

Indhold

1. Indledning.....	2
1.1 Lærerfaglig problemstilling.....	3
2. Afgrænsning:	3
2.1 Begrebsafklaring: Selvføståelse.....	3
2.2 Læsevejledning.....	4
2.3 Begrundelse for valg af teori	4
2.4 Videnskabsteoretisk-ståsted:	5
3. Empiri og metode	5
3.1 Empiri.....	5
3.2 Metode	6
3.3 Kritik af metode	7
4. Teori.....	8
4.1 Hvilket problem skal inklusion løse?	8
4.2 Den integrerende skole – hvad er problemet?	8
4.3 Den inkluderende skole.....	9
4.4 Normalitet og afvigelse	9
4.5 Hvornår er man inkluderet?	10
Definition:.....	10
4.6 Kendetegn på inklusion	10
4.7 Subjektivitet og magt	11
4.8 Diskurs	11
4.9 Positionering.....	12
4.10 Kontrakter og meta-kontrakter	12
4.11 Intersubjektive rum:	13
4.12 Narrativ teori:	13
5. Analyse.....	14
5.1 Hvilke diskurser og diskursive praksisser trækkes der på?	14
5.2 Normalt og anderledes.....	16
5.3 Glade for at være i støttecentret.....	17
5.4 Diskursiv- og pædagogisk praksis i almenundervisningen og i støttecentret	18
5.5 Meta-kontrakterne i det Intersubjektive rum	19
5.6 Det narrative perspektiv – elevernes fortælling om sig selv	20
5.7 Eleverne føler sig inkluderet - i støttecentret:	23

6. Pointer fra analysen:.....	25
6.1 Den integrerende skole eksisterer stadig - Iboende mangler hos eleverne.	25
6.2 Meta-kontrakternes betydning for elevernes selvforståelse	25
6.3 Rekonstruktion af elevernes selvforståelse – en del af fællesskabet i støttecentret	26
6.4 Den specialpædagogiske og relationelle tilgang	26
6.5: Den positive selvforståelse er kontekst betinget	27
7. Handleperspektiver i praksis:	27
7.1 Det strukturelle samarbejde.....	27
7.2 En optagethed overfor kontekster, hvor det fungerer.....	28
7.3 Bekræftelse gennem bevidninger skal skabe handlekraft	28
7.3 Rekonstruerende samtale	29
7.4 Etableringen af den eksemplariske meta-kontrakt	29
7.41 Bevidst om sin definitionsmagt	29
7.42 Ressourcesyn - Bevidst- og synliggøre sig selv og eleven om hvad denne kan.....	30
7.43 Gode relationer	31
8. Sammenfatning sammenholdt med andre teoretikere	31
8.1 Inklusion bør altid tilstræbes til det ypperste	32
8.3 Positiv selvforståelse gennem et inkluderende læringsmiljø.....	33
Bibliografi.....	35
Bilag 1	37

1. Indledning

Inklusionsbegrebet gjorde sit indtog på den skolepolitiske scene allerede tilbage i midt 90'erne og inklusionsdebatten har i Danmark de seneste år fyldt mere og mere. Ikke kun på lærerværelset og på læreruddannelsen, men også på Christiansborg og i mediebilledet har man været optaget af at diskutere i hvilken retning, den danske folkeskole skulle bevæge sig i. Den stigende fokus på inklusion skyldes blandt andet, at det kan have u hensigtsmæssige konsekvenser, at placere børn i specialsystemet - når først børn er placeret i specialsystemet, kan de have svært ved at vende tilbage til normalsystemet og begå sig i det almene samfund (Hansen, 2014).

Det første målrettede spadestik til en mere inkluderende folkeskole blev taget, da Danmark i 1994 tiltrådte den internationale Salamanca-erklæringen, hvis mål var, at flere børn og unge skulle blive inkluderet i det store samfundsfællesskab og ikke blive segregeret til specialsystemet. Skolen skulle hermed spille en helt central rolle i alles ret til uddannelse og i bekæmpelsen af et opdelt samfund:

Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er. (UNESCO, 1994, 1997)

På trods af et øget fokus på inklusion i folkeskolen viste Undervisningsministeriets egne tal, at antallet af elever i segregeret specialtilbud var steget fra 3,9% i 1999 til 5,8% i 2011 (Ministeriet for børn, 2013). I et forsøg på at vende denne kurve vedtog størstedelen af folketinget en lovændring om øget inklusion i folkeskolen. Den ambitiøse politiske vision om øget inklusion tager udgangspunkt i, at flere elever med særlige behov skal være en del af det almene undervisningstilbud. Ligeledes skal elevernes faglige resultater forbedres, samtidig med at deres trivsel skal fastholdes. De elever, der måtte have særlige behov, skal ikke ekskluderes til specialtilbud, men derimod undervises sammen med deres kammerater i almenundervisningen. Formålet er, at folkeskolen skal tilgodese alle børns læring og trivsel. Regeringen indgik ligeledes en aftale med kommunernes landsforening, hvor målet var at forøge procentdelen af elever i almenundervisningen fra 94,4% til 96,0% i 2015 (Ibid, 2013). Dette mål er endnu ikke opfyldt, og der har været meget diskussion om hvorvidt, dette succeskriterie er et fordelagtigt mål.

I mine praktikperioder har jeg flere gange oplevet frustrerede og magtesløse lærere komme med udsagn som: "Jamen, den elev burde jo slet ikke være på denne her skole", og "Det er jo synd for en elev som ham, at

han skal gå i sådan en klasse". Det får mig til at overveje hvilke sorteringsmekanismer, der er på spil i skolen, eftersom vi stadig oplever elever, der bliver taget ud af den almene undervisning for i stedet at blive tilknyttet et specialtilbud. Men endnu vigtigere er det måske at spørge de elever, vi har skole for, hvordan de selv oplever det at blive ekskluderet fra almenundervisningen, og hvordan det påvirker deres forståelse af dem selv.

1.1 Lærerfaglig problemstilling

Hvilken betydning har det for elevernes selvforståelse at være tilknyttet et specialtilbud? Hvordan kan jeg som lærer støtte eleven i at udvikle og tilegne sig en positiv selvforståelse?

2. Afgrænsning:

I nedenstående opgave ønsker jeg at undersøge, hvordan elever oplever det at blive taget ud af det almene tilbud og tilknyttet et specialtilbud og hvilken betydning, dette måtte have på elevernes selvforståelse. Min hovedvægt i opgaven tager udgangspunkt i inklusionsbegrebet, eftersom folkeskolen er underlagt den nye inklusionslov. I min opgave tager jeg udgangspunkt i min indsamlede empiri fra mine to informanter, hvilket betyder, at jeg har fokus på elever i udskoling, og dermed ser bort fra andre klassetrin. I opgaven ses normalitet som et relationelt og kontekstuel begreb, som udfordrer vores generaliserende syn på normalitetsbegrebet. Specialtilbudet vil være omtalt som støttecentret. Opgaven har til hensigt at opnå en viden omkring, hvordan jeg som lærer med specialpædagogisk viden og indsatser kan skabe og udvikle et inkluderende læringsmiljø, der skal understøtte elevernes positive selvforståelse.

2.1 Begrebsafklaring: Selvforståelse

Jeg ønsker en tydelig begrebsafklaring af begrebet selvforståelse, da dette er omdrejningspunktet i min opgave. Begrebet er lånt fra kritisk psykologi og med inspiration fra Klaus Holtzkamp, hvor selvforståelse udmøntes i en *"kommen til forståelse med sig selv om hvordan man skal leve sit dagligliv"* (Holtzkamp, 1983, oversat Mørck, 2008, s. 5). Selvforståelse er i denne opgave måden, hvorpå vi mennesker forstår og opfatter os selv, og selvforståelsen danner dermed grundlaget for vores handlinger. Vores selvforståelse styrer hvordan, vi mennesker lever vores liv. Selvforståelsesbegrebet giver mulighed for at kunne undersøge samt

øge forståelsen af, hvorfor mennesker handler, som de gør på baggrund af de betingelser, som udfolder sig i deres omverden (Mørck, 2008).

2.2 Læsevejledning

Først ønsker jeg at gøre rede for mit videnskabsteoretiske ståsted for at illustrere hvilket perspektiv, jeg belyser opgaven med. Der gøres ligeledes rede for den valgte empiri og metode, hvor der efterfølgende vil være en kritisk stillingtagen, som gør opmærksom på undersøgelsens afgrænset elevperspektiv og faldgruber. Herefter vil der blive redegjort for bevægelsen fra den integrerende til den inkluderende skole. Dette anskues for at synliggøre de fundamentale skel, der ligger i begreberne integration og inklusion. Der vil hernæst blive gjort rede for de valgte teorier og teoretikere, som er fundet egnede til problemstillingens besvarelse. For at besvare min problemstilling undersøger jeg, hvilke diskurser mine informanter måtte trække på. Min indsamlede empiri vil danne rammen om analysen, hvor informanternes oplevelser og besvarelser omhandlende det at være tilknyttet støttecentret vil blive analyseret og fortolket i forhold til den redegjorte teori. Centrale pointer fra analysen vil blive highlightet i analysens opsamling. Pointerne vil danne grund for besvarelsen af handleperspektivet i problemstillingen. Dernæst vil jeg belyse hvordan jeg som lærer kan drage nytte af analysen og sætte det i henhold til andre forskere inden for området. Jeg vil se på, hvorvidt deres pointer kan sammenfattes med dem, jeg er nået frem til i besvarelsen af den lærerfaglige problemstilling.

2.3 Begrundelse for valg af teori

Indledningsvis har jeg valgt at benytte Janne Hedegaard Hansens inklusionstænkning for at tydeliggøre bevægelsen fra afviklingen af den integrerende skole mod en inkluderende skoleform (Hansen, 2014). Da inklusionsbegrebet er essentielt i denne opgave, bliver inklusionsdefinition suppleret med pointer fra Rasmus Alenkær. For at belyse begrebet selvforståelse nærmere, vil der blive gjort brug af Jo Krøjer, der er inspireret af Mitchel Foucault begrebsapparat om diskurs, magt, subjektivitet og positionering (Krøjer, 2009). Disse begreber bliver benyttet som redskaber til at begribe og studere selvforståelsens tilblivelse. Dernæst vil der blive trukket paralleller til Karsten Hundeides sociokulturelle teori, som skal medvirke til anskueliggøre de mere subtile og usynlige mekanismer, der er på spil i menneskelige relationer og i klasserummet med begreberne meta-kontrakt og det intersubjektive rum (Hundeide, 2008). Efterfølgende vil den narrative teori blive belyst med udgangspunkt i Kenneth Gergen samt med suppleringer fra Allan Holmgren og Flemming

Andersen. Den narrative teori inddrages for at stille skarpt på, hvordan fortællinger bliver til i sociale relationer og dermed danner grundlag for menneskets selvforståelse (Gergen, 2005).

Teoriene vil ikke blive udfoldet i sin helhed, men kun de aspekter der er relevante for opgavens videre udfoldelse.

2.4 Videnskabsteoretisk-ståsted:

Jeg ønsker at belyse problemstillingen i et sociokulturelt perspektiv, som lægger vægt på, at barnet ankommer til en social verden, der allerede er formet af historiske og kulturelle processer. I forlængelse heraf kan et barns udvikling anskues som en rejse ind i et kulturelt landskab. Barnet er ikke betinget af kun at kunne gå én vej, men der kan derimod være flere veje og spor for barnet. Ud fra dette perspektiv fæster man sig ved mangfoldigheden i barnets udvikling (Hundeide, 2008, s. 7). Barnet er delvist determineret til at følge visse typiske udviklingsspor og livskarrierer på baggrund af sin sociale position. En gennemgående pointe for denne opgave er, at hvis vi vil prøve at forstå barnets udvikling, er det ikke nok at forstå barnet individuelt. Man må kigge på barnets sociokulturelle landskab, samt de arenaer og kontekster barnet deltager i. (Ibid, 2008). Vores ytringer og standpunkter er herved altid situeret. Med denne antagelse er mennesket altid positioneret inden for et rum og en diskurs af flere mulige positioner. Med et fortolkende perspektiv er det altid muligt at iagttage en situation fra flere perspektiver – *mening er aldrig fikseret* (ibid, 2008 s.177). Dette spiller sammen med den socialkonstruktionistiske erkendelses teori, der bygger på den grundantagelse, at virkeligheden er en social konstruktion, hvor vores virkelighed skabes med sproget som medium, og da bliver vores narrativ og selvfortælling essentiel for forståelsen af os selv. Virkeligheden er således organiseret og opretholdes gennem narrativer, og der eksisterer således ikke en endelig og entydig sandhed (Andersen, 2009).

3. Empiri og metode

3.1 Empiri

Opgavens empirimateriale er indsamlet i min 4. års praktikperiode på en almen folkeskole i Århus området. Jeg har under min praktik været tilknyttet et specialtilbud i form af skolens støttecenter i forbindelse med varetagelsen af specialpædagogiske opgaver. Støttecentret har til formål at hjælpe de elever, der måtte have

faglige eller trivselsmæssige udfordringer i det almene. Eleverne i støttecentret bliver taget ud af almenundervisningen for at få hjælp og støtte i støttecentret.

Min empiri er indhentet på baggrund af 2 individuelle semistruktureret interviews med 2 elever på 9. klassestrin, som er tilknyttet skolens støttecenter (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Eleverne tilbringer store dele af deres skoledag i støttecentret. Det skal nævnes, at elevernes navne er anonymiseret af etiske overvejelser. Jeg benytter forbogstaverne K og P, og disse optræder som pseudonymer.

Begrundelsen for valget af at benytte netop disse elever som mine informanter til min opgave skal ses i lyset af, at jeg i min praktik periode underviste eleverne i støttecentret og vurderede, at vi havde fået skabt en god og tryk relation. Dette anså jeg som værende en god forudsætning for, at elevernes besvarelser i interviewet ville være indholdsrig og oprigtige.

Min første informant K er 16 år gammel og befinder sig på 9. klassestrin. K har været elev på skolen siden 5. klasse og har været tilknyttet støttecentret siden 6. klasse. I min praktikperiode tilbragte K størstedelen af sin skoledag i støttecentret. Min anden informant P er 15 år gammel og befinder sig ligeledes på 9. klassestrin. P har været på skolen siden 5. klasse og har været tilknyttet støttecentret siden 7. klasse. P tilbragte omtrent halvdelen af sin skoledag i støttecentret. Når mine informanter ikke var i støttecentret, indgik de i almenundervisningen i deres respektive klasser.

Min indsamlede empiri vil blive anvendt i opgavens analyse til besvarelsen af min lærerfaglige problemstilling.

3.2 Metode

Denne opgaves empirimateriale er indsamlet på baggrund af interviews som kvalitativ forskningsmetode. Dette skal danne grundlag for min senere analyse og besvarelse af min lærerfaglige problemstilling. Der tages afsæt i denne metode, eftersom dette er en effektiv måde hvorpå, vi kan opnå en indsigt og en forståelse for vores medmennesker. Formålet med den kvalitative forskningsmetode er at gøre menneskers oplevelser, meninger og holdninger tilgængelige for at få en forståelse af deres livsverden (Ibid, 2015). Opgaven er optaget af at få informanternes indre perspektiv og livsverden tilgængelig og synliggjort. Med interviewmetoden får vi derfor en mulighed for at få adgang til informanternes unikke viden fra deres fortolkningsposition. Ligeledes er jeg med mit sociokulturelle og social konstruktivistiske udgangspunkt optaget af, hvordan fænomener italesættes af mine informanterne. Og i den forbindelse hvilke eventuelle diskurser, de måtte orientere sig efter.

Som nævnt i ovenstående empiri afsnit tages der afsæt i den semistruktureret interview-metode (Ibid, 2015). Jeg har på den baggrund struktureret en interviewguide (Se bilag 1), der forholder sig til de temaer, som min lærerfaglige problemstilling omhandler. Interviewguiden er inspireret af Claus Elmholt og Lene Tanggaards interviewguide. Denne er struktureret således, at den er opdelt i centrale forskningsspørgsmål, som skal belyses gennem de interviewspørgsmål, der stilles til informanterne. I min interviewguide uarbejdede jeg nogle fastlagte forskningsspørgsmål, der fungerede som dirigentstok for de mere tilgængelige interviewspørgsmål, der senere blev stillet til informanterne (Ibid, 2015, s.38). Forskningsspørgsmålene var udarbejdet på baggrund af opgavens lærerfaglige problemstilling. Den semistruktureret interviewmetode gav mig et råderum, hvor jeg kunne afvige fra en stringent monologisk oplæsning af mine interviewspørgsmål. Jeg kunne forfølge det, mine informanter var optaget af at fortælle. Jeg havde gennemgået spørgsmålene grundigt således, at interviewet forløb som en naturlig samtale, hvor min egen orientering mod forskningsspørgsmålene dannede rammen om de temaer, vi berørte. I forbindelse med mit teoretiske ståsted fandt jeg den semistruktureret interviewmetode oplagt at anvende, idet den gav mig mulighed for at være opmærksom samt at lytte aktivt på min informanters beretninger. Dette gjorde mig i stand til at handle nysgerrigt på deres ytringer og stille opfølgende spørgsmål (Ibid, 2015). Interviewet blev afholdt i et aflukket lokale i støttecentret, som informanterne var bekendte med. Mit ønske var at afholde det på elevernes "hjemmebane" i en kontekst, hvor de ikke følte sig sårbare, men trygge.

3.3 Kritik af metode

Jeg er bevidst om, at denne metode ikke kan betragtes som en neutral teknik, hvor mine informanters svar blot kan betragtes som upåvirkede af vores sociale relation og selve interviewkonteksten. Ligeledes er jeg bevidst om, at der ikke findes noget neutralt "kighul" til blot at anskueliggøre informanternes indre perspektiv, idet selve interviewet og problemstillingen er bestemmende for, hvad der kigges på (Hundeide, 2008, s. 12). Eftersom mine informanter er elever, jeg har undervist i støttecentret, kan denne relation være medvirkende til, at informanterne konstruerer og tilpasser deres besvarelser efter de forventninger, de opfatter, jeg måtte have til deres besvarelser. Denne faldgrube er forsøgt mindsket i interviewets indledning, hvor der er blevet lagt vægt på, at informanterne vil blive anonymiseret, og de personer, de måtte nævne, ikke ville komme til at optræde i opgaven.

Jeg er bevidst om, at min empiri og metode ikke kan benyttes som generaliserbare undersøgelser. I forlængelse af mit teorivalg kan man ligeledes uddrage, at det ikke giver mening at lave generaliserbare undersøgelser, fordi det vi har behov for at vide noget om altid vil være knyttet til og funderet i sociale og

kulturelle diskurser og konventioner i den konkrete kontekst. Jeg vil derfor i min metode være optaget af at synliggøre disse diskurser og konventioner. Mit formål har i stedet været at fordybe mig intensivt og detaljeret i mine 2 interviews, og dermed få en dybdeborende indsigt i mine informanternes livsverden.

For en større validitet i min opgave kunne jeg have gjort gavn af observationsmetoder. Her kunne jeg med fordel have draget nytte af at observere på informanternes handlinger, og hvad rent de faktisk *gør* på tværs af konteksterne i almenundervisningen og i støttecentret, og ikke kun have haft fokus på, hvad de *fortæller*, at de *gør* (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 33).

Med denne præmis taget i betragtning, hvor jeg alene har været af optaget af elev-perspektivet og udelukkende forholdt mig til deres opfattelser og italesættelser, kunne jeg have forholdt mig til lærerperspektivet for at få et mere nuanceret billede.

På trods af de nævnte kritikpunkter vurderer jeg dog, at min nedenstående analyse er valid og opfylder kriterierne for at kunne undersøge problemstillingen nærmere i nedenstående analyse.

4. Teori

4.1 Hvilket problem skal inklusion løse?

Som beskrevet i indledningen er den inkluderende skoles mål at bidrage til at skabe enhedsskolen. Den inkluderende skole skal herved skabe og invitere til nye problem- og løsningsforståelser, da det har vist sig at have store konsekvenser for det enkelte individ at blive segreret til et specialtilbud. Forskning peger på, at elever oplever en stigmatisering, der placerer dem i en marginaliseret position, som rækker ud over den skolemæssige kontekst og følger dem senere i livet (Hansen, 2014).

4.2 Den integrerende skole – hvad er problemet?

Hidtil har den danske skole været bygget på en integrerende skolepraksis. I denne forståelse forventes det enkelte individ – eleven, at tilpasse sig fællesskabets normer og værdier. Hermed er det eleven, der skal tilpasse sig de rammer og regler, der er opstillet på fællesskabets præmisser. Hvis den enkelte elev ikke er i stand lade sig integrere i denne praksis, tilbydes eleven i stedet andre specialpædagogiske tilbud i eller uden for skolen (Ibid, 2014). Med denne adskillelse mellem almentilbudet og specialtilbudet antager man, at elever med særlige behov ikke kan imødekommes inden for den almene undervisningen, og har behov for at blive ekskluderet til specialpædagogiske rammer, som kan håndtere elevens behov. Hermed ses det, som en

manglende evne hos den enkelte ikke at kunne tilpasse sig fællesskabet. Med denne individuelle problemforståelse er det elevens iboende vanskeligheder, der skaber forhindringer for deltagelse i almenundervisningen (Ibid., 2014).

4.3 Den inkluderende skole

Ovenstående løsningsforståelse, om at ekskludere eleven fra det almene tilbud, synes med ”Den inkluderende skole” ikke længere værende en legitim løsning. Løsningen skal derimod findes i det almenpædagogiske område. Det er således ikke eleven, der skal tilpasse sig efter fællesskabet, men derimod fællesskabets rammer der skal forandres og indrettes med henblik på at tilgodese alle elevers deltagelse. På denne måde forskydes det fra en individuel problemforståelse til en relationel problemforståelse.

Der skelnes i inklusionstænkningen mellem *ansvarlig inklusion* og *fuld inklusion*. Ansvarlig inklusion kan forklares som en pragmatisk tilgang, hvor inklusion er en vision, som skal tilstræbes, men aldrig kan lykkes fuldt ud. Fuld inklusion skal forstås i et retfærdighedsperspektiv, hvor alle har ret til deltagelse og hvor det, at blive ekskluderet til et specialtilbud kan anses som værende diskrimination af denne rettighed (Ibid, 2014).

Retfærdighed bliver dermed et spørgsmål om at give alle lige muligheder for deltagelse, hvilket samtidig bidrager til, at vi alle lærer at leve med forskellighed som en del af det normale (Ibid, 2014, s. 234).

Inklusionstænkningen udfordrer på den måde normalitetsbegrebet, så derfor er det relevant at kigge på begreberne normalitet og afvigelse for at bevidstgøre sig om deres magt i klasserummet.

4.4 Normalitet og afvigelse

Det er af betydning at være optaget af hvilke rammer og kontekster, der er opstillet i klasserummet og i fællesskabet. En adfærd kan opfattes som normal, mens en anden adfærd kan opfattes som afvigende. Sat på spidsen kan man sige, at en elevs afvigende adfærd opstår i mødet mellem eleven og et utilgængeligt klasserum, der netop gør adfærden afvigende (Ibid, 2014). Hvad der afgør, hvad vi finder normalt eller afvigende, må dermed undersøges i de konkrete kontekster, hvor forståelsen af begreberne bliver konstruerede. Med inklusionstænkningen handler det altså om at skabe et mangfoldigt fællesskab, som er tilgængeligt for flest mulige elever (Ibid. 2014).

4.5 Hvornår er man inkluderet?

Definition:

Der er mange forskellige opfattelser af, hvad et inkluderende læringsmiljø er, og det er derfor vigtigt at have en klar definition på, hvad der kan medvirke til at skabe dette. Som Rasmus Alenkær pointerer i sin bog "Den inkluderende skole", er det vigtigt at have en begrebsafklaring af de begreber, der knytter sig til inklusion. Det er derfor centralt at stille spørgsmålet, om hvorvidt der er tale om inklusion eller eksklusion. Man kan derfor stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt eleven er inkluderet, hvis denne blot er fysisk tilstede inden for skolens rammer. Dette er nødvendigvis ikke tilfældet, eftersom *det at være inkluderet betyder, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af fællesskabet – både fagligt og socialt* (Alenkær, 2008, s. 21). Herved kan en elev, der blot er *fysisk integreret i en skole*, sidestilles med en elev, der er *ekskluderet inden for skolens rammer*, hvis eleven eksempelvis bliver taget ud af almenundervisningen, for at blive placeret i et andet tilbud på skolen med en overbevisning om, at det er her eleven lærer bedst (Ibid, 2008).

4.6 Kendetegn på inklusion

I forhold til inklusion finder jeg det relevant at inddrage de kendetegn Janne Hedegaard Hansen præciserer, der skal være tilstede for at skabe et inkluderende læringsmiljø med udgangspunkt i P Farrels "*Making special education inclusive – from reseach to praksis*"(Farrels, 2002):

- Fysisk tilstedeværelse
- Accept og anerkendelse
- Aktiv deltagelse
- Udvikling af et positivt selvbillede (Hansen, 2014, s. 234)

Disse kriterier kan være svære at måle på, da et inkluderende læringsmiljø ikke er en konsistent størrelse, men er betinget af den konkrete kontekst. Det er derfor vigtig, at man som lærer hele tiden har fokus på, hvorvidt eleven trives og føler sig tilpas i fællesskabet. I den forbindelse er det væsentligt at undersøge, hvordan vores selvforståelse bliver til og kan skabe nye subjektiveringsmuligheder og føre til en positiv selvforståelse.

4.7 Subjektivitet og magt

Med socialkonstruktionismens antiessentialistiske standpunkt er menneskers identitet/subjektivitet ikke som en indre kerne. Vores forståelse, af hvem vi selv er, opstår derimod i vores sociale relationer. (Krøjer, 2009)

”Vores selv forstås som formbar og foranderlig selvforståelse, der giver anledning til forskellige måder at forholde sig på afhængigt af den sociale sammenhæng et individ indgår i på et givent tidspunkt. Det betyder at subjektivitet – altså menneskers oplevelse af hvem de er og hvorfor – ikke kan studeres som et isoleret fænomen, men må anses at være et produkt af de konkrete relationer til de omgivelser, der er til rådighed for det enkelte individ” (Krøjer, 2009, s. 132)

Dette betyder ikke, at mennesket blot er frit til at vælge en hvilken som helst position i en given relation, idet der finder en magtudøvelse sted i enhver relation, vi indgår i. Magt defineres ikke som noget positivt eller negativt i Foucaults tænkning, men som et vilkår. Eftersom magt opstår, internaliseres og udøves i sproget(diskurser), må man studere diskurserne, fordi det er igennem disse, at magtudøvelsen finder sted (Krøjer, 2009). Magt skal hermed begribes som et relationelt anliggende, idet den der udøver magten, og den der underkaster sig magten, begge bidrager til at opretholde de diskurser, der gør magt udøvelsen mulig.

Magt og diskurs er to sider af samme sag, idet magt er definitionsmagt, altså magt til definere, hvad der gælder som sandt (Ibid, 2009, s. 177).

4.8 Diskurs

Diskurs kan anses som vores forståelse af mulige (tale)handlinger, der er socialt situeret, og bestemmende for, hvad der er muligt og ikke muligt i en social kontekst. Ifølge Hundeide skabes grundlaget for vores udvikling ikke frit i personen, men på baggrund af diskurser. Uden vi er bevidste om det, lever vi i diskurser, der sætter rammerne og normerne for, hvordan vi opfatter verden og hvilke værdier, der understøtter, hvad der opfattes som normativt. Der finder således en skjult magtkamp sted på det diskursive niveau omkring, hvad vi skal mene og opfatte som rationelt og naturligt (Hundeide, 2008, s. 10).

Vi kan ud fra ovenstående uddrage, at for at forstå den menneskelige eksistens må vi samtidig undersøge de kollektive rammer og praksisser, som vi har internaliseret og tilegnet os og gjort til individuelle praksisser. Disse sociokulturelle mønstre, der eksisterer i barnets livsverden, er barnet i samspil med dets omsorgspersoner medvirkende til at reproducere.

Skolen må anses som værende en *diskursiv praksis*, der har stor betydning for, hvordan vi oplever vores elever. Vores forståelse(diskurs) af elever i komplicerede læringssituationer, påvirker således vores håndtering(praksis) af, hvordan disse skal støttes. Er diskursen, at det er *nytteløst*, og eleverne må henvises til et specialtilbud, eller må der iværksættes pædagogiske tiltag og strategier, fordi det opfattes som en *opnåelig* opgave at skabe et inkluderende læringsmiljø (Krøjer, 2009).

4.9 Positionering

Som det ses i ovenstående tilbydes vi, som undervisere, en række mulige erklæringer (nytteløst eller opnåeligt), som gør, at vi indtager en bestemt position i diskursen, når man taler/handler ud fra den ene eller anden forståelse. Vi har altså nogle subjektiveringsmuligheder. De mulige positioner, vi indtager, er ikke kun en fortolkning af, hvordan vi forstår vores omgivelser og samfund, men i lige så høj grad en fortælling om, hvordan vi opfatter os selv. Hermed kan man se "*subjektivitet som summen af de positioner subjektet indtager i de diskurser, det indgår i* (Ibid, 2009, s. 186). På denne måde bliver det muligt at belyse vores selvforståelse ved at undersøge, hvilke positioner, subjektet indtager. Positionering sker i de sociale relationer, vi indgår i, og er således betinget af de forventninger omverdenen, og andre har til os.

For at undersøge et barns adfærd og handlinger må man derfor undersøge barnets fortolkningsposition. Eftersom mennesket er et meningssøgende og fortolkende væsen, bliver man nødt til at anlægge et indre perspektiv, der tager udgangspunkt i aktørens egen opfattelse af situationen. På denne måde vil man få øje på individets subjektiveringsmuligheder (Hundeide, 2008).

4.10 Kontrakter og meta-kontrakter

Hundeide beskriver de forventninger, vi har til os selv og til hinanden som *meta-kontrakter*. De opstår i vores sociale relation til den anden, som en stiltiende kontrakt der tilstedekommer i personernes indre bevidsthed. Kontrakterne opstår gennem "*forhandling*" mellem barn og omsorgsperson. I skolen vil der typisk være en kontrakt mellem læreren og eleven. Kontrakterne udvikler gensidige forventninger til hinanden gennem det daglige samspil og rutiner i skoledagen. Visse kontrakter er stabile og vedrører forholdet mellem personer, mens andre er mere knyttet til konteksten og vil derfor varierer med de konventionelle regler, der gælder for passende opførsel i en given kontekst. Når først kontrakterne er etableret, fungerer de automatisk som indre vejledere og som referenceramme for samspillene mellem barn og omsorgsperson. I takt med at barnet socialiseres bliver kontrakterne med *vigtige andre* til indre kontrakter (Ibid, 2008)

De ydre forpligtigelser og alliancer med andre skaber indre forpligtigelser og aftaler med en selv – eller andre i en selv [...] Ifølge denne opfattelse er vores mentale processer af natur

dialogiske og kommunikative, dvs. afpasset efter reelle eller tænkte modtagere. (Ibid, 2008, s. 9)

Børn tilstræber en *kontraktmæssig kongruens* i de meta-kontrakter, de indgår i og som bliver til i det intersubjektive rum.

4.11 Intersubjektive rum:

Læreren har en definitionsmagt til at definere, hvad der er passende i et klasserum. Den meta-kontrakt læreren har med sine elever, afhængig af deres relationer, er altså styrende for hvilken adfærd og besvarelse, der anses for passende. Hundeide beskriver klasserummet som et intersubjektivt rum med *stiltiende grundregler for kommunikation*. Det må der tages højde for, for at kunne undersøge, hvad der er på spil for deltagerne i den interaktive ramme (Ibid, 2008, s. 186). Det skal forstås på den måde, at vi udgør hinandens forudsætninger for at kunne lære og udvikle os. Med dette intersubjektive perspektiv er det derfor vigtigt ikke at se elevens svar som en afspejling af dennes individuelle kompetencer. Det er lige så væsentligt at være opmærksom på elevens sensitivitet og mestring af koden for, hvad der er passende at udtrykke i dette intersubjektive rum mellem eleven, klassekammeraterne og læreren (Ibid, 2008) Vi indgår ikke kun kontrakter med andre, men også med os selv. Disse selvkontrakter er med til at påvirke vores livsstrategi, og de moralske holdninger og forpligtelser, vi måtte have. Det bliver i den forbindelse relevant at udfolde væsentlige elementer af den narrative teori.

4.12 Narrativ teori:

” Den selvforståelse, som vokser ud af det personlige narrativ, kan bedst forstås, hvis vi ser det som en størrelse dannes, udfoldes og tilslibes i relation til vores medmennesker” (Andersen, 2009, s. 157).

Vi har retningslinjer for, hvordan vi forstår os selv, og hvad vi skal leve op til. Socialkonstruktionisten Kenneth Gergen beskriver med sin narrative teori begrebet selv-beretning som:

En drøftelse af selv'et i sprog, som er tilgængelig i den offentlige sfære [...] som en beretning der bliver forståelig i gangværende relationer (Gergen, 2005, s. 217)

Vi tilstræber, at vores fortælling skaber kongruens og sammenhæng. Der er derfor tale om en værdiladning i vores livsberetninger, hvor de livsbegivenheder, vi bringer ind i vores fortælling og vores måde at i talesætte dem på, tilskriver os visse fremtidige handlemuligheder frem for andre. Gergen omformer disse plots til lineær form, hvor vores beretninger kan være *stabile, opadgående* eller *nedadgående* beretninger (Gergen,

2005). Ved den stabile forbliver individets livskarriere stort set uændret, hvad enten det måtte være positivt eller negativt. Individets har måske konkluderet, at denne vil forblive ”en succes” eller ”en fiasko”. Hvorimod der i den opadgående og nedadgående er tale om en bevægelse, som går mod højere eller lavere vurdering. ”Jeg er ved at blive god til at skabe relationer” modsat ”Jeg dur slet ikke til at skabe relationer mere”. På den måde lægger begge disse narrativer op til at forene fortiden med nutiden og pege på fremtidige forventninger og retninger for den enkelte.

Selvberetninger kræver støttende bipersoner. Den enkelte er således afhængig, af at de personer, den er i tætte relationer med, giver sit samtykke og dermed bekræfter den narratives validitet. Vi kan altså kun fastholde vores selvberetning så længe, at de andre indtager en støtterolle. Støtterollerne kan også besidde flere forskellige opfattelser af os, ligesom vi kan korrigere vores adfærd alt efter hvilke situationer og kontekster, vi befinder os i. For at vores selvforståelse ikke bliver splittet og fragmenteret efterstræber vi som tidligere nævnt et kontinuerligt selv med en sammenhængende fortælling (Gergen, 2005).

De støttende bipersoner er herved med til at *bevidne* vores handlinger. Bevidninger er med til at producere os mennesker gennem bekræftelse og anerkendelse af os og vores handlinger (Holmgren, 2012). Bevidninger kan ligeledes ses som et redskab til at nuancerer personernes fortællinger. De kan medvirke til at skabe *alternative fortællinger* til den *dominerende fortælling* og gøre fortællingerne tykkere og mere berigende om den enkelte (Andersen, 2009). Med et nuancerede billede af os selv og andre, bliver vi bevidstgjorte om, at der altid kan fortælles en anden og mere positiv historie om os selv og den anden (Holmgren, 2009).

5. Analyse

For at besvare min problemstilling omkring: **Hvilken betydning har det for elevernes selvforståelse at være tilknyttet et specialtilbud**, er det centralt at undersøge, hvilke diskurser eleverne orienterer sig i forhold til.

5.1 Hvilke diskurser og diskursive praksisser trækkes der på?

I min analyse tegner der sig et mønster af, at eleverne trækker på nogle forskellige diskurser, som er medvirkende til at begrænse og øge deres subjektiveringsmuligheder i henholdsvis det almene og i støttecentret. Det er relevant at undersøge hvilke diskurser, der trækkes på i spændingsfeltet mellem elevernes almindelige klasse og støttecentret. Det er samtidig nærliggende at undersøge, hvorvidt eleverne accepterer og indtager disse positioner. For at kunne studere elevernes selvforståelse må vi tage

udgangspunkt i de positioner, de indtager. Med Ks definition, af hvilke elever der går på støttecentret, bliver skolediskursen bragt i spil.

K: De elever, der kommer på støttecentret, er nogle, der har det lidt svært med lektierne ligesom mig. Og nogen har måske lidt svært ved at styre sig selv. Svært ved at høre efter hvad læreren siger.

K oplever, at de elever, der går på støttecentret, har svært ved at begå sig i almenundervisningen, blandt andet fordi de har svært ved at høre efter, hvad læreren siger. De elever, der går i almenundervisningen, er altså i stand til at indordne sig skolediskursen og de sociale spilleregler om, at man hører efter, hvad læreren siger. Den overordnede skolediskurs kan anses som, at de elever, der ikke kan formå at tilpasse sig fællesskabet, må ekskluderes til et andet tilbud. Dette læner sig op af den integrerende skoles diskurs. Opfattelsen af støttecentret er, at det kan imødekomme og tage hånd om de elever, ”der har det lidt svært med lektierne ligesom mig”. Dette vidner om, at Ks faglige niveau afviger fra normaliteten, hvilket ifølge Ks opfattelse legitimerer skolen til at ekskludere ham fra almentilbudet. Mine to informanter stiller ikke spørgsmålstegn ved, hvorfor de er i støttecentret, men ser det derimod som en selvfølgelighed på spørgsmålet om, hvorfor de er tilknyttet støttecentret:

P: Fordi jeg har brug for hjælp. På den gamle skole lærte jeg ikke så meget. Så jeg er herovre for at indhente det, jeg mangler.

K: Fordi jeg har svært ved nogle ting. Lave lektier og sådan noget.

Både K og P er bevidste om, hvorfor de er tilknyttet støttecentret, og positionerer sig som nogle, der er bagud med det faglige arbejde. K og P orienterer sig altså ud fra den diskurs, der hedder:

Diskurs1: Man skal have et bestemt fagligt niveau for at kunne være tilstede og deltage i almenundervisningen i 9. klasse, ellers må man ekskluderes til andet tilbud.

Der er tale om en diskursiv praksis, hvor de elever, der opfylder disse krav, kan være med i det almene, hvorimod de elever, der ikke formår dette, må blive ekskluderet til støttecentret. På denne måde er diskursen, at der er nogle elever, der hører til i det almene, mens der er andre elever, der ikke gør. På samfundsplan kan det beskrives som en form for normativ test-tænkning, hvor alle elever skal kunne det samme på samme niveau, og hvor de elever, der ikke lever op til dette, afviger fra det normative. Med denne diskurs bliver det synligt, at det ikke er almen-lærernes ansvar at samle disse elever op, men derimod lærerne i støttecentret. At det almene og støttecentret forholder sig forskelligt i deres diskursive praksis og pædagogiske tilgang til eleverne, kommer til udtryk flere gange i mine interviews, hvor eleverne italesætter, at de oplever, at de får mere hjælp og herved også et større læringsudbytte i støttecentret:

Søren (herefter S): *Hvor føler du, at du lærer mest?*

K: *Jeg får lavet mine ting mere her end i klassen. Jeg får meget mere hjælp her.*

Ligeledes understøtter K dette i en besvarelse på spørgsmålet omkring lærerne i støttecentret.

S: *Du nævner, at lærerne er søde her i støttecentret. Hvordan det?*

P: *Ja, lærerne!? De er meget hjælpsomme, og det er jeg taknemmelig for. Der er ikke andre ting, jer ber' om. Det eneste, jeg ber' om er, at hjælpe mig – hvis de kan det.*

I forlængelse af *Diskurs1* kan elevernes oplevelse af lærerne i støttecentret som meget hjælpsomme, skyldes, at støttecentret ser det som deres ansvar at hjælpe de elever, der ikke kan leve op til kravene i det almene. Lærerne i det almene ser det altså ligeledes som støttecentrets ansvar at tage hånd om disse elever, der ikke kan indgå i den almindelige undervisning. Der er altså en diskurs, der hedder:

Diskurs2: Det er støttecentrets ansvar at tage sig af de elever, der ikke lever op til de krav der stilles i almenundervisningen.

Diskurs2 er medvirkende til at fraskrive almen-lærerne ansvaret for at tilrettelægge en undervisning, der er differentieret, og som tager udgangspunkt i elevernes individuelle faglige forudsætninger. Det bliver hermed tydeligt, hvordan forståelsen af ansvarsfordelingen er medvirkende til at ændre på hvilken diskursiv praksis, der finder sted i henholdsvis det almene og i støttecentret, og hvad der adskiller disse fra hinanden. I nedenstående analyse bliver det senere synligt, hvordan støttecentrets specialpædagogiske- og relationelle tilgang er medvirkende til at gøre det attraktivt for eleverne at være i støttecentret.

5.2 Normalt og anderledes

Som vi kan udlede af ovenstående, synes det fra K og Ps positioner i diskursen som rationelt og naturligt at blive ekskluderet. Idet de i deres fortolkning af omgivelserne – i forhold til deres klassekammerater – er fagligt svagere. De underlægger sig altså den magtudøvelse, der finder sted i deres ekskludering fra det almene. Bevidstheden om, at eleverne befinder sig et andet sted, end de "burde", viser sig i Ks svar til at spørgsmål om, hvorvidt det er svært at være i klassen:

K: *Nah, det er ikke svært. Det er bare normalt.*

S: *Normalt?*

K: *Jaa, det er ikke anderledes som her(støttecentret).*

Efter Ks opfattelse er dét at være i klassen normalt, og dét at være tilknyttet støttecentret anderledes. At det er anderledes at være i støttecentret, er et gennemgående tema i mit interviewmateriale, og det vil ligeledes blive synligt i flere nedenstående citater.

Diskurs 3: Det at være tilstede og deltage i almenundervisningen er det "normale", og det at være i støttecentret er "anderledes".

Dette vidner om, at vi har nogle tunge diskurser, som er medvirkende til, at der er noget, vi ser som normativt, og derudfra kan kategorisere, hvad der er normalt, og hvad der er anderledes.

Det synes ud fra ovenstående, at der trækkes på nogle diskurser, som K og P orienterer sig efter. Dette kommer til udtryk i deres italesættelser af deres ekskludering til støttecentret som en selvfølgelighed, eftersom de ikke kan leve op til de faglige og normative krav, som stilles i deres almindelige klasse. At hverken skolen, lærerne (både fra det almene og fra støttecentret) eller eleverne selv anfægter denne ekskludering gør, at de er med til at opretholde og reproducere de ovenstående magtdiskurser. Der vil i det følgende blive kigget nærmere på den diskursive praksis og i forlængelse heraf den pædagogiske praksis i forhold til elevernes oplevelse af det almene og støttecentret.

5.3 Glade for at være i støttecentret

Der kan synes at være en samfundsdiskurs om, at det er negativt ladet at være en del af et specialtilbud. I tilfældet med mine informanter tegner der sig dog et billede af, at disse elever er glade for at være i støttecentret.

S: Er du glad for at gå i støttecentret?

K: Ja, selvfølgelig er jeg det.

S: Hvad er det bedste ved at gå herover?

K: Åh, der er mange ting. Ro. Jeg kan sidde for mig selv uden at andre forstyrrer mig med larm og sådan noget. Der kan være helt stille. Lærerne her jeg synes, de er søde, de prøver så meget at hjælpe mig.

S: Er du glad for at være på støttecentret?

P: Ja det er jeg. På grund af fællesskabet.

S: Hvor vil du helst være, hvis du kunne vælge?

P: Så vil jeg nok helst være her. På grund af fællesskabet og man har mere frihed herover.

Som det ses i ovenstående citater, er det iøjnefaldende, at eleverne oplever det at være tilknyttet støttecentret som noget positivt for dem selv. De opfatter det som et sted, hvor de profiterer af undervisningen og som et sted, hvor de har nogle gode sociale relationer med lærere og andre elever. K peger på, at rammerne er forandret i forhold til klassen. Han oplever at have mere ro til sit arbejde, mens han også peger på de positive sociale relationer, han har til lærerne. P peger ligeledes på rammerne og italesætter dem som mere frie end i klassen. Hvordan "frihed" skal tolkes i Ps optik, vil blive undersøgt nærmere senere i analysen. Ydermere fortæller P, at fællesskabet har en stor betydning for ham. K og P modsætter sig herved den umiddelbare samfundsdiskurs om, at det at være tilknyttet et specialtilbud

opleves som negativt. Det er derfor centralt at undersøge nærmere, hvorfor eleverne ønsker at være en del af støttecentret, og hvordan de forstår sig selv i henholdsvis det almene og i støttecentret.

5.4 Diskursiv- og pædagogisk praksis i almenundervisningen og i støttecentret:

I forbindelse med *Diskurs1* er det essentielt at kigge nærmere på, hvordan eleverne opfatter almenundervisningen modsat støttecentret. Jeg tager derfor udgangspunkt i elevernes egen definition af støttecentret. Det bliver gennem elevernes besvarelser tydeliggjort, at de oplever det almene og støttecentret som to forskellige pædagogiske praksisser.

S: Hvad er støttecentret for et sted ifølge dig?

P: Det er et sted, hvor man kan lave noget med eller uden en lærer. Man kan stadig få hjælp, men her er også ro. Det er ikke ligesom ovre i klassen. Der er ikke altid en lærer, der siger, du skal lave det, det og det. Man har bare mere plads herovre... Man kan få selskab og samtidig være aktiv og have gode lærere. Nogen der lærer dig noget. Vi kan også snakke personligt og sådan.

Ps måde, at definere støttecentret på, kan synes som en andetgørelse og i opposition til det almene tilbud. Hvilket understøtter *Diskurs3*. Ps ytring; *"det er ikke ligesom ovre i klassen"*, vidner om, at P ligeledes har en forståelse af, at støttecentret og klassen er to segregerede tilbud, som er i opposition til hinanden. Måden, undervisningen foregår på i støttecentret, er altså anderledes fra almenundervisningen. Med denne forståelse er P bevidst om, at han befinder sig et "andet" sted end sine klassekammerater, hvor rammerne er forskellige fra den almene klasse. Som P italesætter; *"har man mere plads herovre"*, hvilket kan tolkes som, at den diskursive praksis og den pædagogiske tilgang er struktureret på anden vis end ovre i klassen. Dette er medvirkende til at give P nogle andre vilkår og positioner. Man kan ligeledes tolke, at de personlige samtaler og relationen til lærerne har stor værdi for P. Hans opfattelse af lærerne i det almene er, at de er meget bestemmende for, hvordan undervisningen skal foregå, og hvad han skal lave. Ps ytring; *"Der er ikke altid en lærer, der siger, du skal lave det, det og det"*, kan ses således, at P nok er indforstået med den institutionelle magt i skolediskursen, der hedder, at det er læreren, der fastlægger og bestemmer, hvad der skal laves og hvornår. Han har accepteret denne præmis, men ud fra hans fortolkningsposition synes det ikke at give mening eller skabe værdi blot at gøre, som læreren siger. Den manglende mening og værdiskabelse kan være et udtryk for, at der ikke bliver taget højde for Ps forudsætninger og lavere faglige niveau. Set i lyset af at lærerne i støttecentret også planlægger, hvad eleverne skal lave, kan der være tale om, at den tilgang, lærerne i støttecentret har, opfattes som mere tilgængelig for P. P oplever, at lærerne lærer ham noget, og at han forstår, hvad han skal gå i gang med, og hvordan han skal gå i gang med det - hermed mestrer P koden i støttecentret. Det samme giver K udtryk for i et svar vedrørende spørgsmål omkring lærerne:

S: *Hvordan er lærerne i støttecentret?*

K: *Lærerne er altid de samme. Bare lidt mere anderledes. Her(støttecentret) de er meget sådan.. de er bedre.. de forklarer mig noget. Lærerne nogen gange.. så forstår jeg ikke, hvad de siger oppe i klassen. Så kan jeg ikke være med. Men her når de forklarer mig noget, så forstår jeg det rent faktisk. Nogen gange er det nemmere at forstå herovre. I klassen skal læreren stå og forklare alle 24 elever det samme, så bliver det jo lidt svært. Hvis der kun er en lærer, der kun skal forklarer det til mig, så er det jo ikke så svært.*

K understøtter Ps udsagn om, at lærerne i støttecentret er bedre til forklare ham, hvad han skal lave, og hvordan det skal laves, således at han kan forstå det og få et læringsudbytte af det. Det synes, at K og Ps udfordring især består i at forstå lærerens sprog og instruktioner – altså mestre den kommunikative kode i klassen. Med dette perspektiv er det en central pointe, at Ps og Ks manglende forståelse af en given opgave ikke kun skal ses som genstand for deres lavere faglige niveau, men snarere som udfordringer i mestringen i at afkode lærerens sproglige instrukser. K accepterer hans marginaliserede position - som "eleven der ikke kan deltage"- med hans forståelse af, at lærerne i det almene ikke kan imødekomme hans behov, eftersom de også skal imødekomme de andre elever. Han opfatter det som rationelt, at han ikke kan være deltager, eftersom han ikke er på samme faglige niveau som sine klassekammerater. K indtager en position, som "eleven der ikke kan være med", fordi han ikke forstår, hvad læreren siger. Denne position kan ligeledes ses som den eneste mulige position, der er for K at indtage. Der finder herved en marginalisering af K sted, da han ikke tilbydes at kunne deltage, da undervisningen går hen over hovedet på ham. Man kan dog ikke bare konkludere, at lærerne i støttecentret er bedre til at forklare opgaverne, og at det er det, der gør den store forskel. Det er derimod interessant i forlængelse heraf at forholde sig til og undersøge de meta-kontrakter, der understøtter det intersubjektive rum, som eleverne befinder sig i i henholdsvis deres almindelige klasse og i støttecentret. Dette er med henblik på at få øje på de mere subtile mekanismer, der kan være på spil i de forskellige kontekster.

5.5 Meta-kontrakterne i det Intersubjektive rum:

Eftersom vores selvforståelse er et produkt af vores sociale relationer i konkrete kontekster, er det nærlæggende at undersøge, hvordan K og P forstår sig selv i disse relationer. For at undersøge meta-kontrakterne tages der udgangspunkt i elevernes italesættelse af de forventninger, de har til sig selv, og de forventninger lærerne måtte have til dem. Eftersom vi udgør hinandens forudsætninger for udvikling, er det i den forbindelse nærliggende at kigge på de meta-kontrakter, som opstår i deres sociale relation til lærerne i henholdsvis det almene og i støttecentret. Hvorvidt disse kontrakter er medvirkende til at øge eller begrænse elevernes subjektivitetsmuligheder, bliver belyst med spørgsmålet om, hvordan K er, når han er i klassen:

K: Jeg er meget stille over i klassen. Jeg snakker ikke så meget. Jeg rækker ikke fingeren op og sådan noget.. fordi jeg er bange for at have fejl.

S: Hvordan kan det være?

K: Jeg ved det ikke. Nogle gange så tror de alligevel ikke, jeg kan svare. Men nogle gange selvom jeg har svaret rigtigt, så siger jeg det ikke.

S: Tør du sige mere herovre (støttecentret):

K: Meget mere.

S: Hvorfor, tror du?

K: Jeg er bare bange for, at lærerne tænker sådan "Ahh, han har det forkerte svar, ham kan jeg ikke bruge til noget". Herovre der spørger jeg bare, så hjælper de mig.

Den stiltiende kontrakt med lærerne tilstedekommer i Ks indre bevidsthed og bliver synliggjort med Ks ytringerne om "de tror alligevel ikke, jeg kan svare" og "Han har det forkerte svar, ham kan jeg ikke bruge til noget". Det er ud fra disse kontrakter K navigerer og handler i almenundervisningen. At K efterlever disse kontrakter ses tydeligt i og med, at K fortæller, at han i visse tilfælde har mulighed for at være deltagende i undervisningen, men ikke er det. Disse kontraktforhold kan på den måde ses som indlejrede rutiner, der er opstået gennem det daglige samspil med lærerne, og som K forpligtiger sig på at efterleve. Ks bestræbelser efter kontraktmæssig kongruens til ham selv og til lærerne bevirker, at han bibeholdes i en position som ikke-deltagende i klassen. Denne marginaliserede position synes svær for K at bryde, eftersom hans handlemuligheder bliver begrænsede ud fra denne meta-kontrakt. Selvom K er medforhandler af denne kontrakt, er det læreren, der besidder definitionsmagten, og man må derfor også tilskrive læreren ansvaret for kontraktens indhold. Ud fra Ks fortolkningsposition bliver det tydeligt, hvordan det intersubjektive rum er medvirkende til at skabe begrænsede subjektiveringsmuligheder for K. Med dette intersubjektive perspektiv bliver det tydeligt, at Ks ikke-deltagelse i lige så høj grad skyldes, at han rent faktisk "mestrer" at leve op til denne definition. Ks ikke-deltagelse kan ikke blot tilskrives hans lavere faglige niveau, men kan også tilskrives en relationel forpligtelse på at efterleve de forventninger, der er til ham i klassens intersubjektive rum.

Som et mønster gennem hele interviewet tegner der sig et billede af, at K fortolker hans position i støttecentret anderledes. Det vidner om, at han bliver stillet andre og mere værdige positioner til rådighed. Jeg ønsker, at belyse de forskellige positioner K optræder i ud fra et narrativt perspektiv, som skal medvirke til at analysere, hvordan dette påvirker elevernes selvforståelse.

5.6 Det narrative perspektiv – elevernes fortælling om sig selv

Med det narrative perspektiv er det væsentlig at undersøge nærmere, hvilke fortællinger K og P har om sig selv, og hvilke fortællinger der er dominerende i de forskellige kontekster mellem det almene og støttecentret. Da vi i ovenstående fik et billede af, hvordan de sociale relationer og meta-kontrakter påvirker

Ks position, er det afgørende at se på, hvad dette gør ved Ks selvforståelse. Dette kommer til udtryk i Ks besvarelser på et spørgsmål omhandlende, hvor K føler, at han arbejder bedst:

K: Jeg tror, jeg laver mere her(støttecentret) end deroppe(klassen).

S: Hvordan kan det være?

K: Nogen gange kan jeg bare ikke finde ud af mine ting, og så spørger jeg læreren "jeg forstår det ikke?" og så spørger jeg igen, og så spørger jeg andre fra klassen. Der er bare noget, jeg ikke forstår nogen gange.

S: Hvordan får du det så?

K: Jeg får det dårligt. Hvad skal jeg så? Hvis jeg ikke forstår noget, så kan jeg jo ikke noget jo. Sådan tænkte jeg.

S: Får du det også sådan i støttecentret?

K: Nej. Nu tænker jeg "jeg kan godt noget". Alle mennesker de kan noget. Før i tiden tænkte jeg, at jeg ikke kunne noget. Men nu forstår jeg ting nogen gange – bare ikke altid.

Ks italesættelse af, at han i almenundervisningen fik en oplevelse af, at han "ikke forstod noget", gav ham en forståelse af, at han "ikke kunne noget". K har konstrueret en fortælling om sig selv, som en elev der "ikke forstår noget", og derfor "ikke kan noget". Denne selvberetning er fastlagt som en objektiv kendsgerning for K. Ks fortælling om sig selv som en elev, der ikke kan noget, er en tydelig undertrykkelse af ham og hans handlemuligheder. Der må ligeledes tages stilling til, hvilke kontekster K bliver bragt i for, at han får en forståelse af, at han ikke kan noget. Det synes, at K gentagende gange gennem den pædagogiske praksis i almenundervisningen bliver bragt i situationer, hvor han ikke forstår undervisningens indhold. Dette medfører en negativ påvirkning af hans selvforståelse og en tynd fortælling om en person, der "ikke kan noget". Dette understøtter ovennævnte pointe om, at der ikke tages højde for Ks forudsætninger i almenundervisningen i forlængelse af *Diskurs2*, hvor det er støttecentrets ansvar at tage hånd om K. Det tydeliggøres ligeledes i ovenstående afsnit hvor svært, det er for K at bryde med denne dominerende fortælling i forbindelse med meta-kontrakterne og klassens intersubjektive rum. Denne dominerende fortælling bliver altså opretholdt af klassens lærere, klassekammeraterne og K selv, idet det optræder som en evident og objektiv sandhed i de sociale relationer.

Ks beretning må antages som værende stabil i Gergens optik, men på en negativ vis, der medvirker til at fastholde ham i en marginaliseret position. Dette synes dog at blive brudt i takt med at, konteksten ændres til støttecentret. Her synes Ks selvberetning at være opadgående, da han "forstår noget nogen gange", og derfor kan han "godt noget". Dette vidner om, at K gennem den pædagogiske praksis i støttecentret formår at få en forståelse for indholdet, hvilket påvirker hans selvforståelse, som en elev "der kan noget". Denne opfattelse af den pædagogiske praksis samt dens påvirkning af Ks selvforståelse understøttes af tidligere citat fra K:

K: Men her når de forklarer mig noget, så forstår jeg det rent faktisk. Nogen gange er det nemmere at forstå herovre.

Denne diskursive praksis tilbyder K nogle nye og mere værdige positioner. At K i denne kontekst positionerer sig som en elev, der *"kan noget"*, skal ses i et dialektisk forhold mellem dét, at han forstår indholdet og dét, at han bliver tilbudt at træde ud af den marginaliserede position, som han besidder i klassen. Den diskursive praksis, konteksten og de sociale relationer i støttecentret er medvirkende til at skabe nye og mere fordelagtige meta-kontrakter for K. Ks fortælling forandres fra værende en, der *"ikke kan noget"* til en, der *"godt kan noget"*, hvilket er medvirkende til at øge Ks subjektiveringsmuligheder. Med denne forståelse af sig selv som en der *"kan noget"*, har K skabt en alternativ fortælling til den ellers dominerende fortælling, der hersker i det almene. Den alternative fortælling bliver bevidnet i støttecentret, hvor K oplever, at lærerne bevidner hans indsats:

S: Får du ros af lærerne herovre i støttecentret?

K: Det ved jeg ikke. Det er sådan, at hvis jeg har lavet en opgave herovre, så siger de "nåå, du kan sgu godt". Også ved du.. så tænker jeg selv "nå ja, jeg kan godt"

K italesætter, at lærerne agerer som støttende bipersoner, der med deres anerkendelse og bekræftelse er medvirkende til at skabe og bevidne alternative fortællinger om ham som en elev, der *"godt kan"*. Disse bevidninger fra lærerne påvirker K på en sådan måde, at der skabes en tykkere og mere positiv fortælling om ham selv og ikke mindst i ham selv. Denne positive fortælling kan dog synes at være kontekstuel baseret på den måde, at den er svær for K at tage med sig ind i almenundervisningen. Dels fordi han rent strukturelt befinder sig meget af tiden ovre i støttecentret og dels fordi, at meta-kontrakterne i det intersubjektive rum forbliver intakte i klassen. K giver på et sted i interviewet udtryk for, at han ønsker at være mere i klassen, end det er tilfældet på nuværende tidspunkt. I denne forbindelse kan hans svar tolkes som et forsøg på at skaffe sig en anden position i klassen:

S: Jeg blev optaget af, at du sagde, at du godt kunne tænke dig at være mere over i klassen – hvordan kan det være?

K: Jeg vil faktisk gerne være til timerne, og jeg savner det faktisk lidt.

S: Hvad er det, du savner?

K: Det der med, at man er med og har lavet sine ting. Jeg laver også mine ting her, men min lærer ser det jo ikke eller de andre. Man skal jo også lave sine ting, så ens lærer kan bedømme en.

Fra Ks fortolkningsposition er *"det der med, at man er med"* noget, der hører sig til over i klassen. Selvom K oplever et læringsudbytte i støttecentret, føler han ikke, at han er med *"hvor det gælder"*. Hans orientering omkring *Diskurs3* vidner om, at han ikke ser sig som aktiv deltager fra støttecentret. Ligeledes synes det, at lærernes vurdering af ham i støttecentret, ikke har nogen reel værdi, eftersom det er ens *"rigtige"* lærer fra det almene, der skal vurdere en, før det tæller. Ks fortælling og selvforståelse, som en elev der *"kan noget"*, er en fortælling, der kun eksisterer i støttecentret. Den bliver ikke bevidnet af lærere eller klassekammerater fra det almene. Så selvom det i støttecentret er lykkes K at opbygge en alternativ og tykkere fortælling om

sig selv, har denne kun begrænset værdi i klassekonteksten, da der ikke skabes rammer for, at den dominerende fortælling kan rekonstrueres i andre kontekster.

5.7 Eleverne føler sig inkluderet - i støttecentret:

Det er nærliggende at studere, hvad der er medvirkende til at skabe en positiv selvforståelse i støttecentret. I mit interviewmateriale tegner der sig et billede af, at de sociale relationer og fællesskabet har stor betydning for eleverne:

S: Hvad er godt ved at være i støttecentret?

P: Det er nok fællesskabet. Fordi der både er ældre og yngre elever og samtidig gode lærere. Det er bare det der fællesskab, hvor man laver noget. Det er hyggeligt.

S: Hvilke elever går i støttecentret?

P: Forskellige elever med forskellige behov. Nogen har mere brug for hjælp end andre har. Meget forskelligt

S: Forskellige behov?

P: Sådan. Nogen er meget hyperaktive og har brug for opmærksomhed. Nogen det vil helst bare gerne være alene og lave noget. Det er forskelligt fra person til person.

P synes at se støttecentret som et sted med stor diversitet i elevsammensætningen. Det kan synes paradoksalt, at der i denne diversitet og forskellighed mellem eleverne alligevel kan opleves en stor form af fællesskab. Men forskelligheden og deres forskellige behov kan ligeledes opfattes som det, der er medvirkende til at binde eleverne sammen. Eleverne har et fælles tredje om, at være "elever der har brug for særlig hjælp". Ps indsigt i, at eleverne i støttecentret har forskellige behov, kan være kommet til udtryk i hans oplevelse af de forskellige specialpædagogiske tilgange, som de forskellige elever bliver mødt med i støttecentret. Det, at eleverne har forskellige behov, kan ses i modsætning til almentilbudet, hvor P måske oplever, at eleverne er meget ens og har samme behov. Dette kan ligeledes ses i forlængelse af den pædagogiske praksis, der udføres i det almenundervisningen, hvor det opleves, at alle elever bliver undervist i det samme, på samme måde og på samme niveau:

S: Er der et fællesskab i klassen?

P: Der er selvfølgelig også et fællesskab. Men det med lærerne ikke giver så meget plads til en. Der er ikke samme plads som her. Det er meget anderledes.

Selvom P også italesætter et fællesskab i klassen, er det i kontrast til de rammer, han oplever i støttecentret. Med ytringerne; "der ikke gives så meget plads til en", og tidligere citat; "der er mere frihed herovre" kan det tolkes som, at Ps behov ikke imødekommes i klassen. Jeg tolker det som om, at han har svært ved at tilpasse sig fællesskabets præmisser, og derfor oplever sig klemt og isoleret, eftersom det i Ps opfattelse er hans egen manglende evne til at kunne tilpasse sig det normative faglige niveau, som lærerne forventer. Denne isolerede tilstand kan samtidig skyldes den marginaliserede position, P er fastlåst i og som begrænser hans subjektiveringsmuligheder i et for ham utilgængeligt klasserum. Støttecentret formår derimod at skabe et

fællesskab og et læringsmiljø, hvor der er plads til stor diversitet og forskellighed. I støttecentret er det ikke P, der skal tilpasse sig fællesskabet, men nærmere støttecentrets rammer, der forandres og tilrettelægges for, at P og andre elever kan få mulighed for at deltage i fællesskabet. Med Alenkærs ord *oplever eleverne sig som en naturlig og værdifuld deltager i fællesskabet – både fagligt og socialt*, hvilket kommer til udtryk i elevernes italesættelser af at se sig selv og hinanden som en ressource.

S: Hvordan har du det med de andre elever i støttecentret?

P: Jeg har det godt. Jeg snakker nok mest med K. Vi laver meget det samme. Det er med til at gøre det sjovere. Når vi har pause, kan vi altid sidde og snakke sammen, og hvis han har brug for hjælp til noget, som jeg kan og omvendt. Så det er til stor hjælp.

Hvilket også bliver understøttet i interviewet med K:

S: Jeg har bemærket, at du snakker meget med P herovre – hvad gør det?

K: Det gør det federe. Så har jeg også en ven, jeg kan snakke med, og en ven der kan hjælpe mig. Og jeg kan hjælpe ham, hvis der er noget, han har brug for.

Eleverne oplever deres sociale relationer til hinanden som gensidige og værdifulde. De forstår sig selv som aktive deltagere og medskabere af hinandens læringsudbytte. Det centrale er, at eleverne opfatter sig selv som nogle, der kan hjælpe den anden, og på den måde ser sig selv som ressourcer. Dette kan ses som en kontrast til det almene, hvor de oplever og positionerer sig som værende elever med manglende evner. I støttecentret får eleverne derimod andre subjektiveringsmuligheder, da de får mulighed for at se sig selv som en ressource, og møder den andens anerkendelse af deres udfordringer. Ydermere peger P på, at han også oplever en anden anerkendelse fra lærerne i støttecentret:

S: Hvordan har du det med lærerne nede i klassen?

P: Fint nok.

S: Hvordan har du det med lærerne i støttecentret?

P: Der har jeg det bedre. De forstår en anderledes. På en eller anden måde kan de håndtere, hvis der nu er et problem. Du bliver ikke bare sendt op på kontoret. Du får lov at sige, hvad du føler. Hvis nu jeg har et problem, kan jeg få svar på nogle problemer herovre. Over i klassen. Lærerne er sådan lidt ligeglad-agtige. Det synes jeg ikke helt, de er herovre.

Det bliver synligt, hvordan P føler sig anerkendt af støttecentrets lærere i og med, at han får mulighed for at give sine følelser tilkende i forhold til en given konflikt. I det almene oplever han, at blive sendt på kontoret, hvis der skulle opstå konflikter. I støttecentret oplever han endvidere, at lærerne er interesseret i og optaget af, hvordan tingene ser ud fra hans fortolkningsposition. Der er tale om en mere relationel form for problemforståelse i støttecentret, hvor P ikke blot opfattes som problemet, og derfor ekskluderes for at afhjælpe problemet.

Ud fra ovenstående afsnit vidner det om, at eleverne føler sig inkluderet indenfor støttecentrets rammer, hvor K og P føler sig anerkendt som en del af fællesskabet. De har en opfattelse af sig selv som aktive

deltagere, der har ressourcer til at kunne hjælpe hinanden. K og P har herigennem fået skabt nogle alternative og tykkere fortællinger om sig selv som nogle elever, der godt "kan noget". Dette bliver bevidnet fra lærere og de andre elever i støttecentret. Hvorledes denne fortælling og selvforståelse får mulighed for at blive bragt med ind i det almene, kan der dog stilles spørgsmålstejn ved.

6. Pointer fra analysen:

Som opsamling på analysen vil jeg belyse de centrale pointer, der er blevet synliggjort i forhold til min lærerfaglige problemstilling:

Hvilken betydning har det for elevernes selvforståelse at være tilknyttet et specialtilbud?

6.1 Den integrerende skole eksisterer stadig - Iboende mangler hos eleverne.

I ovenstående analyse blev det tydeligt, at eleverne i dette tilfælde orienterer mod nogle tunge skolediskurser, som har mere tilfælles med den integrerende skole end den inkluderende skoles diskurs. Mine informanter opfatter den lavere faglighed som en manglende individuel evne hos dem selv, og ser det som grunden til, at de bliver tilknyttet støttecentret. K og P er jævnfør *Diskurs3* bevidste om, at de befinder sig et "anderledes" sted end deres klassekammerater, som befinder sig "normale" sted. K og P opfatter det som rationelt og naturligt at blive tilknyttet støttecentret, eftersom de har nogle iboende mangler. De får således ikke en indsigt i, at der kan være mere komplekse og relationelle forhold, som afgør, hvorvidt de er i stand til at forstå undervisningens indhold og deltage aktivt i klassens fællesskab. I forbindelse med *Diskurs1* og *Diskurs2* kan der argumenteres for, at mine informanter ikke finder det meningskabende at høre efter, hvad lærerne siger, eftersom lærerne ikke taler til dem, men til de elever som rent faktisk forstår, hvad læreren siger. K og Ps manglende socialisering i at mestre lærerens kommunikative kode gør, at de indtager nogle marginaliserede positioner i klassen, som er medvirkende til at begrænse deres subjektiveringsmuligheder og give dem en negativ forståelse af sig selv. De ser sig selv som elever, der "ikke forstår noget" og derfor "ikke kan noget".

6.2 Meta-kontrakternes betydning for elevernes selvforståelse

K og P indtager de positioner, som de forstår sig selv ud fra. Det bliver i den forbindelse synligt, hvordan informanternes sociale relationer og meta-kontrakter med lærerne har stor betydning for, hvordan de opfatter sig selv. De handler og agerer ud fra de forventninger, lærerne og klassekammeraterne har til dem i det intersubjektive rum, og internaliserer disse forventninger i deres forståelse og opfattelse af sig selv. Det er ligeledes centralt at påpege, at informanterne har internaliseret deres position som "ikke-deltagende" i så

høj en grad, at de efterlever denne selv i situationer, hvor de kan synes at have mulighed for at handle anderledes. På denne måde kan der argumenteres for et dialektisk forhold mellem, at K og P ikke mestrer den kommunikative kode i klasserummet, men derimod "mestrer" at leve op til meta-kontrakternes indhold og handle i overensstemmelse med disse. På denne måde begribes det, hvordan alle parter i det intersubjektive rum er medvirkende til at opretholde og reproducere K og Ps marginaliserede positioner, som de opfatter sig selv ud fra.

6.3 Rekonstruktion af elevernes selvforståelse – en del af fællesskabet i støttecentret

Med narrativ teori bliver det på baggrund af indholdet i meta-kontrakterne muligt at anskue, hvordan disse kontrakter i deres sociale konstruktion medvirker til at skabe informanternes fortællinger om sig selv, og herved delvist determinerer deres handlemuligheder i henholdsvis det almene og i støttecentret. Det bliver i analysen tydeligt, hvordan de ændrede rammer i støttecentret, meta-kontrakterne med lærerne og den specialpædagogiske praksis bidrager til at give informanterne en alternative fortælling til den ellers dominerende fortælling, de har om sig selv. Ks dominerende fortælling, som en elev der "ikke forstår noget" og derfor "ikke kan noget", – rekonstrueres i takt med de forandrede rammer i støttecentret. K beskriver sig selv som elev, der godt "kan noget", og en "der forstår ting". De tykkere fortællinger, hvor de betragter sig selv som ressourcer, og som nogle aktive deltagere både i det faglige og i det sociale fællesskab, har stor betydning for informanternes selvforståelse. Den specialpædagogisk praksis og det oplevede inkluderende læringsmiljø, hvor informanterne bliver mødt og anerkendt af lærerne som ressourcer, er medvirkende til at give K og P nye og mere værdige positioner. Der åbnes for andre subjektiveringsmuligheder end de marginaliserede i klasserummet. Deres meta-kontrakter med lærerne i støttecentret bygger på en forventning om, at de godt kan løse opgaven, hvilket er medvirkende til at give dem en forventning og en selvindsigt som nogle, der rent faktisk "forstår noget". Der er tale om et dialektisk forhold mellem informanternes "mestring" af den kommunikative kode i støttecentret (eller nærmere lærernes mestring i at kommunikere på en måde, som K og P er i stand til at afkode) og de meta-kontrakter, der ligger til grund for de mere værdige positioner K og P får stillet til rådighed.

6.4 Den specialpædagogiske og relationelle tilgang

Med lærernes optagethed af Ps fortolkningsposition føler P, at der bliver taget udgangspunkt i hans oplevelse, og han føler samtidig, at lærerne forstår ham anderledes i støttecentret. Denne anerkendende tilgang giver P mulighed for at få øje på de mere komplekse forhold, der ligger til grund for hans handlinger.

Han får herved en mulighed for italesætte sin situationsdefinition. I det almene bliver P sendt på kontoret, eftersom det er ham, der er problemet, mens lærerne i støttecentret er mere opmærksomme på de relationelle forhold og på forståelsen for, hvorfor P handler, som han gør.

6.5: Den positive selvforståelse er kontekst betinget

Det bliver gennem analysen tydeligt, hvorfor K og P er glade for at være i støttecentret, og hvordan deres fortællinger om sig selv bliver tykkere. Dog synes deres selvforståelse at være kontekstuelt betinget og i opposition til det almene. De synes således kun at have værdi i støttecenter-konteksten. I det almene forbliver deres fortællinger tynde og den dominerende fortælling som værende en elev, der "ikke kan noget", bibeholdes som en objektiv sandhed i klassens intersubjektive rum.

7. Handleperspektiver i praksis:

Jeg vil i handleperspektivet ikke forholde mig til, hvorvidt elever som K og P skal ekskluderes til et specialtilbud eller ej. Jeg vil nærmere fokusere på, hvorvidt der kan skabes nogle rammer for, at elevernes positive fortælling og selvforståelse fra støttecentret kan tænkes med ind i den almene praksis som en besvarelse på mit handleperspektiv i min lærerfaglige problemstilling:

Hvordan kan jeg som lærer støtte eleven i at udvikle og tilegne sig en positiv selvforståelse?

7.1 Det strukturelle samarbejde

Et argument kan være, at der først og fremmest ligger et strukturelt ledelsesmæssigt arbejde i at få disse 2 segregeret institutioner til at blive sammensmeltet. Således at det almene og støttecentret ikke betragtes som 2 adskilte institutioner, men nærmere som én del af den samlede institution, hvor der er et tæt samarbejde mellem det almene og støttecentret. Som det ses i analysen er det, at institutionerne betragtes i opposition til hinanden medvirkende til at hæmme inklusionsmulighederne i det almene for K og P. I den forbindelse bliver samarbejdet mellem lærerne i det almene og lærerne i støttecentret essentielt. Fra støttecentret til det almene synes eleverne alene om at skulle bære budskabet om, at de godt "kan noget". Derfor er det fundamentalt, at lærerne omkring eleven samarbejder om at agere budbringere sammen med eleven. De positive erfaringer, lærerne har med eleverne i støttecentret, må videregives til lærerne i det almene således, at disse lærere kan få mulighed for at rekonstruere deres definition om elever som K og P.

7.2 En optagethed overfor kontekster, hvor det fungerer

Hvis jeg som lærer oplever at have en elev, der ikke trives i de rammer og kontekster jeg opstiller, men derimod kan få øje på, at eleven trives i andre kontekster, vil jeg som lærer være ualmindelig interesseret i, at finde ud af hvorfor og hvordan eleven trives, og i hvilke rammer eleven trives. Der vil altid være kontekster, hvor eleven "fungerer", og det vigtige er at få øje på disse kontekster og opsøge dem og bevidne elevens handlinger i dem. Den specialpædagogiske praksis i støttecentret synes at støtte og udvikle elevernes selvforståelse på baggrund af de nye positioner, eleverne bliver tilbudt, og forstår sig selv ud fra. Dette er tilsyneladende skabt på baggrund af gode relationer og positive forventninger til eleverne samt en relationel problemforståelse, hvor de oplever sig som en del af fællesskabet både fagligt og socialt. Det er derfor i høj grad lærernes ansvar at udveksle de erfaringer, de har med eleverne på tværs af konteksterne og vidensdele de fordelagtige pædagogiske tilgange, der kommer til udslag i elevens læring og trivsel. Det er endvidere fundamentalt, at klassekammeraterne bliver tænkt med ind i processen som aktive medspillere, så de får blik for de nuancerede sider, der måtte komme til syne hos deres klassekammerat.

7.3 Bekræftelse gennem bevidninger skal skabe handlekraft

K og P kan karakteriseres som elever, der har en såkaldt fragmenteret selvforståelse, idet den ikke stemmer overens på tværs af kontekster. Det er en væsentlig opgave for mig som lærer at komme nærmere en konkret handlemulighed, der kan være medvirkende til at gøre deres selvforståelse mere kontinuerlig på tværs af konteksterne. I denne sammenhæng bliver det centralt at skabe et rum for, at der kan skabes alternative fortællinger om K og P i klassen, som kan give dem nye subjektiveringsmuligheder. Her er det ligeledes centralt, at der er et tæt samarbejde mellem lærerne i støttecentret og lærerne i det almene. Samarbejdet skal i høj grad bygge på, at det indholdsmæssige undervisningsmateriale i klassen skal være i overensstemmelse med det, der arbejdes med i støttecentret. En mulighed kunne være at det indhold, der arbejdes med i støttecentret, kunne give K og P et mere fordelagtigt udgangspunkt for at kunne deltage i den almene undervisning, eftersom de tidligere havde arbejdet med stoffet i støttecentret.

Den opmærksomme læser vil gøre mig bevidst om, at der i ovenstående analyse blev pointeret, at det ikke kun skyldtes elevernes uforståenhed overfor lærerens kommunikative kode og undervisningsindholdets sværhedsgrad. Men at det i lige så høj grad skyldtes elevernes bestræbelse i at leve op til de forventninger og meta-kontrakter, de havde med lærere og klassekammerater i det intersubjektive rum. Her bestod deres manglende korrekte svar snarere i en selvopfylden profeti om at være, de elever "*der ikke forstod noget*". I forlængelse af lærernes gensidige samarbejde om at bringe og "overføre" den positive selvforståelse med ind i den almene kontekst, må der skabes en indgangsvinkel. Denne indgangsvinkel skal tilbyde nye positioner for elever som K og P i klassen, som består i, at det arbejde, eleverne laver i støttecentret, kan blive bevidnet

i det almene. Det kunne være et givent arbejde, eleverne havde lavet i støttecentret, som de skulle præsentere for deres klassekammerater. I den forbindelse giver det mening, at emnet indbefatter det indhold, der i forvejen arbejdes med i det almene. Herved kan K og P komme til at fremstå som ressourcer og eksperter inden for et specifikt område. Dette tiltag kan lyde meget simpelt, men det kræver et stort forbyggende arbejde - Både for lærerne i støttecentret og i det almene. De skal give eleverne en tro på, at de kan tackle en sådan udfordring. Med sådan en opgave kan eleverne få en oplevelse og en erfaring af, at de er i stand til at handle ens i forskellige kontekster. Det giver ligeledes en mulighed for at skabe nogle bevidninger fra klassekammeraterne, der tidligere blot har opfattet K og P som elever, "der ikke forstår noget". Disse bevidninger skal medvirke til at give K og P nye subjektiveringsmuligheder i form af nye positioner, således at de efterfølgende kan blive opfattet som ressourcer og derved skabe nogle alternative og tykkere fortællinger, som støtter deres positive selvforståelse.

7.3 Rekonstruerende samtale

Jeg må som lærer i det almene ligeledes være opsøgende over for den pågældende elev og i en anerkendende samtale være opmærksom på, hvordan elevens fortolkningsverden forholder sig. Dette for at kunne at indleve sig i den pågældende elev og være i stand til at handle ud fra det. Her er det essentielt at tænke eleven ind i processen som aktør, hvor denne får lov til at give udtryk for eksempelvis arbejdsformer, som denne finder fordelagtigt for at opnå et læringsudbytte. I denne samtale-kontekst er det vigtigt at bryde med den eventuelle negative meta-kontrakt for at dekonstruere den fortælling, der måtte være i undervisnings-konteksten. Det er vigtigt som lærer at have øje for den unikke hændelse samt bevidstgøre eleven om denne. Det er lærerens rolle at agere støttende biperson og bevidne denne hændelse. Det bliver centralt at bygge bro mellem elevens nuværende ståsted og bevidstgøre eleven om de ressourcer, denne besidder og synliggøre, hvad denne rent faktisk kan i stedet for at være optaget af mangler. På denne måde må jeg som lærer lokalisere elevens "zone for nærmeste udvikling(ZNU)" (Poulsen, 2012, s. 766) med henblik på at give eleven en medskabende aktør rolle i stedet for blot at blive set som et objekt.

7.4 Etableringen af den eksemplariske meta-kontrakt

7.41 Bevidst om sin definitionsmagt

Ud fra ovenstående analyse har vi fået et indsigt i, hvor stor betydning mine informanternes meta-kontrakter til lærerne har for elevernes egen forståelse af sig selv. De forventninger lærerne har til K og P, og den måde de bliver defineret på, synes at have stor indflydelse på deres selvforståelse. Til trods for at eleverne er med-forhandlere af disse kontrakter, kan det være svært for visse elever at forkaste og ændre på

kontrakterne. Eftersom læreren besidder definitionsmagten i kraft af sin position, kan eleven internalisere lærerens definition, således at eleven kommer til at opfatte sig selv med lærerens øjne. Dette er en central pointe i denne opgave, som understøttes af Hundeide, der går mere kynisk til værks, og kalder det for lærerens ”*taberdefinition*” af eleven (Hundeide, 2008, s. 61). Det er helt essentielt som omsorgsperson og lærer at blive bevidst om hvilke definitioner, der gives til sine elever, og hvad disse definitioner udspringer af. Denne bevidstgørelse om sin egne internaliserede normative opfattelser skal således synliggøres og eksternaliseres for en selv, så man er i stand til at kunne nedbryde disse og gøre dem mangfoldige. Man må blive i stand til at kunne gøre op med det, Hundeide kalder *normativ evaluering* og bestræbe sig på en mere fortolkende tilgang (Hundeide, 2008, s. 164).

Som lærer kan man tilgå eleven ud fra sine egne normer og standarder, hvor man tager for givet, at disse er tilstrækkelige for at kunne definere eleven. Her tager man forståelsen af eleven for givet og desto mere afvigende eleven måtte forholde fra de normative forventninger, desto mere meningsløst bliver elevens adfærd. Med den fortolkende tilgang er det det stik modsatte, der er tilfældet. Her ønsker man at anerkende, udforske og forstå elevens fortolkningsposition for at få et plausibelt svar på dennes handlinger.

7.42 Ressourcesyn - Bevidst- og synliggøre sig selv og eleven om hvad denne [kan](#).

I forlængelse af dette er det ligeledes væsentlig at bevidstgøre sig omkring, hvordan ens egen praksis og undervisning er medvirkende til at tilgodese visse elever frem for andre. Det er i den forbindelse interessant at blive klogere på, hvordan man med udgangspunkt i elevernes forudsætninger kan muliggøre en undervisning, hvor alle elever har mulighed for at deltage. Det er centralt at lokalisere og gøre sig selv og for den sags skyld også eleverne bevidste om deres ”zone for nærmeste udvikling(ZNU)” (Poulsen, 2012, s. 766). Min fornemmeste opgave som lærer er at blive bevidst omkring, hvordan jeg kan tilrettelægge en differentieret undervisning. Undervisningen skal skabe mulighed for deltagelse for elever som K og P, selvom de befinder sig på et lavere fagligt niveau end gennemsnittet af deres klassekammerater. Det er min opgave at gøre mig bevidst om, hvordan jeg med udgangspunkt i disse elevers forudsætninger giver dem en mulighed for at få en forståelse af det indhold og materiale, der arbejdes med. Dette gøres for, at der ikke sidder nogle elever med en selvforståelse omkring ”*at de ikke forstår noget*”, og derfor ”*ikke kan noget*”. En vigtig pointe er, at eleverne ikke blot skal opfattes som objekter for min undervisning, men nærmere blive medtænkt som aktører med muligheder for handlinger. Det er ligeledes nærliggende at undersøge, hvor og hvordan eleverne føler, at de profiterer af undervisningen. Jeg må undersøge hvilke undervisnings- og arbejdsformer, de finder mest fordelagtige for deres læring og udvikling. Her er samtalen et essentielt redskab, hvor målet er at blive klogere på mine elevers livsverden.

7.43 Gode relationer

Eftersom meta-kontrakter opstår gennem vores sociale relationer, er den gode relation fundamentet for elevernes læring og udvikling. Som det tidligere blev synliggjort i analysen, havde den specialpædagogiske og relationelle tilgang en tydelig effekt på informanternes relationer til lærerne. Denne anerkendende tilgang til og indsigt i elevernes fortolkningsposition giver både eleverne og jeg som lærer en anden forståelse af de komplekse forhold, der spiller ind i elevernes handlinger og forståelse af sig selv i en given kontekst. Ligeledes giver det mulighed for, at eleverne ikke ser sig selv som værende problemet. Omend det kan synes som en selvfølgelighed, kan det på baggrund af analysen, synes nødvendigt at argumentere for en insisterende brug af den relationelle problemforståelse frem for den individuelle. Derfor må min ypperste opgave som lærer være at have indsigt i elevernes fortolkningsverden og forstå, hvordan virkeligheden ser ud fra deres fortolkningsperspektiv. Med et mindset om at *"Børn gør det rigtige, hvis de kan"* (Greene, 2009), og at børn som meningssøgende væsner *"altid har et plausibelt svar på deres handlinger"* (Hundeide, 2008, s. 11-12)

8. Sammenfatning sammenholdt med andre teoretikere

Som min analyse antyder, kan der trods inklusionsloven stadig ses forståelse og diskurs på skolerne og hos lærerne, der læner sig op af den integrerende skole, hvor visse elever falder uden for det normative og det almene og derfor bliver ekskluderet til specialtilbud. Vi blev i ovenstående gjort opmærksom på lærerens rolle i den inkluderende skole praksis. Vi så, hvordan denne med sine meta-kontrakter og definitionsmagt spiller en stor rolle i forhold til at udvikle og støtte eleverne i en positiv selvforståelse og i skabelsen af et inkluderende læringsmiljø. Rapporten *"Eksempler på god praksis i den inkluderende undervisning"* peger også på at:

Resultaterne af den inkluderende undervisning afhænger af lærerens holdning til elever med særlige behov, af vedkommendes kapacitet til at fremme sociale relationer og af hans eller hendes syn på forskelligheder og villigheden til at håndtere disse på en effektiv måde (Education, 2003, s. 5)

Det bliver her synligt, at der hviler et stort ansvar på skolen og ikke mindst på lærerne i forbindelse med at støtte eleverne i at tilegne sig positive selvforståelser. Den førnævnte bevidstgørelse om lærerens egne normative forventninger kan føre til kategoriseringer af eleverne. Hvis man har en ikke-sensitiv forholde måde, bliver visse elevers handlinger mødt med gentagne irettesættelser, hvilket kan føre til, at eleverne opfatter sig selv som dumme og uintelligente. Det betyder, at elever bliver mødt med en opfattelse af, at deres lavere faglige niveau skyldes, at de har en individuel brist. I min analyse blev det synligt, hvordan

eleverne ikke forstod undervisningens indhold og lærerens instruktioner. De mestrede ikke den kommunikative kode, som var en indgangsvinkel til deltagelse i undervisningen. Som tidligere påpeget gav det ikke mening for K og P at høre efter, hvad lærerne sagde, eftersom de ikke talte til dem, men til de der forstod det. Det betyder i sagens natur, at lærerne i det almene og mine informanter ikke taler samme sprog. I denne forbindelse peger Anne Maj Nielsen på samme pointe i forhold til min analyse:

Børn med kommunikations strategier der ikke svarer til skolens eller lærerens praksis kan blive ekskluderet, fordi det kommunikative samspil ikke fungerer på måder, der giver barnet mulighed for at opleve meningsfuldhed, begribelighed og håndterlighed (Nielsen, 2008, s. 94)

Vi som undervisere og lærer må blive i stand til at målrette vores sprog og kommunikation mod en given modtager i stedet for at gå efter den brede midte.

8.1 Inklusion bør altid tilstræbes til det ypperste

Som illustreret i analysen bliver der skabt en alternativ og tykkere fortælling om eleverne i støttecentret. Elevernes opfatter sig selv som ressourcer og oplever at være aktive deltagere og medskabere af både det faglige og sociale fællesskab. Men at deres positive selvforståelse er kontekstbaseret til støttecentret og ikke bringes med ind i det almene bevirker til, at der opstår nogle etiske og pædagogiske dilemmaer, som læreren skal løse. Eleverne omtaler støttecentret positivt, men samtidig i opposition til det almene. Eleverne ser det fællesskab, de har i støttecentret i opposition til det fællesskab, der er i det almene. Elevernes anerkendelse af, at deres positive selvforståelse er knyttet til "specialsystemet", give dem en erfaring, hvor de ikke kan se sig selv som deltagere i "normalsystemet", og dermed kun forstår sig selv positivt ud fra "specialsystemet". Dette dilemma peger Niels Skovlund også på i sin artikel "*Diagnoser som aspekter i børns selvforståelse i specialpædagogiske forløb*". Som titlen antyder, er hans forskning knyttet til elever med diagnoser der er tilknyttet et specialtilbud. På trods af at mine informanter ikke har en diagnosticeret diagnose, synes der at være en central pointe hos Skovlund, som er lig med min undersøgelse. Det er en pointe, som jeg som lærer må tage stor højde for – nemlig som Skovlund påpeger, at eleverne til trods for deres positive selvforståelse i støttecenter-konteksten kan få en såkaldt "ekskluderende selvforståelse", hvilket han beskriver som:

..opfattelsen af at tilhøre et bestemt fællesskab, som følelsen af at man ikke egner sig til andre. I forbindelse med diagnosticerede elever bliver dette naturligvis et inklusionsparadoks, fordi de på den ene side tilbydes at udvikle en alternativ forståelse af sig selv, hvor diagnoserne byder dem ind til det specialpædagogiske fællesskaber, og uegnede til de almene, men på den anden side er specialpædagogikkens formål at integrere de "handicappede" elever i det almene tilbud (Skovlund, 2011, s. 174)

Samme pointe synes at være tilfældet med mine informanter. Det bliver herved fundamentalt, at den specialpædagogiske praksis og viden ikke kun skal være tiltænkt i de specialpædagogiske-kontekster som støttecentre og specialklasser. Men den specialpædagogiske praksis må og skal være en del af almenområdet, hvis der skal skabes et inkluderende læringsmiljø i den danske folkeskole.

Jeg går ind for en *ansvarsfuld inklusion* og ikke en *fuld inklusion*. Dette er der ligeledes belæg for i Camilla Dyssegårds forskning i "*viden om inklusion*":

Ses der på eleverne med særlige behovs faglige motivation og selvopfattelse i forhold til skolearbejde, peger resultaterne i retning af, at jo ældre eleverne bliver, desto bedre trives de i specialtilbud, hvor de ikke konstant føler sig mindre kompetente end deres klassekammerater (Dyssegård, 2013).

Der er et etisk dilemma i, hvor længe der kan igangsættes pædagogiske handletiltag, hvis en elev ikke trives over en længere periode. Et inkluderende læringsmiljø må tilstræbes til det ypperste, og man må som lærer sætte alle kræfter ind på at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor man ser det som sin helligste opgave, at alle elever kan deltage og føle sig anerkendt og som medskabere af fællesskabet. Endvidere skal læreren være i stand til at tage et etisk forbehold og et professionelt skøn, hvor læreren ser på, hvor længe det kan accepteres, at en elev ikke trives, til trods for gentagende pædagogiske handletiltag i det almene. Med pointerne i ovenstående opgave in mente skal der vises stor agtpågivenhed overfor et ekskluderende tiltag som et specialtilbud. I stedet for at trække på en diskurs om hvorvidt disse elever egner sig til klassen eller ej, må vi trække på en diskurs om, hvordan vi kan gøre deltagelse muligt for alle elever.

8.3 Positiv selvforståelse gennem et inkluderende læringsmiljø

Skolen og lærerne må forholde sig relationelt til en elev, der opfattes som udfordrende. Qua min undersøgelse kan det til stadighed synes, at vi har en tendens til at tilskrive problemer i skolen som noget iboende i den enkelte elev. I forbindelse med denne opfattelse gør det det muligt at ignorere de mange komplekse forhold, der forekommer af elevens position i det intersubjektive rum i forhold til lærere og klassekammerater. Det bliver dermed ikke skolens, men nærmere elevens individuelle ansvar at tackle sine manglende kompetencer. Dette er medvirkende til at placere eleven i en marginaliseret position.

Som analysen påpeger kan en negativ social kategorisering af eleven påvirke dennes selvforståelse. Hvis vi som skole og lærere tilskriver elevens manglende faglige evne som en dysfunktionalitet, er der en stor risiko for, at eleven internaliserer disse opfattelser, og gør det til en selvopfyldende profeti. For de elever der er påbegyndt en "*negativ udviklingskarriere*" (Hundeide, 2008, s. 31), hvor de gør karrierer i at mestre at leve op de meta-kontrakter, som de har med omverdenen, er det centralt at have fokus på en lang række subtile

mekanismer. For elever der er ved at uddanne sig i utilstrækkelig i skolen, må man have et fortolkende perspektiv for at kunne leve sig ind i deres livsverden. Denne opmærksomhed på elevens livsverden praktiserer vi dog ikke altid i skolen. Vi ser nærmere handlingerne som afvigelser fra den normative opfattelse, og tilskriver herved eleven en manglende evne. Det er nemmere at tilskrive en elev en defekt, end det er at være optaget af dennes virkelighed og de mere komplekse forhold, der spiller ind i forhold til eleven. Andersen bruger begrebet *"To name it, is to tame it"*, som beskriver sprogets magt. Har vi først navngivet elevens lavere akademiske evner som en dysfunktion hos denne, kan vi se bort fra andre forklaringer (Andersen, 2009, s. 138). Opgavens pointe er, at hvis eleverne skal udvikles og støttes i at tilegne sig en positiv selvforståelse, så er det ikke tilstrækkeligt blot at give eleverne mulighed for at forstå indholdet i undervisningen. Hvis de til stadighed ser sig selv ud fra en marginaliseret position, hvor de ikke har tro på egne evner til at tackle nye situationer og muligheder, så er det omsonst kun at gøre undervisningsmaterialet mere forståeligt. Som lærer forpligtiger jeg mig på at give eleven al den sociale og faglige støtte samt give denne en tro på egne evner og dermed opbygge en positiv forståelse af sig selv. Derved kan denne udvikle sig som elev og person med tro på sig selv i flere kontekster. Læreren skal som støttende biperson bevidne og skabe tykkere fortællinger om, hvad den enkelte kan og gøre dette synligt for eleven. Herved får eleverne et håb om en positiv livskarriere.

Nøglen skal findes gennem gode relationer og positive meta-kontrakter, hvilket er fundamentet for at skabe et intersubjektivt rum, som inkludere alle elever og giver dem en følelse af at være anerkendte og værdifulde deltagere i fællesskabet – både fagligt og socialt. Som lærer må jeg bestræbe mig på at bevidstgøre og tydeliggøre de usynlige subtile mekanismer i min egen praksis, som kan ligge til grund for en elevs ikke-deltagelse. Ikke-deltagelse i det faglige og sociale fællesskab kan medføre en negativ udviklingskarriere, som må være det stik modsatte af skolens egentlige formål. Jeg er bevidst om, at selvforståelsen ikke kan påvirkes direkte og tit er uden for pædagogisk rækkevidde, men jeg ser det som min fornemmeste opgave at ændre på dens præmisser. Med Maturanas ord:

"Vi mener, at det at skabe et relationelt rum(mellem lærer og elever), hvor børn kan udvikle sig som socialt bevidste og ansvarlige individer, der respektere sig selv, er uddannelsens centrale opgave"(Maturana, 1996, Hundeide 2008, s. 186)

Bibliografi

- Alenkær, R. (2008). Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole* (s. 13-27). KBH: Frydenlund.
- Andersen, F. (2009). Om narrativ psykologi - eller der skal gode relationer til en god fortælling. I T. Richie, & T. Riechie (Red.), *Relationer i psykologien* (2 udg., s. 132-160). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Brinkmann, L. T. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 29-55). Hans Reitzels .
- Dyssegård, C. B. (2013). *Viden om inklusion*. Århus universitet, for Uddannelse og Pædagogik (DPU). KBH: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf
- Education, E. A. (2003). *Eksempler på god praksis i den*. Odense C - Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education. Hentet fra https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-da.pdf
- Gergen, K. J. (2005). Selv-beretninger i det sociale liv. I K. J. Gergen, *Virkeligheder og relationer* (H. Thomsen, Ovs., s. 217-243). Forfatteren og psykologisk forlag.
- Greene, R. W. (19-03-2009). Børn gør det rigtige, hvis de kan. I R. W. Greene, *Fortabt i skolen* (s. 20-51). Pressto.
- Hansen, J. H. (2014). En skole for alle: Inklusion. I O. L. Skibsted, *Elevs læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 231-243). KBH: Akademisk forlag - et forlag under Lindhardt og Ringhof forlag.
- Holmgren, A. (2009). Relationer, sprog, identiteter og magt. I T. Richie, & T. Riechie (Red.), *Relationer i psykologien* (2 udg., s. 160-174). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Holmgren, A. (2012). Fortællingens metode. I A. h. Nevers, *Narrativ praksis i skolen* (s. 15-37). KBH: Hans Reitzels forlag.
- Hundeide, K. (2008). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (1 udg.). KBH: Akademisk forlag .
- Hundeide, K. (2008). En fortolkende tilgang til børns ytringer. I K. Hundeide, *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (s. 163-171). KBH: Akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2008). Forord. I K. Hundeide, *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (K. Michelsen, Ovs., s. 7-14). KBH: Akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2008). Historisk-kulturelle rammer og udviklingsveje frem til modenhed. I K. Hundeide, *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (s. 17-33). KBH: Akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2008). Kontrakter og metakontrakter i børns udvikling. I K. Hundeide, *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (s. 47-61). KBH: Akademisk Forlag.
- Hundeide, K. (2008). Når misforståelser bliver mentale brist - i klassen. I K. Hundeide, *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (s. 181-188). KBH: Akademisk forlag.
- Hundeide, K. (2008). Rekonstruktion af, hvordan barnet fortolker situationen. I K. Hundeide, *Børns livsverden og sociokulturelle rammer* (s. 172-180). KBH: Akademisk forlag.

- Krøjer, J. (2009). Relationel subjektivering - socialkonstruktionistisk teori om relationer. I T. Ritchie, *Relationer i psykologien* (2. udg., s. 174-196). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Ministeriet for børn, u. o. (21. 03 2013). *Uvm.dk*. Hentet fra <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Mar/130321-Inklusion-skal-betyde-bedre-undervisning-for-alle-elever>
- Mørck, L. H. (01. 09 2008). *Gaderummet*. Hentet fra Leksikon for kritisk psykologi 21. århundrede: <http://www.gaderummet.dk/Karl%20Marx/2008-01-09%20Kritisk%20Psykologi.Lotte%20og%20Line.htm>
- Nielsen, A. M. (2008). Kan den inkluderende skole kompensere for negativ social arv. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole* (s. 47-69). KBH: Frydenlund.
- Poulsen, A. (2012). Introduktioner til centrale pædagogiske teoretikere. I P. Ø. Ellegaard, *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (Årg. 2, s. 766-768). Hans Reitzels.
- Skovlund, N. (2011). Diagnoser som aspekter i børns selvforståelse i specialpædagogiske praksis. I I. M. Bryderup, *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik* (s. 154-179).
- UNESCO, U. (1994, 1997). *Salamanca-erklæringen*. Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. Hentet fra <http://pub.uvm.dk/1997/salamanca.pdf>

Bilag 1

Interviewguide	
- Semistruktureret interview	
<i>Introduktion:</i> Interviewet vil omhandle din oplevelse af at gå i støttecentret.	
<i>Anonymitet:</i> Dit navn vil blive anonymiseret.	
<i>Lydoptagelse på mobil:</i> Interviewet vil blive optaget på en mobiltelefon og transskriberet, så jeg kan huske hvad du har sagt.	
<i>Tid:</i> Interviewet vil ca. tage en halv time.	
Problemformulering (blot til min egen orientering - bliver ikke læst op): Hvilken betydning har det for elevernes selvforståelse at være tilknyttet et specialtilbud? Hvordan kan jeg som lærer støtte eleven i at udvise en positiv selvforståelse?	
Introspørgsmål:	
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor gammel er du? • Hvilket klassetrin går du på? • Har du altid gået på Vestergaardsskolen? • Hvilke skoler har du ellers gået på? • Hvor længe har du været tilknyttet støttecentret? 	
Forskningsspørgsmål:	Interviewspørgsmål:
Hvordan forstår eleverne sig selv og andre i støttecentret, og hvordan opfatter de det at være tilknyttet et støttecentret? Hvilke diskurser orienterer de sig i mod – Belyse elevernes selvforståelse.	<ul style="list-style-type: none"> – Hvad er støttecentret for et sted ifølge dig? – Hvilke elever kommer herover? – Hvorfor er man tilknyttet støttecentret? – Hvordan kan det være du er tilknyttet støttecentret? – Er det dit eget valg? – Skolens valg? – eller din lærers valg? – Hvad er det bedste ved at være herovre? – Er det lærerne herover? – Er det fordi der er mere ro herover? – Er det kammeraterne? – Hvordan er det at gå herovre? – Er du glad for det? – Ville du hellere være i klassen? – Er det godt eller dårligt? – Hvad ville du forandre ved støttecentret, hvis du kunne?

	<ul style="list-style-type: none"> – Hvad har din almene klasse og støttecentret noget de har tilfælles? – Er der noget fraskiller dem fra hinanden?
Hvordan oplever informanterne de sociale relationer til elever og lærere i støttecentret? Og oplever de at være inkluderet eller ekskluderet i fællesskabet? Dette gælder både det faglige og det sociale. Både i det almene og i klassen.	<p>Relationer til andre elever:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har du det med dine klassekammerater i klassen? • Hvordan har du det med de kammerater er sammen med herovre? • Er der noget du snakker mere med end andre? Hvorfor? • Hvem er du sammen med i frikvarteret? <p>Relationer til lærerne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan har du det med lærerne i klassen? • Er de gode til at hjælpe dig? • Hvordan hjælper de? • Er der noget de kunne være bedre til? • Hvordan har du det med de lærere herovre? • Er de gode til at hjælpe dig? • Hvordan hjælper de?
Hvordan er elevernes opfattelse af læringsudbyttet i de forskellige kontekster? Arbejdsformer og arbejdsgange samt centrale opfølgende spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"> – Hvis du selv kunne bestemme, hvor vil du så helst være? – I klassen eller i støttecentret – Hvorfor? – Hvor lærer du mest? – Hvorfor? – Er det arbejdsformerne? – Er det læreren eller er det rammerne? – Er det kammeraterne? • Er der noget særligt, du har været glad for at lære i støttecentret? – Har du oplevet noget negativt ved at være herover? – Blev du ked af, at skulle være herover? – Hvordan har dine klassekammerater med at du er herover? – Hvis du helt selv kunne bestemme, hvor vil du helst være? Hvis vi ikke tænker på karaktere eller andet • Hvad skal du efter 9. klasse?