. Titlerne på de to diskurser stammer fra hendes ph.d.-afhandling, hvor hun undersøgte socialpædagogers konstruktioner af socialpædagogik i praksis (Hansen:2009:9). Begreberne *sårbarhed* og *ressource* er i selv diskursive konstruktioner, og som det skal ses i den følgende analyse, bliver de to diskurser indholdsudfyldt med andre tegn og betydninger end ved Janne Hedegaard Hansens undersøgelse.

Følgende er en illustration over de herskende diskurser i de to læreres specialpædagogiske-diskursive praksis med *inklusions- og børneperspektivet* anlagt som de bærende perspektiver for deres praksis. Disse ses som her, indholdsudfyldt af de to herskende diskurser: *sårbarheds-* og *ressourcediskurs*.



Model af specialpædagogiske diskurser i lærernes praksis (Hansen:2009:88).

At etablere anerkendende relationer bliver både mål og middel for sårbare eller udsatte børn i sårbarhedsdiskursen, mens anerkendende relationer inden for ressourcediskursen betragtes som et middel for børn til at nå andre mål (Hansen:2009:87). Kendetegnen for ressourcediskursen er, at denne ligeledes hersker i skolens og lærernes almenpædagogiske praksisser. Dette fremkommer også i de to fortællinger, at de to lærere ligeledes er almenpædagogisk uddannede og har en indbygget fagfaglig forståelse i deres professionalitet og praksis. Disse forskelle og deres betydning for inklusion i skolen praksis, vil blive uddybet i det følgende.

8.3 Sårbarhedsdiskurs¹⁸

Idenfor sårbarhedsdiskursen ser de to lærere primært elever i skolen som børn, som af en eller flere grunde er sårbare eller udsatte¹⁹. I dette perspektiv giver det mening at fritage børnene i skolen, fra at skulle leve op til bestemte forventninger eller krav i skolen. Anerkendelse bliver her primært betragtet ud fra at skulle udøve omsorg, udvise forståelse, empati, tålmodighed og lade børnenes stemmer blive hørt i dagligdagen jf. Metner (Metner & Storgård:2013:21).

Således bliver nævnte aktiviteter i skolerne som; telefonvækninger, sms-ordninger, hyppige trivselssamtaler mellem lærer-elev, særlige omsorgsforhold, lektiehjælp, hyppige skole-hjem-samtaler m.m., betragtet ud fra sårbarhedsdiskursen. Da dette bidrager det enkelte barn muligheder for udvikling og livskvalitet (Hansen:2009:90). I dette perspektiv giver det at stille for høje krav til et udsat barn derfor ikke mening, hvis barnet alligevel ikke kan leve op til kravene eller finde mening i dem. Der ses derfor i denne diskurs et indbygget kompensatorisk perspektiv og tilgang til barnet, hvor fokus er at kompensere barnet i forhold til de udfordringer og dilemmaer, som det oplever i skolen (Nilholm:2010:25).

Diskursen afgrænses derfor i forhold til de politiske tendenser, der retter sig mod krav, pligt, ansvar, selvforvaltning, selvorganisering, ansvar for egen læring/udvikling og normalisering (Bryderup:2011:85), som indenfor diskursens horisont udgør en trussel mod det udsatte barn i skolen og diskursens sammenhængskraft. Resultatet af for høje krav til det udsatte barn kan blive, at barnet mistrives, ikke kan indgå i skolens fællesskaber og dets udfordringer vil få konsekvenser for hele fællesskabet (Bryderup:2011:87). En del af problemforståelsen er derfor en kritik af samfundets organisering af skolen og eksklusionen af børn i skolen, som ikke lever op til samfundets forventninger og krav

¹⁸ At være sårbar henviser til en person "som er let at gøre ked af det eller skade psykisk eller fysisk" - <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=s%C3%A5rbar&search=S%C3%B8g> (Læst d.30.03.14)

¹⁹ At være udsat henviser til en person "som er i en situation som indebærer risiko for uønskede påvirkninger, ubehageligheder el. lign." - <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=udsat&search=S%C3%B8g> (Læst d. 30.03.14)

(Pedersen:2012:108). Løsningsstrategierne bliver derfor at beskytte udsatte børn i skolen mod ydre krav og forventninger, og i stedet gennem nære, anerkendende relationer til disse børn i skolen, inkludere dem på trods af deres særlige behov og forudsætninger (Pedersen:2012:75).

8.4 Ressourcediskurs²⁰

Inden for ressourcediskursen arbejder de to lærere ud fra det menneskesyn, at alle har ressourcer (Metner & Storgård:2013:35). Til forskel fra sårbarhedsdiskursen, så kobles relationer til barnet og anerkendelse af det til at få sat gang i en positiv udvikling og læring, der tager afsæt i det enkelte barns deltagelse i fællesskabet (Andersen & Melskens:2013:88). Anerkendelse skal i denne optik give børn i skolen tillid og tryghed til at indgå i skolens fællesskaber og dermed få dem til at deltage i både sociale og faglige praksisser. Ligesom inden for sårbarhedsdiskursen bliver barnet mødt med respekt og værdighed. Dog er det ikke indenfor ressourcediskursen målet at fratage barnet krav og pligter i skolen men at anvende disse som muligheder for at deltage i samfundet (Brejnerod:2010:76).

Til forskel fra sårbarhedsdiskursen bliver anerkendelse i denne kontekst ikke set som både mål og middel, men kun som middel. Når der fokuseres på nuet, betyder det, at lærerne forventer, at kvaliteten i nuet skal føre til forandring til noget bedre (Hansen:2009:99). Problemforståelsen i ressourcediskursen tager afsæt i, at det enkelte barn i skolen har mistet kontakten til sine ressourcer, og anerkendende relationer bliver derfor midlet til at genfinde dem (Hansen:2009:96).

Inden for en ressourcediskurs kan alle noget, og det er læreres opgave at hjælpe børn med, at udvikle sig, deltage og lære i skolens fællesskaber (Metner & Storgård:2013:35).

8.5 Delkonklusion:

Ud fra analysen kan der konstrueres en specialpædagogisk praksis, hvor der er sammenfald mellem forskellige meningskonstruktioner. Der er således blevet identificeret to underliggende diskurser som begge indskrives sig i en mere overordnet specialpædagogisk diskurs med fokus på et inklusions- og børneperspektiv i skolen med barnet som aktiv aktør med egen stemme.

Inden for de to læreres diskursive praksis og forståelser af inklusion hersker der et *børneperspektiv* bestående af betydningerne *barnet* og *anerkendelse* som perspektivets centrum. Dette indhold udfyldes og udfordres af to underliggende diskurser – *sårbarheds-* og *ressourcediskurs*; diskursive konstruktioner i

²⁰ Begrebet ressource henviser til en "mængde af (...) fysiske eller psykiske kræfter el.lign. der i et vist omfang er til rådighed, besiddes eller kan udnyttes" ved en person - <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ressource&search=S%C3%B8g> (Læst d.30.03.14)

forhold til synet på barnet og lærernes heraf affødende problemforståelser og løsningsstrategier og didaktiske tænkning (Hansen:2009:102).

9. Nye metoderefleksioner på baggrund af analysedel 1. og 2.

Feltarbejde, deltagerobservation og interviews er ikke neutrale teknikker, der kan anvendes på samme måde i alle kontekster og projekter. I ethvert metodevalg er der indskrevet nogle metodologiske overvejelser, som er afgørende for de konklusioner, man kan tillade sig at drage. Man kan derfor ikke vurdere resultaterne uden at have kendskab til, hvordan de er blevet skabt (Gulløv:2003:16).

Det er endvidere vigtigt at pointere, at undersøgelsesprocessen af børn som gruppe i folkeskolen og deres verden gennem de to fortællinger ikke giver adgang til børns subjektive forståelser, men at det er en fortolkning af barnelivet i en bestemt konstruktion (Gulløv:2003:26).

Med undersøgelsen af børneperspektiver mod udvikling af inklusion kan der aldrig opnås den ekspertviden, som børnene selv besidder om deres verden og praksis i skolen. Viden på baggrund af undersøgelserne vil altid være af en anden orden end den erfaringsviden, som børn i deres daglige praksis handler ud fra (Gulløv:2003:29). Målet med denne form for empiri-anvendelse og fokus for udvikling af lærernes forståelse og arbejde med inklusion er at overskride de lokale perspektiver i fortællingerne. Fokusset for dette projekt er aktivt at bruge de to læreres ”stemmer” og iboende viden og potentialer for inklusion. Det har fra start været et omdrejningspunkt ikke at tilsidesætte lærernes opfattelser af praksis gennem et ”fejlfindersyn”, men at inkorporere den lokale viden i et mere generelt sprog for at sammenholde hinandens udfordringer og muligheder mod besvarelsen af problemformuleringen (Gulløv:2003:30).

Formålet med bacheloren er at overskride de lokale perspektiver på inklusion, der er forankret i lærernes praksisser. Kunsten bliver her, at fortolke de to læreres udsagn og handlinger i forhold til deres diskursive praksis, som måske ikke kan genkendes af den enkelte lærer, fordi den indbefatter sociale strukturer, herskende opfattelser, normer, materielle vilkår, symbolske betydninger m.m. (Hansen:2009:30).

Analysen har hidtil identificeret generelle mønstre og rationaler i lærernes diskursive praksis gennem deres fortællinger. Lærernes handlinger er udtryk for disse, men som beskriver sammenhænge den enkelte lærer måske ikke selv er bevidst om (Hansen:2009:30). Som følge af den ejendommelige samstemmighed mellem de to lærere i den diskursive tekstanalyse, er et såkaldt *dobbelt-loop*²¹ derfor nødvendigt.

²¹ <http://www.videndanmark.dk/index.php?id=551> (Læst d.24.04.14)

9.1 Det dobbelte-loop:

Som følge af denne ejendommelige samstemmighed mellem de to lærere i den diskursive tekstanalyse var et såkaldt *dobbelt-loop* nødvendig. På baggrund af den hidtidige analyse og det meget fremtrædende fænomen med et børneperspektiv på inklusion og sprogliggørelsen af elever som *børn* i skolen, måtte validiteten af opdagelserne undersøges. Dette *dobbelte-loop* i empiriindsamlingen var nødvendig, for at opnå en dybere forståelse af de logikker, meningsfuldheder, problem- og løsningsforståelser, som ligger til grund for de handlinger, de to lærere ifølge fortællingerne vælger at foretage i deres praksis for inklusion²².

Det følgende spørgsmål blev, senere efter indsamlingen af fortællingerne, stillet de to lærere over mail:

I din fortælling bruger du ordet "barn" hyppigst frem for "elev" til at fortælle omkring inklusion i skolen. Hvilke begrundelser og tanker gør du dig i forhold til dette?

Mette:

Jeg bruger ordet barn, da jeg arbejder på et center hvor vi har børn fra 3 til 12 år. Jeg bruger det også bevidst for hele tiden at minde os om, at der bag begrebet "elev" er et menneske, som uanset hvor meget det er udfordret i skolen, er lige så værdifuldt som alle andre.

Lone:

Ups der fangede du mig! I mit daglige sprog anvender jeg ordet "barn", når jeg taler om Børnecenteret. I mit skolearbejde som dansklærer bruger jeg ordet elev. I forhold til inklusion er der et andet perspektiv - nemlig det, at jeg tænker i det hele menneske og barnets muligheder i det lokalmiljø og samfund, som barnet er en del af.

9.2 Delkonklusion:

Både Mette og Lone konfirmerer altså *det fælles fænomen* i deres specialpædagogiske-diskursive praksis. Begge betragter og forstår inklusionsperspektivet i skolen fra et styrende børneperspektiv med et tilhørende børnesyn på eleven som *"et menneske (-barn), som uanset hvor meget det er udfordret i skolen, er lige så værdifuldt som alle andre"* – Mette.

Særlig interessant er Lones svar, hvor hun selv pointerer, at begreberne *elev* og *barn* knytter sig til særlige kontekster i skolen. Og at "vandene deler sig" mellem en almenpædagogisk og specialpædagogisk brug og forståelse af begreberne og kategorierne. Lone er med til at understrege, at børneperspektivet på inklusion i hendes praksis tager afsæt i specialpædagogikken og en specialpædagogisk-diskursiv praksis.

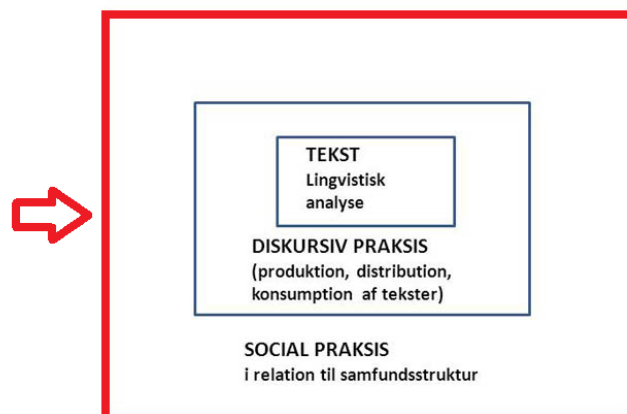
²² <http://www.statensnet.dk/pligtarkiv/fremvis.pl?vaerkid=5987&reprid=0&filid=38&iarkiv=1> (Læst d.24.04.14)

10. Analyse 3. del – Social praksis

10.1 Indledning

Lærernes – Mette og Lone – besvarelse på projektets ”dobbelte loop”, danner baggrunden for at undersøge, hvordan man i selve Folkeskoleloven²³ fremstiller folkeskolens arbejde i forhold til subjektpositionerne elev og barn? I forhold til undersøgelsen af Folkeskoleloven, som i Faircloughs tredimensionelle model²⁴ for diskursteori indskrives sig i samfundets samlet eksisterende *social praksis*; er det blevet valgt at sætte fokus på Folkeskolelovens *formålsparagraffer* og reglerne for folkeskolens *struktur og indhold* herunder specialundervisning. I det følgende er de sammenhænge, hvor både begrebet elev og barn optræder blevet markeret:

Norman Faircloughs tredimensionelle diskursbegreb



10.2 Dokumentanalyse af Folkeskoleloven

*Folkeskolens formål*²⁵

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: (...), bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

²³ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631> – Kap.1 & kap.2,§3 - 4, stk. 2. (Læst d.16.04.14)

²⁴ Illustration af model hentet fra: <http://gf.dk/poldisk.htm> (Læst d. 16.04.14)

²⁵ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631> (Læst d.11.03.14)

§ 2. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for folkeskolen, jf. dog § 20, stk. 3, § 44 og § 45, stk. 2, 2. pkt. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres ret til vederlagsfri undervisning i folkeskolen. (...)

Stk. 3. Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.

Folkeskolens struktur og indhold til og med 9. klasse²⁶

§ 3. Folkeskolen omfatter en 10-årig grundskole bestående af en børnehaveklasse og 1.-9. klasse samt en 1-årig 10. klasse, jf. kapitel 2 a.

Stk. 2. Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt, jf. § 16, stk. 3, 1. pkt.

Stk. 4. Folkeskolen kan tilbyde eleverne undervisning i deres fritid.

Stk. 5. Folkeskolen kan tilbyde børn optagelse i en skolefritidsordning, hvis børnene er optaget i skolen eller har nået den alder, hvor de tidligst ville kunne optages i børnehaveklasse. (...)

§ 3 a. Børn, der har brug for støtte, og som ikke alene kan understøttes ved brug af undervisningsdifferentiering og holddannelse, skal tilbydes supplerende undervisning eller anden faglig støtte i henhold til § 5, stk. 6. Hvis der er behov herfor, skal der gives personlig assistance, der kan hjælpe barnet til at overvinde praktiske vanskeligheder i forbindelse med skolegangen.

Stk. 2. Der kan tilbydes elever, hvis udvikling kræver en særlig vidtgående hensyntagen eller støtte, undervisning i 12 år. (...)

Ud fra Folkeskolelovens *formålsparagraf, struktur og indhold* herunder reglerne for specialundervisning og bistand, træder der en diskursiv brug af begreberne elev og barn frem, som er med til at understrege forskelle og ligheder mellem begreberne.

I citaterne fra Folkeskoleloven ses begrebet og subjektpositionen *elev* bundet op på en undervisning i skolen præget af et formål for *udvikling af elevernes kundskaber og færdigheder* (læring), med forståelse og respekt for den *enkelte elevs alsidige udvikling* (Folkeskoleloven, kapitel 1, § 1, Stk. 1).

Modsat dette er det særlig tydeligt, at elever som har brug for specialundervisning eller anden specialpædagogisk støtte i skolen gennem Folkeskoleloven "omdøbes"/beskrives som *børn*. Dette fremstår

²⁶ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631#Kap2> (Læst d. 16.04.14)

af paragrafferne § 3, stk.2, og § 3a, som begge udgør grundlaget for *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*²⁷ og *Inklusionsloven*²⁸.

Slår man begrebet elev op i den danske ordbog beskrives ordet elev som værende en med flere betydninger herunder en²⁹:

- *Person der modtager undervisning på en skole el.lign.*
- *Person der er i lære i en virksomhed el.lign.*
- *Person der er meget påvirket af en bestemt stor kunstner, videnskabsmand el.lign.*

Fælles for de tre perspektiver for begrebet elev er, at der er tale om et individ, som fra det franske ord *élève*, dvs. at løfte op, hæve, opdrage (Hansen:1999:95), modtager undervisning i en skole eller på en læreplads, hvor personen "løftes" fra et videns- eller færdighedsniveau til et andet gennem andre mere kyndige personer. Gennem tidens løb er elevens rolle blevet opfattet på to måder: 1) "*en person som stiller sig til rådighed for lærerens påfyldning af viden*" og 2) "*en person hvis selvvirksomhed indebærer egen medvirken til aktivt at skaffe sig viden: jf. læring*" (Hansen:1999:96).

At beskriver børn i folkeskolen som elever indebærer derfor også forståelsen af individer som *kan* løftes op til et andet videns- eller færdighedsniveau, og som i en eller anden grad er selvorganiserende og besidder autonomi, altså evnen - eller med moderne terminologi – kompetencerne til gennem;

"selvstændigt arbejde med tilegnelse ud fra erkendelse af egne behov, udvælgelse af egne delmål og mål, selvstændig udvælgelse og brug af menneskelige og materielle ressourcer til at fremme sin læring, selvstændige valg af strategier og metoder samt selvevaluering af udbytte af et læringsforløb" (Hansen:1999:96).

Således placeres positionen elev i bestemte strukturer i skolen, skolens måde at organisere både special- og almenundervisning for elever og mulige relationer mellem lærer og elev (Andersen:2008:114).

Med begrebet subjektposition fra diskurspsykologien kan begrebet elev om en persons virksomhed i institutionen folkeskolen derfor også tilskrives nogle forforståelser og betydninger af dets positioner i skolen. I tråd med den hidtidige diskursanalyse af projektets empiri referer positionering af positioner til, hvordan en diskurs placerer individer i bestemte fortolknings- og *magt*positioner i forhold til hinanden, som teoretikeren Michel Foucault ville have udtrykt det (Gulbrandsen:2011:296), og hvilke muligheder for dannelse af subjektet i den givne kontekst individet har (Jørgensen:2011:24). Magtbegrebet skal i de

²⁷ <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141578> (Læst d.16.04.14)

²⁸ <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611> (Læst. d.16.04.14)

²⁹ <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=elev&search=S%C3%B8g> (Læst d.11.03.14)

diskursive teorier forstås som en produktivitet, som skaber vores sociale omverden, og det der gør, at omverdenen ser ud og kan italesættes på bestemte måder, mens andre muligheder udelukkes (Jørgensen:2011:23). Magten er ikke tvang eller vold men handling, der påvirker subjekternes mulighedsfelt (Knudsen:2010:48). I forhold til elev-positionen er magtbegrebet også konstituerende for vores viden og forståelser angående denne gruppe, hvilket dermed får konsekvenser for vores syn på "sandheden" omkring eleverne i folkeskolen (Jørgensen:2011:23). Ifølge Foucault er "sandheden" et system af procedurer for produktion, regulering og udbredelse af udsagn, som er indlejret i historiske og sociale magtsystemer (Jørgensen:2011:24). Et muligt perspektiv på, hvorfor inklusion af en bred børnegruppe i folkeskolen med forskellige forudsætninger og behov af mange ses som en stor udfordring, kan måske netop findes i den "objektivitet" og historiske forståelse af elev-positionen i folkeskolen (Jørgensen:2011:60). Måske skyldes de store udfordringer med den nye skolereform og inklusionen af en bred børnegruppe blandt andet, at aflejrede diskursive konstruktioner af eleven kommer i karambolage med nye diskurser, som udfordrer de etablerede diskurser i folkeskolen og samfundet (Jørgensen:2011:48).

Mange udfordringer, dilemmaer og problemstillinger kan måske derfor ses affødt af skolers og læreres diskursive kamp om at skabe entydighed af bestemte subjektpositioner og magtforhold i skolen, som placerer *elev* i forhold til bestemte forventninger, pligter, rettigheder, opgaver, traditioner. Ud af de to fortællinger og Folkeskoleloven ses antagonismer, hvor diskurserne med nodalpunkterne *elev* og *barn* støder sammen. Antagonisme er diskursteoriens begreb for konflikt, som opstår når forskellige identiteter gensidigt forhindrer hinanden (Jørgensen:2011:60). Det bemærkelsesværdige ved uddragene fra Folkeskoleloven er, at der måske kan spores et opstået antagonistisk forhold mellem det at være elev og barn i skolen. Det kan have den konsekvens, at en støttettrængende elev dermed bliver konstrueret som et *barn* med særlige behov, der kræver særlig viden og metoder, som kun kan etableres gennem særlige forvaltninger med særligt uddannet personale (Pedersen:2012:21).

Måske kan denne betragtning være med til at forklare den aktuelle efterspørgsel efter specialpædagogiske kompetencer i folkeskolen, og synliggøre berettigelsen af de to læreres specialpædagogiske perspektiver på inklusion i et generelt perspektiv på folkeskolens almenpraksis.

10.3 Delkonklusion

Denne undersøgelse af Folkeskoleloven er med til at synliggøre, at begreberne barn og elev selv på et samfundsmæssigt diskursivt plan trækker på forskellige sociale og historiske forståelser, viden og magtforhold. Således trækker elev-positionen i folkeskolen på historiske aflejrede diskurser og forestillinger om, hvad det vil sige at være en elev i folkeskolen.

Dette, sat i perspektiv med de to fortællinger, kan måske være med til at understrege de muligheder og potentialer, der kan komme med en forstærket specialpædagogisk forståelse i skolens almene undervisning mod udvikling af inklusion af elever set som *børn* med forskellige behov. I dette perspektiv kan specialpædagogikken generelt og de to fortællingers fokus være med til at udvikle forståelsen af moderne elevpositioner i skolen gennem et forstærket børneperspektiv med fokus på den aktuelle børnegruppe (Pedersen:2012:63).

11. Diskussion - hvad kan de to fortæller bidrage hinanden?

11.1 Et forstærket børneperspektiv i skolen - elever som er børn

Når børn i projektet bliver udstillet som et særligt analysefokus, så er det med udgangspunkt i, at vi i vores samfund både idemæssigt og samfundsmæssigt tillægger barndommen stor betydning og at barndommen kan siges at udgøre en strukturel kategori i samfundet i lighed med fx køn, alder, klasse, etnicitet mm. (Gulløv:2003:10), og dermed udskiller børn som særlige.

Børn som fokusgruppe blev for alvor sat på dagsordenen i slutningen af firserne ved at formulere paradigmatisk overvejelser om børne- og barndomsforskning med indkredsning af børns perspektiver, betydningsdannelser, erfaringer, relationer, udtryksformer og viden mm. (Gulløv:2003:27). Således skete der en udvikling mod, at man i forskning inddrog børn som *aktører* på lige fod med andre former for informanter, som det også afspejles i de to fortællinger. Modsat den tidligere børneforskning, der ellers var præget af at sætte det enkelte individ i fokus eller identificere barndommens generelle betingelser i et samfundsperspektiv (Gulløv:2003:28).

Denne fokusændring – med afsæt i blandt andet socialkonstruktionisme – har medført, at vi i daglig tale og forskningsdebatten kan tale om begreberne *børneperspektiv* og *børnekultur*. Trods de mange iboende potentialer disse begreber besidder, så er det dog vigtigt at "holde sig på måtten" i brugen af begreberne. Begreberne fordrer reflektiv brug f. eks; hvorvidt man konstruktivt kan tale om et "børneperspektiv" generelt som en entydigt størrelse, eller om børnegruppen er en homogen størrelse med ens handlemønstre og positioner, og hvilke betydninger dette får i en skolekontekst? Som udgangspunkt vil svaret være nej, og begreberne er da også kun teoretiske og analytiske konstruktioner, velvidende at der børnegrupper imellem er mange sameksisterende opfattelser, interesser, positioner og sociale kampe med forskellige handlemønstre og forskellige kontekster, børnene indgår i (Gulløv:2003:34). Børneperspektivet er derfor ikke en empirisk størrelse, men et produkt mellem teori og praksis, historiske og kulturelle forestillinger og sammenhænge (Gulløv:2003:29). At forstå barndommen og et børneperspektiv i skolen

som en entydig kategori er derfor svært foreneligt med virkeligheden, og børneperspektivet er derfor blevet udforsket kontekstuel og som i analyseafsnittet del. 2; hvordan de to specifikke læreres og deres skolars praksisser forstår børn og inklusion af dem det pågældende sted.

Som redegjort for på baggrund af den hidtidige analyse, fremstår der en ejendommelig ”*regelmæssighed i mylde af ytringer*”(Knudsen:2010:37) mellem de to lærere gennem deres fortællinger, nemlig det at se, tolke og sprogliggøre elever i deres praksis hovedsagligt som børn. Men hvilken forskel gør det for inklusionen i de to læreres praksis at forstå elever som *børn* og ikke blot som elever? Umiddelbart kan forskellen mellem de to begreber – elev og børn – synes lille. Og begge begreber bruges da også i daglig tale til at beskrive forskellige sammenhænge og situationer omhandlende elevs/børns trivsel, udvikling og læring i skolen. Begge begreber har værdi i en teoretisk forståelse og skolens praktiske hverdag. Formålet med at sætte skarpt lys på de to læreres kategorisering af elever i folkeskolen som barn, skal ikke forstås som en udelukkelse af begrebet elev. De to begreber skal eksistere sideløbende med hinanden. Men det ville være naivt at tro, at de ikke også diskursivt i både samfund og skole tillægges forskellige betydninger (Jørgensen:2011:76).

11.2 Barnet bag eleven

I dag betragtes børn og omgivelserne uløseligt forbundet, og fokus har dermed flyttet sig fra barnet i sig selv, til barnet i dets kontekst. Børneområdet er i sin organisatoriske struktur opdelt i forskellige adskilte steder som fx familien, børnehaven, skolen og fritidsområdet (Højholt:2011:17). Forskellige professioner med specifikke faglige baggrunde, professionshistorier og samfundsplacering arbejder med hver deres opgaver og ansvarsområder i forhold til børn. På trods af samfundets institutionelle opdelinger skal børn leve deres liv på tværs af sådanne sammenhænge. Hvad der sker det ene sted har ligeledes betydning for børns muligheder et andet sted (Højholt:2011:17).

11.3 Børns perspektiver

Selve begrebet perspektiv skal gøre os opmærksomme på, at der er perspektivforskellig i vores måder at opleve verden på. Der er altså forskellige perspektiver knyttet til det at være barn og elev i skolen. At bruge begrebet børneperspektiver i folkeskolen er altså i opposition til ideen om, at man kan betragte elever i skolen fra en universel og ”udefra” skabt position med et sæt af bestemte strukturerede egenskaber (Højholt:2011:42).

Professionelt arbejde i folkeskolen rettet mod at støtte *elever* er typisk organiseret og forstået ud fra *ét* sted i børns liv, mens *børn* må skabe sammenhæng på tværs af livet (Højholt:2011:31). Når de to lærere tager udgangspunkt i *børns* perspektiver af deres udvikling og læring i skolen, udspiller børnenes situation,

udfordringer, dilemmaer og muligheder sig på andre præmisser end udfordringer knyttet til det blot at være en *elev* i skolen.

Ud af de tre syn på barnet, de to lærere deler, udspringer der sig et nyt "barndomsparadigme", der bryder med traditionelle entydige udviklingspsykologiske beskrivelser af barnet (Gulløv:2003:57). De to lærere pointerer gennem deres fortællinger bl.a. at børns viden og perspektiver har gyldighed, at børn må ses som sociale aktører og legitime fortolkere af deres liv og at barndommen ses som en social konstruktion som tillægges værdi gennem kollektivet og historien. Særlig belyser dette børnesyn et børneperspektiv i skolen, som understreger at børn må skabe sammenhæng på tværs af strukturelle opdelinger og areaner i livet (Højholt:2011:17). Specialpædagogikken er med til at fremhæve dette paradigmeskifte i det pædagogiske arbejde og se barnet gennem dets kontekster (Pedersen:2012:61).

I forhold til et konkret pædagogisk arbejde kan lærerne Mette og Lones perspektiver på inklusion i folkeskolen være med til at åbne op for nye udviklingsveje gennem en afkategorisering af en bestemt elevtype ved at betragte inklusion i skolen gennem et børneperspektiv.

Og hvad består et børneperspektiv så af, og hvad kan det tilbyde af potentialer og muligheder i skolens almene praksis?

Den aktuelle skolereform og inklusionsperspektivet på skolens almene- og specialpædagogiske praksis indebærer en forståelse af, at børns habitusbetingelser er forskellige (Zeeberg:2010:136). Børn deltager ikke historie- og erfaringsløse i sociale sammenhænge, og derfor er børns habitus³⁰ udtryk for en forskellighed/ulighed i sociale og kulturelle kompetencer, handlemuligheder og, som det kommer til udtryk i skolens indbyrdes sociale samspil, i ulige positioner (Zeeberg:2010:136). Børnenes forskellige positioner og handlemuligheder i skolen bestemmes af mængden og vægten af deres kapital. I forhold til kapitaler kan man tale om økonomisk-, kulturel- og socialkapital (Zeeberg:2010:135). Særligt fra et børneperspektiv på inklusionen bliver det, at skoler må udvide deres forståelser af børns sociale- og kulturelle kapitaler som forudsætninger for deres skole-"beskaffenhed". Begge kapitaler har stor betydning for børns samspil i skolens fællesskaber, og forståelse for skolens kulturelle koder (Zeeberg:2010:137). Der vil således være børn i skolen, som passer bedre ind i den måde, hvorpå skolen er konstrueret, da de kender og forstår de kulturelle koder og magtforhold i skolen, hvilket gør det nemmere for disse børn at leve op til og indgå i kategorien for, hvad der forventes af en (god) skole*elev* (Zeeberg:2010:137). Børn, der i skolen ikke

³⁰ Et centralt begreb hos teoretikeren Pierre Bourdieu er habitusbegrebet. Habitus udtrykker en legemliggørelse af forskellige kapitalformer, som på dialektiskvis med den sociale verden, er internaliserede sociale- og kulturelle dispositioner for individet (Zeeberg:2010:136).

besidder den rette kapital, risikerer derfor at blive ekskluderet fra skolens fællesskaber og gennem deres positioner, blive marginaliseret (Nordahl:2008:117).

Når der her i projektet bliver sat fokus på at udvide skolers handlemuligheder, med afsæt i et børneperspektiv på inklusion i skolens både almene- og specialpædagogiske praksis, så er det som tidligere pointeret ikke med fokus på at "afskaffe" begrebet elev i folkeskolen. Gennem de to fortællinger og undersøgelsesrejsen af dem, er det dog blevet synliggjort, at der fra en specialpædagogisk optik befinder sig en udfordring i forhold til vores brug af elevkategorien i folkeskolen, når kategorien i sig selv bliver et led i en stigmatiseringsproces og eksklusion af børn (Pedersen:2012:15). De to fokuslæreres syn på inklusion er som tidligere beskrevet lokalforankret og der kan også være stor forskel på skolemiljøer, skolers institutionelle magt, skolers lokalfaglige kultur, forståelser for forskellige kapitalerformer, normer mm. (Zeeberg:2010:137). Gennem de to fortællinger og deres specialpædagogiske-diskursive praksis, kan der dog være grund til at stille spørgsmålstegn ved; om der i folkeskolen som samfundsinstitution hersker et for *smalt* fokus og syn på, hvad det vil sige at være *elev* og hvilke handlemuligheder dette afføder for *børnene* i skolen? Særligt når retorikken beskriver samfundet som konkurrencestaten og videnssamfundet, hvor det ikke længere kun er et spørgsmål om, hvad staten kan gøre for den enkelte borger, men at målet for konkurrencestaten er, at børn og unge gennem uddannelse skal være kompetente og kunne klare sig på det globale arbejdsmarked (Struve:2013:129). Dokumentanalysen af Folkeskolelovens formålsparagraffes tydeliggør hertil, at folkeskolen derfor indskrives i en ganske bestemt faglighed, der er forankret i en uddannelsesøkonomisk tankegang, blandt andet kendetegnet ved "school-effectiveness" diskursen (Struve:2013:129), samt Folkeskolens *instrumentelle motiv* med fokus på elevers vidensniveau, læringsudbytte og kompetence (Nordahl:2008:19). Når bestemte kompetencer fremhæves som helt nødvendige for at elever kan indgå i folkeskolens fællesskaber, er konsekvensen, at der indføres nye kriterier for udpegning af de *ikke-kompetente børn*. Afvigerne bliver de "*Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte*" (Folkeskoleloven, kapitel 1, § 3, Stk. 2), der ikke udviser de rette kapitaler eller formaliserede kompetencer (Pedersen:2012:19). Et børneperspektiv på inklusion i skolers praksis kan måske netop være med til at sætte fokus på, at der til elev-positionen i folkeskolen er hæftet en række både formelle og uformelle normalitetsforventninger, som for mange børn virker som eksklusionsmekanismer. Blandt andet uformelle modsatrettede krav til eleven som; at tilpasse sig skolers bestemte orden, strukturer og forskellige sociale arenaer samtidig med at handle selvstændigt, udvise initiativ og kreativitet, samt at forholde sig reflektivt til sig selv og andre (Pedersen:2012:18). Det "*problematiske barn*" kan derfor udpeges og defineres som det barn, der ikke udviser de rette skolekompetencer, og skellet mellem almen- og specialområdet udbygges endnu mere (Pedersen:2012:21). Det har den konsekvens, som det også kan læses i Folkeskolelovens formålsparagraffer, at en støttetrængende

elev bliver konstitueret som et særligt *barn* med særlige behov, der kræver viden og metoder, som kun kan etableres gennem særlige foranstaltninger med særligt uddannet personale (Pedersen:2012:21).

De to fortællingers børneperspektiv på inklusionen i folkeskolen sætter derfor skarpt på, at en monofaglighed i skolen har sine store begrænsninger, når realiteten i det globaliserede samfund er, at børns sociale normer og kulturelle værdier er præget af stigende diversitet (Pedersen:2012:24). Et børneperspektiv på inklusion i skolen kan være med til at bygge bro mellem det almene (almenpædagogikken) og det særlige (specialpædagogikken), og dermed forene en pædagogik for alle børn og en pædagogik for børn med særlige behov (Pedersen:2012:12). Et eksempel på dette kunne være som de to fokuspædagoger – Mette og Lone – at forstå og forholde sig til eleven som et både sårbart og ressourcestærkt barn, der skal ses i de sammenhænge barnet befinder sig i, og tage afsæt i børnebeskrivelser, der altid beskriver barnet i et samspil, hvor barnets handlinger ses gennem de positioner og subjektiveringsmuligheder, der er til rådighed i fællesskabet (Pedersen:2012:22).

12. Konklusion

Med udgangspunkt i problemformuleringen "*Hvorledes kan læreres fortællinger om arbejdet med inklusion og udvikling af praksis i folkeskolen forstås?*" søgte dette produkt nye udviklingsveje for inklusion i den almindelige folkeskole i et komparativt perspektiv gennem to fortællinger fra to læreres praksisser og deres perspektiver på inklusion. Gennem en tredelt diskursanalyse af fortællingerne blev særlige diskursive konstruktioner i lærernes praksis fremhævet; hvor det særlige i fortællingerne er det fælles fænomen og regelmæssighed i forståelsen af inklusion og skolens praksis gennem et *børneperspektiv* set fra en specialpædagogisk optik. Dette børneperspektiv bliver i lærernes specialpædagogiske-diskursive praksis indholdsudfyldt af henholdsvis tre dialektiske syn og forståelser af barnet gennem en sårbarheds- og resourcediskurs. De to lærere betragter altså inklusion fra en specialpædagogisk optik, hvor det fælles bærende er at forholde sig til en bred *elev*kategori og tilhørende subjektpositioner gennem viden om, hvad et børneperspektiv indeholder i skolen. De to læreres fortællinger om arbejdet med inklusion og udvikling af praksis i folkeskolen udfordrer altså eksklusion af børn gennem almenpædagogiske for "*smalle*" elevkategorier. Et børneperspektiv på inklusion og udvikling af skolens praksis, kan være med til at synliggøre de formelle og uformelle normalitetsforventninger til elever/børn, som – det f. eks ses gennem Folkeskolelovens formålsparagraffer - er knyttet til folkeskolens praksis og positioner. Således kan et muligt perspektiv for inklusion og udvikling af folkeskolens praksis være en forståelse af *børn i skolen*, som bliver anerkendt og forstået gennem de sammenhænge og kontekster, barnet befinder sig i, og tage afsæt i

mangfoldige børnebeskrivelser, der altid beskriver barnet i et samspil, hvor barnets handlinger ses gennem de positioner og subjektiveringsmuligheder, der er til rådighed i fællesskabet.

13. Perspektivering

I videnssamfundet er det blevet almindeligt at beskrive normalitet gennem *kompetence-begreber*, således at det normale barn forventes at kunne mestre forskellige sociale situationer ved at være i besiddelse af bestemte kompetencer (Pedersen:2012:18).

Der åbnes med denne opgave op for diskussionen omkring samfundets brug af begrebet *kompetence*, og hvordan dette i den moderne folkeskole er med til at betydnings skabe *elevpositionen*, og dermed stille krav og forventninger som mange *børn* ikke kan efterleve. En mulig perspektivering til dette bachelorprojekt kunne derfor være udvidelse af forståelsen for elevpositioner i skolen gennem kompetencebegrebet, og hvilke diskursive og praktiske udfordringer og dilemmaer dette stiller folkeskolens børn i dag.

Kunne det tænkes at der i kompetence-begrebet er indbygget en indre logik, som i sig selv medvirker til eksklusionsprocesser i skolen?

14. Litteratur:

14.1 Bøger

- Andersen, Charlotte og Melskens, Camilla Lind (2013) Alle sammen – Social inklusion af børn med ADHD i skolens fællesskaber, Dafolo Forlag
- Andersen, Frans Ørsted & Knoop, Hans Henrik (2002) Børns læring i det moderne samfund, Billesø og Baltzer Forlagene
- Andersen, Frans Ørsted m.fl.(2008) Effektiv undervisning, Gyldendals Lærerbibliotek
- Allard, Birgita & Sundblad, Bo (1989) Hvordan ser vi på mennesket?, Pædagogisk serie – Ålørkke Forlag
- Brejnrod, Poul (2010) Grundbog i pædagogik – Oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten, Gyldendals Lærerbibliotek
- Bryderup, Inge M. m.fl. (2011) Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik, Hans Reitzels Forlag
- Christensen, Gerd (2009) Psykologiens videnskabsteori, Roskilde Universitets Forlag
- Christiansen, Jørgen m.fl. (2011) Specialpædagogik – en grundbog, Hans Reitzels Forlag
- Egelund, Niels & Tetler, Susan (red.) (2009) Effekter af specialundervisningen, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Gulbrandsen, Liv Mette m.fl. (2009) Opvækst og psykisk udvikling, Akademisk Forlag
- Gulløv, Eva m.fl. (2003) Feltarbejde blandt børn – Metodologi og etik i etnografisk børneforskning, Nordisk Forlag
- Hansen, Janne Hedegaard (2009) Socialpædagogen – Identitet og faglighed, Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Mogens m.fl. (1999) Psykologisk-pædagogisk ordbog, Gyldendals Forlag
- Hedegaard-Sørensen, Lotte (2013) Inkluderende specialpædagogik, Akademisk Forlag
- Højholt, Camilla m.fl.(2011) Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs, Dansk Psykologisk Forlag
- Jørgensen, Marianne Winter og Louise Philips (2011) Diskurs analyse som teori og metode, Roskilde Universitetsforlag
- Knudsen, Hanne (2010) Har vi en aftale?, Nyt fra Samfundsvidenskaberne
- Larsen, Ib Hedegaard (2010) Barnet bag diagnosen, Dafolo Forlag
- Magnusson, Eva & Marecek, Jeanne (2012) Køn og kultur i psykologien – teori og praksis, Dansk Psykologisk Forlag
- Metner, Lene & Bilgrav, Peter (2013) Krap i skolen, Dafolo Forlag
- Metner, Lene & Storgård, Peter (2013) Krap, Dafolo Forlag

- Månsson, Hans (2002) Midt i verden – ude på noget, Systime Forlag
- Nilholm, Claes (2010) Perspektiver på specialpædagogik, KLIM Forlag
- Oettingen, A. v. (2010). Almen pædagogik - Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål, Gyldendals Lærebibliotek.
- Pedersen, Carsten (red.) m.fl. (2012) Inklusions pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutioner, Hans Reitzels Forlag
- Sommer, Dion (2003) Barndomspsykologiske facetter, Systime Academic
- Struve, Kaj (2013) Inkluderende specialpædagogik, Special-pædagogisk Forlag
- Zeeberg, Birgitte m.fl. (2011) Udsatte børn – et helhedsperspektiv: kap. 4, Akademisk Forlag

14.2 Websider:

- <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf> - *Salamanca Erklæringen*.
- <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141611> - *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler).*
- http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130613-Fremtidens-folkeskole-starter-i-2014_ny - *"Fremtidens skole starter i 2014" Undervisnings Ministeriet.*
- <http://www.folkeskolen.dk/511352/inklusionsloven-vedtaget-specialbegrebet-aendres-radikalt>
- <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631> – *Folkeskoleloven.*
- <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2011/Sep/110927-Maalet-er-en-inkluderende-folkeskole> - *Den inkluderende folkeskole.*
- <http://www.dlf.org/media/514560/inklusionifaellesskabnet.pdf> – *Den inkluderende folkeskole.*
- <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=rummelighed> – *Begrebet rummelighed.*
- <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=paradigme&search=S%C3%B8g> – *Begrebet paradigme.*
- http://da.wikipedia.org/wiki/Top_down_og_bottom_up_design - *Begrebet bottum up.*
- <http://www.videndanmark.dk/index.php?id=551> – *Begrebet dobbelt loop.*
- <http://www.statensnet.dk/pligtarkiv/fremvis.pl?vaerkid=5987&reprid=0&filid=38&iarkiv=1> – *Begrebet dobbelt loop.*
- http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Litteratur/Genrebegreber/fort%C3%A6lling – *Begrebet fortælling.*

15. Bilag 1 – Mettes fortælling

Prøv at fortælle mig baggrunden for dit arbejde med inklusion, og hvordan du aktuelt arbejder med inklusion?

Helt tilbage i historien, var jeg ansat i Vejen Kommune som fast vikar, og har i løbet af 8 år været på alle kommunens skoler. Her kunne jeg se, at specialpædagogikken var et uopdyrket område. Efter de 8 år fik jeg fast arbejde på... skole. Her indrettede jeg mit lokale og tilbød specialundervisning til de elever, som havde brug for det ved siden af den almindelig undervisning. Jeg kunne hurtigt se, jeg havde flair for det (specialundervisning).

Jeg fik et grundkursus i specielpædagogik, fordi vi i skolen var løbet ind i det problem, at psykologer ikke var tilgængelige i lang tid. Vi følte ikke, vi havde opbakningen, og vi havde været uden skolepsykolog i lang tid. Vi har brug for faglighed i specialpædagogikken, sagde jeg til min leder. Her mødte jeg Christian Quvang og jeg var nok ikke helt klar over, hvad det var jeg havde meldt mig til, for det overraskede mig, at der ventede skriftlige prøver i løbet af kurset. Det var en hård læringsproces især med skriftligheden, men jeg kom igennem og blev begejstret for Salamanca Erklæringen, som var mit første møde med den, og især, jeg mener det er paragraf 36, at alle på skolen har ansvar for eleverne og deres udvikling. Hvis vi kunne gøre skolens elever til hele skolens projekt og alles elever, så det ikke kun var klasselæreren der havde ansvaret for nogle elever.

Salamanca Erklæringen blev skrevet ind i skolens værdigrundlag. Kollegaerne har været gode til at tage imod mine ideer. Det er tydeligt, vi løfter bedre i flok end enkeltvis.

Så stiftede jeg bekendtskab med KVIS: på en konference i København. Det rykker, når alle bliver enige om, at det er et fælles arbejde. Herhjemme begyndte jeg at udvikle projekter som fx lektiecafe. Jeg var den første i Holsted kommune. Det var ikke godt nok med husmoderens hjælp. Jeg drev en lektiecafe og jeg bestemte, hvem der måtte være med. Lektiecafeen er til en bestemt målgruppe, som skal hjælpes.

Så kom det nye, at skolen skulle bygges sammen med centeret altså børnehaven og SFO. Jeg er i dagligdagen tilknyttet centreret og har timer der, hvor jeg blandt andet bliver brugt som ressource for andres søgning af viden, så fx pædagogerne kan få råd og vejledning.

Min egen force er at få gode ideer og udføre det i praksis. Jeg er ikke så boglig, men jeg er god til at sætte skibe i søen. Jeg er blandt andet interesseret i den systemiske tænkning, og den har hjulpet mig mange gange med fornyet viden. Men det er klart, at jeg ikke kan bombardere mine kollegaer med alt for meget ny viden for så vil de, som de systemer de er, lukke sig om sig selv. Så jeg ved at mine mange ideer og viden må komme i små doser, så de så småt kan tage imod.

Lige nu synes jeg ikke, vi er så inkluderende som vi burde være. Vi er i en bølgedal.

Inklusion er en tankemåde og ikke en metode, der kan vinges af som et kursus. Det er ikke noget, man kan komme over. Noget af det jeg taler med mine kollegaer om er, at det er nemmere at tænke gode ideer for inklusion end at arbejde på at komme af med nogle børn. Vi arbejder for, at eleverne skal lykkes. Var det godt vi tog kampen. Ja det var det.

For et par år tilbage skulle vi sende elever i specialcentre, og nu skal vi inkludere dem igen. Det er lidt sjovt. Jeg siger ikke ja til inklusion for enhver pris. Jeg har det ikke dårligt med at sende børn i specialcentre, så længe det er det bedste for barnet og det trives med det. Kan barnet være her, spørger nogle kollegaer. Barnet skal nok vise os, når barnet ikke kan være her.

Så hvordan vi arbejder med inklusion her på stedet: jeg deltager i teammøder, jeg er altid med ved centermøde, nogle gange bare som referent. Der skal altid være en rød tråd i barnets historie, og det er mig. Mine kollegaer bruger mig som individuel vejleder, og min leder sparer med mig omkring konflikter med elever osv. Jeg kommer ind og hjælper på mine kollegaers præmisser, jeg kan kun hjælpe når mine kollegaer spørger efter råd og vejledning. Jeg er ikke dygtigere end mine kollegaer, de lærer også mig meget. Jeg kan også stadig forbedre mig selv, så den kollegiale sparing går begge veje. Ligeledes bruger forældre mig meget, og vi taler ugentligt sammen. Jeg har en bestemt forældregruppe, jeg indkalder hver 6. uge, hvor vi på mødet har fokus på deres barn. De forældre, som har det svært ved forældrerollen, har stor gavn af dette. De føler, de får opbakning, og kan lige overskue en 6 ugers periode med bestemte fokusområder. Så taler vi om barnets situation, dets udvikling, fortsatte udfordringer og hvordan det ellers går i hjemmet.

Jeg arbejder meget praktisk med inklusion: piktogrammer, høretelefoner, computer osv. det handler ikke om at gemme eleverne væk eller afskaffe dem. Men i nogle specifikke læringssituationer kan elever have brug for specielle foranstaltninger.

Jeg har mit eget lokale, hvor jeg indkalder elever med ekstra behov til samtale. Sammen med mig kan man sige alt, så i dette lokale taler jeg med 10-12 børn fast i ugen. Mange børn bliver ikke talt med af voksne længere, de bliver talt til. Mange gange taler vi om børnenes hverdag, og hvordan det generelt går. Det handler meget om, at de kan læsse af, uden nogen hører, hvad de siger, og at de får følelsen af, de ikke er de eneste, som har de udfordringer eller tanker. Jeg kigger på alle børn, og kender alle skolens børn. Jeg gør en sag ud af, at det er fedt at være sammen med mig, og det er ikke en straf eller nederlag for nogen at være sammen med mig

Nogle spørger: hvad laver du i grunden Mette. Man kan egentlig nå at lave mange små ting i løbet af en dag. Jeg har udover min rolle som inklusionsvejleder faste klasses timer med helt regulær undervisning, vagthold og støtte i klasserne. Det er en kunst at være der for eleven og ikke være der. Og arbejde i mulighederne med eleverne. Hvor langt kan vi skubbe grænsen for inklusion. Alt arbejde er hårdt, og børn vil så gerne lykkes, og det skal de have hjælp til. Jeg er kendt som den skrappe lærer på skolen, jeg finder mig ikke i alt.

Konstanthed er meget vigtig for nogle børn. En kollega kom på et tidspunkt og spurgte mig til råds og fortalte mig om en af hans elever. Han sagde, at eleven kunne være noget så glad og så lige bagefter så vild. Hvorfor blev jeg spurgt? Måske du skal være mere neutral overfor barnet, rådede jeg til. Jeg foreslog, at min kollega i en periode skulle prøve at være den samme person overfor eleven. Ikke noget med at skifte mellem forskellige roller. Det kunne eleven tydeligvis ikke håndtere.

Forældresamarbejde er så vigtigt for inklusion. Jeg har lige været med til samtlige af skolens forældre-samtaler. Forældrene blev informeret omkring inklusionsprojektet, og hvordan det i fremtiden kommer til at påvirke skolen, undervisningen og deres barn. Vi har haft stor glæde af vores lokalsamfund.

Stine Laugesen - le100158**UCSYD Esbjerg****Bachelorprojekt - specialpædagogik****Afleveret den 5. maj 2014**

Jeg står for mange projekter med mine kollegaer. Jeg deltager i mange netværk i kommunen, og mødes et par gange om året med de forskellige inklusionsvejledere, hvor vi deler viden. Jeg har gjort det til en vane med overleveringsskolen at komme ned og få en kopkaffe, så lærerne kunne spørge mig til råds og efter viden. Ikke mange har gjort dette, men nogle har, og i de tilfælde har det været meget positivt. Dette kunne vi dog godt udvide, for vi kender jo barnet.

Vi kører bare derudaf, og jeg har et princip om, at man skal til en ny konference om året og afprøve mindst 2 nye undervisningsmaterialer. Jeg keder mig hurtigt, så jeg søger selv nye indspark og udfordringer. Nu arbejder jeg i centeret, så der får jeg i hvert fald nye ideer gennem mit samarbejde med pædagogerne.

Det gode ved inklusion er, at alle siger ja til inklusion. Det svære er at stå i praksis og håndtere barnet ex i dansk, hvor eleven ikke lever op til klassens standarder i de nationale tests.

Man kan fritage folk fra eksamen, men vi må ikke skære folk fra. Hvis det at være inkluderet, betyder at være med på sine præmisser, så behøver man ikke. Den anden udfordring er at overbevise politikerne om at inklusion ikke er lig med et højere gennemsnit. Dette er min største frygt. At det blive en psydo-inklusion, at nogle elever bare skal være her. Større krav om faglighed og inklusion af fagligt svage elever. Dette boner ud på tallene.

Men så handler inklusion for mig om glæde. At alle føler glæde ved at komme på skolen. Godt nok er gennemsnittet ikke det højeste på landsplan, men vi skal lære eleverne at være ordentlige mennesker og gode ved hinanden. Hvis man ikke kan tale ordentligt til hinanden, bliver man alene på et tidspunkt uden venner. Vi gør meget ud af på skolen, at vi har en god omgangstone, samt at tale med forældre og børnene om, at ikke alle kan gøre det samme eller få lige meget. Og det skal der være plads til. Jeg opfordrer meget eleverne til at hjælpe hinanden. Der er ikke noget der er synd for nogen. Vi skal alle tages hensyn til. Alle skal ses og høres. Inklusion handler om, at alle skal inkluderes også det grå barn, som ikke bliver set. Nogle børn skal hives frem i lyset. Der er et barn jeg fx hver morgen siger godmorgen til, fordi det giver en god dag for ham.

Mine kollegaer ved, at de altid kan få hjælp og opbakning af mig. Når man vil frem med en sag, må man gå vejen og gå foran i arbejdet. Det er ikke nok at sige ordene på møderne. Man får ikke noget ud af inklusion ved at klove sig bag lukkede døre. Vil du have andre til at brænde for noget, skal du selv brænde for det. Nogle gange er der lange seje træk, og andre gange er det små. Jeg går aldrig ind i samtaler med mine kollegaer ved at spørge, hvordan kom I dog ind i den konflikt til at starte med? Jeg kommer med råd og vejledning ud af konflikterne. Man skal ikke klove den, når det brænder på, man skal hjælpe. Ens kollegaer skal vide, man er der 100 % og ikke vil pege fingre af deres handlinger. Jeg har nogle gode kollegaer, men en gang imellem tænker jeg da åh over dem.

Jeg har samarbejde med Lone, og vi kan altid kontakte hinanden og læsse af. Det er et samarbejde med andre uden for skolen. Lægger man sine frustrationer på lærerværelset, bliver man en sur gammel kone. I stedet kan man læsse af udenfor, og få andres råd af nogle, som kan se nyt på tingene. Jeg plejer at sige til mine kollegaer, at de må hjælpe mig med nogle sager, så jeg har plads til nye sager. Jeg kan ikke have plads i "computeren" til alle sager og historier.

Jeg er nysgerrig efter alt. Jeg har blandt andet dansk, matematik, engelsk og historie. Jeg kender alt på skolen. Nogle ser på et barn som et bøvlebarn, men jeg kigger nysgerrigt på barnet. Man kan da kun blive

nysgerrig efter at studere de børn, som fejrer alle ens tiltag, handlinger og ideer af bordet. Der skal altså noget mere til.

Livet er sjovere, når glasset er halvt fuld. Børn skal ikke have lov til at gøre præcis som de vil, men de er jo kun børn. Jeg opsøger selv viden, og derfor sagde jeg også selv ja til i dag. Nysgerrighed er nok min styrke. Min svaghed er utålmodighed, ikke i forhold til børn, men mine kollegaer. Det er blevet bedre med tiden, for det kan læres. Jeg snakker også for meget. Man kan ikke lytte efter det, der ikke blev sagt, hvis man ikke lytter. Så derfor har jeg øvet mig meget på dette.

PPR og psykolog har været de samme personer, og det har været rart, at det er nogle, som kender skolen og lytter til hvad man siger. Man kan godt opleve at nogle unge fagfolk kører deres egen dagsorden.

Det er et spændende område, og det er en del af den menneskelige natur. Mange taler om, at inklusion er en spareøvelse, det er det nok også, men er det så galt. Det ligger i den humanistiske verden, at mennesker er sammen, og hvis man kan spare samtidig, så er det da meget godt.

Salamanca er med i bygningerne, som for nylig blev ombygget. Personalrummet skal have udsigt til skolegården, den skal ikke gemmesvæk som et lærerhelle. Vi arbejder med og blandt vores børn. Der skal ikke være nogen barrierer eller mellem gange. Børnene har lov til at være alle steder. Nogle gange er renderiet lidt for meget, men vi arbejder med børn, så sådan skal det være. Det skal være sådan, at det er åbent. Og det skal være sådan, at ledere er tilgængelige. Der skal være en tilgængelighed blandt personalet. Også så lederne kan mærke skolens puls. Dette er hjerteområdet, og det skal ligge her så alle kan mærke det. Arkitekterne tog vores udsagn til sig, selvom de startede med at foreslå noget helt andet. Så der har jeg også sat fingeraftryk. Og selvfølgelig kan man høre børnene, det er jo det, vi er her for.

Det er jo, hvad man ser som ens primære arbejde. Det er fordelen ved at være på en lille skole, for her er der kort fra tanke til handling med nye ideer og projekter. Jeg tæller ikke hysterisk op på mine timer, og jeg går aldrig hjem før klokken 16. Jeg laver de mærkeligste ting, og nogle gange spørger jeg mig selv, hvordan min dag er forløbet. Jeg springer badut hele dagen.

Jeg har en rigtig god inspektør, som bakker mig 100 % op og giver mig lov til at udfolde mig og søge viden på kurser osv. Han har valgt at holde fast i mig og de ting jeg står for. Jeg er blevet kendt og har et ry for i (...), at alle kan kontakte mig, og jeg handler på folks henvendelser. Jeg kan ikke løse alt, og det er ikke alt, der lykkes. Men man skal kunne turde prøve at fejle.

Inklusion er blandt andet, at der gives luft i programmet til at prøve noget af og erkende, at det måske ikke var det rigtige. Det er det samme med at afprøve nye læremidler.

Jeg har intet arbejde med hjem. Når jeg kører hjem, så har jeg fri. Jeg har ikke noget problem med at sidde her til klokken 16, for jeg tager ikke noget med hjem. Når klokken er 16, er jeg brugt som gårdsanger.

Ja, nu er jeg løbet tør.

16. Bilag 2 – Lones fortælling

Prøv at fortælle mig baggrunden for dit arbejde med inklusion, og hvordan du aktuelt arbejder med inklusion?

Altså da jeg startede med dansk og specialundervisning, dengang i 1990, var inklusion og rummelig ikke eksisterende. Rummelighed kommer i 1990 med Salamance Erklæringen. På (...) Skole startede vi op med KVIS, som var et landsdækkende projekt. Vi sendte lærere på kursus med e-learning, og de fik respons på opgaver over nettet. På den måde startede vi op med rummeligheden fagligt. Men vi havde tidligere arbejdet med rummelighed ubevidst. Vi fik ofte de elever som andre skoler ikke kunne rumme. De elever skulle bare være her, for her var der rum for dem.

Vi har et socialpædagogisk opholdssted i skoledistriktet, vi modtog elever fra. Hos os var der plads til de børn. Vi havde mulighed for to-lærer undervisning. Vi ville gerne have disse børn med i undervisningen.

På dette tidspunkt er jeg i indskolingen, det samme som i dag med støtte i specialundervisning og læsevejledning.

Dengang (fra 2007- 2012) arbejdede jeg samtidig på det daværende Amtcentral nu CFU, hvor jeg var ansat som konsulent i dansk indskoling og mellemtrin og som konsulent for specialundervisning, hvilket medførte, at jeg var national- KVIS konsulent. Dette ender efter et år og LP-modellen afløser KVIS. Her stod jeg for vejledning i dansk i grundskole, AKT og specialundervisning på CFU. Dette var en kombinationsstilling, og denne havde jeg ind til for halvandet år siden. Min leder spurgte i den forbindelse om jeg ikke ville tilbage som fultidslærer som speciallærer og lede vores resurse- og kompetencecenter. Det sagde jeg ja tak til.

Udover det er jeg ved at tage diplom i specialpædagogik. Den indbefatter, at jeg er læsevejleder og specialpædagogiskvejleder og inklusionsvejleder. Da jeg var på CFU, fik jeg megen viden med og bruger det i dag på (...) Skolen og kan bidrage med kursusser og materialer til mine kollegaer.

Efter KVIS, altså rummelighed var der i forvejen på skolen, var der fra kommunalt side stemning for, at eleverne skulle være i deres lokale skoler. Efter kommunalreformen skulle vi sende nogle af vores børn i specialklasser. Sådant var det bare, og vi sendte nogle børn i lokalsamfundet. Så kan man sige, at på det tidspunkt arbejdede vi meget med læsevejledning og specialundervisning. Vi ville gerne på skolen bruge LP-modellen, men det ønskede kommunen ikke. Så derfor bruger vi nogle af principperne ex til teamsamarbejde og samtaler med elever. Dernæst sker der det, at vi godt vidste, at det kostede for meget at sende alle de børn i specialcentre og samtidig med starter diagnosehysteriet. Dette kan vi også se ved at kommunens budget for specialklasser voksede.

Så kommer inklusion på dagsorden. Først stod der rummelig/inklusion, og nu hedder det bare inklusion. Det startede med KVIS, så LP og så Rasmus Alenkær, og han bliver forgangsmand for inklusion på skolerne i DK. Så vi starter inklusion op. Vi har hele tiden haft inklusion, men nu skal eleverne ikke længere i specialklasser og vi får børn tilbage fra specialskolerne.

Kommunen beslutter at uddanne inklusionsagenter, mig blandt andet. Jeg har taget moduler med Mette, og jeg ville være før færdig, så jeg tog nogle moduler på samme tid

(1)-, (2)- og (...) Skole er små skoler og for 4 år siden blev (2) lukket. Vi små skoler arbejdede tæt sammen. Mette og jeg blev spurgt om, vi ikke kunne lave kursus i 2011 over 5 dage for kollegaer; lærere og pædagoger i (1) og (...) -Skole. Jeg kendte Christin Quvang i forvejen, og han deltog i projektet som underviser via NVIE og det hele handler om inklusion. Her bliver der talt om LP, Co-operative Learning og børns læringsvanskeligheder. Over 5 dage, fik vi delt viden mellem skolerne, og skabt synergi mellem skolerne, fordi vi er små skoler.

Det bliver bestemt i kommunen, at de børn vi sender i specialklasser, skal vi selv betale for. For god økonomi skal vi ikke sende børn af sted.

Man skal gøre noget for at styrke børn i særlige positioner, både stærke og svage faglige elever. Dette er også inklusion og er vigtigt at have med. Mange tror at inklusion kun handler om børn med ADHD. Hvis du spørger dine forældre, har der altid været plads til den "dumme" i klassen.

På et tidspunkt vælger vi på skolen, at beholde et barn som egentlig ikke har IQ over 50 og som kunne være kommet i en specialklasse. Men hun bliver hos os til trods for dette blev det vurderet, at hendes muligheder for udvikling var større i et kendt miljø, for det handlede ikke om hendes IQ. I dag 2013 sendes normaltvis elever i specialklasser, hvis deres IQ er under 50. Vi beholder hende på skolen i samtykke med forældrenes ønske. Så vi starter et projekt op med hende i 2010, hvor hun går i 0.klasse. Hun er meget svagt begavet og hendes faglige udvikling er ikke alderssvarende. Hun er den første som får Ipad i kommune. Hun er en del af os, så hun fik meget støtte, og i dag ikke særlig meget. Der vil altid være meget for hende at lave. Efterfølgende har vi taget andre børn hjem fra specialskoler på samme måde for at inkludere elever, der tidligere har gået i specialklasser. Pigen vokser og stråler, og de ting hun skulle have arbejdet med i specialklassen, kan hun ligeså godt arbejde med i den almindelige klasse.

Så inklusion på (...) Skole er ikke en metode, men en tænkning. Nu så du vores 6.klasse som havde hjemkunstsab. Dem kan man faktisk kalde for vores specialklasse. Der er mange forskellige børn med diagnoser. De har længe haft en to-lærer ordning, og har nogle gode lærer. På andre skoler, var mange blevet sendt væk. Men her hos os på vores lille skole, er der plads til dem. Alt dette kræver, at der er kollegaer som er åbne, og som gerne vil modtage kollegavejledning. Ofte vil man gerne finde sygdomstegn ved børnene. Man skal have lov til at have frustrationer, men det er ikke den måde vi handler på. Vi skal se, hvad vi i fællesskabet kan gøre for barnet og ikke barnet for os.

En meget tæt forældrekontakt gør vi meget ud af. Jeg er med i alle samtaler og vi holder jævnlige møder. Vi kigger hele tiden på, hvad er der sket nu og hvad er fremtiden.

Uanset forældretypen vil alle forældre deres børn det bedste. Vi skal hjælpe børnene med at blive et helt hus.

I (...) Kommune skal vi lave elevplaner - individuelle resurse- og handleplaner og de bliver lavet efter SMTTE-modellen. Og vi holder tæt kontakt via Intra. Vi skriver oplevelser med barnet, og vi skal blive endnu bedre til dette. Klasselog og dokumentation tager lang tid, men det er vigtigt for at beskytte barnet og have kontakt med forældre.

I dag har vi fået arbejdstelefoner. Alle forældre skriver Sms'er. Så nu kan jeg let skrive en sms til nogle forældre om et barn og mulige lektie. Hver morgen ringer jeg f. eks til en elev klokken 7.30 for at vække ham. Han kommer fra en lettere socialbelastet hjem, hvor moderen skal tidligt på arbejde. Jeg skriver til ham, og hvis han ikke svarer på dem eller opringning kører jeg hen og henter ham hjemme. Telefonen er godt for inklusion. Det betyder meget for mig i mit arbejde.

På den måde så tror jeg at inklusion er her, og nu prøver vi at tænke indenfor inklusion og hvordan vi kan gøre det bedre. Vi samarbejder med (...) Skole, og andre små skoler har fået lov til at komme med. Vi arbejder fælles sammen omkring elevernes individuelle læringsmål.

Vi går fra at inklusion er et begreb, til at det bliver en professionalitet. Det kræver meget af de voksne, og at de vil arbejde og samarbejde. Det kræver meget teamsamarbejde.

Min rolle i teamet er at sprede uro. I går var jeg med i et teammøde, og jeg er med som inklusionsvejleder. Så skal jeg holde mig på afstand, men samtidig skabe uro så de kan udvikle sig. I går handlede det om, at der var bøvl med nogen af drengene. Det handlede om, at når drengene bliver sendt ud i fællesrummet, så ender de med at spille skak i stedet for at arbejde med bestemte opgaver. Jeg spurgte mine kollegaer; "I stedet for at det er drengene som dumme, hvad vil I gøre ved at de spiller skak i stedet for? For det er jer der sender dem ud". Men hele tiden er jeg jo en del af teamet. For det er en lille skole og den vejledning jeg skal give skal ikke foregå på lærerværelset. Det er en dobbeltrolle man har, når man er vejledere på et lille sted.

Så inklusion bliver ikke tænkt som noget skidt på vores skole. Tanken er ikke, at inklusion er en pest, men en udfordring. Jeg har en leder, som er god til at hjælpe lærerne og tale med børnene. En normal hverdag på skolen, hvor jeg ikke har undervisning er f. eks torsdag med 4 timer. Dagens startede med, at jeg har nogle børn til VAKS, så er jeg i 0. klasse hvor nogle børn er blevet flyttet til, fordi de ikke fungerede på en anden skole. I pausen i torsdags var der en elev, som blev meget vred. Pigen var sur, fordi hendes mor afleverede hende igen efter tandlægebesøg, hvor hun troede hun skulle med sin mor. Hun gik sin vej, og normal går hun et bestemt sted hen. Men der var hun ikke, for hun gik ude ved den store vej på vej hjem. Jeg kører ud efter hende og får barnet tilbage. Hun har et svært sind, og hvis vi ikke er menneske, hvis vi ikke kan vise vi er et menneske, så kan vi ikke magte en sådan situation og inklusionen. Jeg kigger også på børnene i børnehaven, før børnene skal startes på vores skole. Så vi samarbejder tæt med børnehaven. Og den torsdag skulle jeg over i børnehaven. Men pigen ville kun være sammen med mig, så jeg tog hende da bare med over i børnehaven. Bagefter havde vi en god snak, mens vi gik. De gode snakke kommer som regel, mens man går. En dag råbte hun til mig, at hun havde 4 krydser, mens hun løb forbi. Når hun har fem, må hun bestemme et spil om fredagen, og det var kun tirsdag. Det var flot råbte jeg tilbage. Hvis man ikke har de egenskaber, at kommer omkring det didaktiske hjul, så kan man ikke besidde dette job med inklusion. For vi stiller store forventninger til hinanden – lærere, pædagoger og forældre.

Inklusion udvikler læreren fra dag til dag, og man handler i situationer, og det skal man blive ved med. Jeg tror, at hos os har inklusion fået en anden lyd, end mange steder i andre dele i landet, fordi vi altid har synes det var noget vi gjorde. I Vejen kommune ser vi det særligt som en proces, og at det er ikke alle som skal være i den almindelige klasse. Man siger, at alle er inkluderet i Italien, men det tror jeg ikke. Og det er ikke intensionen i vores kommune. Man skal hele tiden tænke på, hvad der er godt for barnet, og noget der

er væsentlig ved inklusion er, at det ikke er mig, Lone, som forældrene bliver sure på. Det er min rolle som lærer. Og derfor tror jeg, at mange går ned med flaget, for de tager det personligt at det ikke lykkes.

Vi prøver hele tiden at justere. Jeg laver f. eks et specialpædagogiskskema. Det er vigtigt, at det er rullende, så vi hele tiden kan sætte noget nyt i gang. I dag havde vi successen. En elev som ikke har, kunne være med i håndarbejde kom og sagde; "jeg vil så gerne have håndarbejde, for vi skal jo lave julegaver".

Håndarbejds læreren siger, det kan jeg godt forstå og det skal du da. Men jeg hjælper med at sætte rammerne og reglerne. Ved at komme ud, indså at han (drengen), at han gerne vil tilbage til fællesskabet. Han bliver faktisk ekskluderet i en kort periode, så han erkender han gerne vil deltage. Man skal være fleksibel og ikke bunden.

På skolen arbejde vi meget med at kortlægge alles styrker både elever og lærere. Og min styrke er min begejstring. Og det skal jeg arbejde meget med i forhold til mine kollegaer. Altså skrue den ned, for ofte kan jeg ikke forstå, hvorfor de ikke har lyst til at læse lige så meget som meget. Så det arbejder jeg med.

Børn hos os er kendt og de får tit klem. Alle børn bliver husket og set. Og vi går altid før ud i klassen før klokken ringer, og vi følges med vores elever på vores morgenturer, så der ikke opstår konflikter. Og selvom der er gårdvagt, kan de altid komme og få mere hjælp. Vi har meget trykke børn, men derfor har vi da stadig bøvlede børn. De fleste børn i vores skoledistrikt er ikke børn af forældre som er højt uddannede. Vi har forældre, som er landmænd, håndværkere og en del hvor mor og far ikke laver noget. Det er en blandet gruppe, men det er også det, som gør skolen spændende.

Så når jeg ser mig selv med begejstring, så er det er stor fordel med inklusion. For hvis man ikke udviser begejstring og man viser børnene det, så kan man lige så godt lukke og slukke. I gamle dage var det et skånejob for ældre lærere at undervise i specialundervisning, men det er netop her man skal være mest uddannet. Derudover skal man besidde empati, for børn kan hurtig mærke, når voksne ikke er i balance. Når man er vejleder, skal man kigge meget på sine kollegaer og sig selv om man er introvert eller ekstrovert. Dem som arbejder med inklusion er ofte ekstroverte. Man kan ikke gå med skyklapper, når man arbejder med inklusion.

Men det betyder også, at man er blæksprutte og bliver hevet i fra mange sider. Når man arbejder med inklusioner har man mange opgaver. Daglejen har ligeså meget brug for sparing, som mine lærerkollegaer. Drømmen er her om et år eller to, når skolen bliver et sådan børnecenter, at jeg er den der binder det hele sammen som den røde tråd. Eller arbejde mere ud i kommunen og de forskellige skoler som inklusionsvejleder.

Det handle om at sige sin mening, men på en skånsom måde, for det er sårbare områder. For mange forældre handler det om, at de ikke er lykkes. For nogle forældre kan opleve fra andre, at deres børn er en fejlløser. Så det er vigtigt forældrene møder nogle, som taler med dem og ikke til dem. Og ikke i et stort sprog. Mange af de psykologer i dag er uddannet på universitetet, og mange af dem som kommer ud på skolerne er meget unge. Så de ved endnu ikke, hvad de arbejder med da de ikke har erfaring endnu, eller hvor vigtigt det er at oversætte til hverdagsprog.

Der var en undersøgelse som sagde, at man ikke kunne bruge lærernes erfaringer. Min påstand er, at erfaring er meget vigtigt. Erfaringen er god, og derfor får nye lærer en mentorordning hos os, så de hjælpes på vej. Så inklusioner er også, hvad du gør det til. Her har vi vendt til et positivt ord med arbejde og super

meget glæde. Skolen har lige haft jubilæum. Har var der et barn, der var oppe og læse højt fem gange foran alle. Og dette barn har aldrig ville tale i store forsamlinger. Dette barn kunne ligeså godt have siddet i en specialklasse uden udvikling. Så man er nød til at se på, hvad det er for nogle børn man sender i specialklasse. Og hvilke rollemodeller man stiller op for børnene. Her på skolen har vi ”store-lille ordninger”, så man altid har en større ven, man kan henvende sig til og at de for eksempel har legepatrulje.

Vi har et godt skole-hjemsamarbejde, hvor klasse og forældrene planlægger en rundeordning, hvor børnene hygger fra halv fem til otte en gang i kvartalet i en fredagsklub. Børnene går meget op i hvem de skal hjem til. I (...) er man meget åben, så den mor som ikke kan have nogle til spis-på-tværs, får hjælp fra de andre forældre, så man kan byde ind med det, man kan. Vi laver mange forskellige arrangementer for at skabe et godt fællesskab, og hvor alle forældre byder ind. Alle får opgaver, så alle børn oplever fællesskabet. De lejer fx den lokale biograf, hvor alle kan komme i biografen, så alle har råd. Vi oplever, at alle er en del af et fællesskab. Og så er der det med ærlighed. Alle ved hvem der har det svært, men vi skal ikke skjule det. Vi skal italesætte vores ting overfor vores børn. Det betyder, at undervisningen er meget struktureret. Alle lærere har en dagsorden hver dag for hver lektion, så børnene ved hvad der skal ske. Blandt andet oplever vi en del børn som er født for tidligt, og de kan let blive utrygge. Til dette bruger vi fx piktogrammer i 0. klasse. Vi skaber en løsning i stedet for at være irriteret. Præmariture børn har fx svært ved at navigerer og styre deres bevægelser i store fællesskaber og mærker ikke f. eks hvis de kommer til at skubbe. Disse børn er ikke dumme, der er bare noget de ikke kan finde ud af. Dette skal vi sætte ord på, og det skal de andre børn vide. Men alt dette kunne ikke foregå, hvis ikke læreren var interesseret i sit arbejde og de kunne ikke arbejde på (...) Skole, hvis ikke de arbejdede på denne måde. Nogen gange kan jeg måske stille for store krav til mine kollegaer. Men det handler om at være i beatet og ikke give op.

Og den sidste gode historie, det at være lærere har den gevinst at børn er meget ærlige. En flok drenge kommer op til mig en dag i en pause, og den ene dreng græder. ”Hvad så ”Simon”, det er hele galt”, spørger jeg drengen. Der var en anden dreng, som havde slået ham med en pind i skolegården. ”Han slår med en pind. Men Lone det var ikke det der var det værste”. ”Nåh hvad så?” spurgte jeg Simon. ”Det var det, at han sagde jeg var en pivskid”. Det var faktisk tiltaleformen, der var det vigtigste. Og inklusion er det, vi tænker. Det er værre at blive kaldt en pivskid end at blive slået med en pind.

Så man kan sige, når man får en inklusionsuddannelse, så er det først i praksis, man ved om man er god til det. Så på den vis, så kan man måske sige, at det som bliver sagt i medierne at; nu vender kajakken og at nu vil de ødelægge skolen for de andre. Det tror jeg ikke på. Jeg tror skolen bliver styrket. Vi skal hjælpe børnene til deres bedste.