"Man vil jo helst bare være normal"

" En undersøgelse af skolelivet som diagnosticeret – set med elevernes øjne

Bachelorprojekt 2014, Specialpædagogik

Jeg er orienteret om, at opgaven skal have et omfang på 25-35 normalsider a 2600 typeenheder, dvs. bogstaver, tegn, fodnoter og mellemrum, og at overskridelse medfører, at opgaven afvises.

Opgavens omfang er på: 82.303

Opgaven er mit eget produkt, dato og underskrift: 22.04.14

Når jeg har bestået bacheloreksamen, må opgaven gerne udlånes: Ja

Karinette Bay
24. april 2014
Antal anslag: 82.303
Faglig vejleder: Lise Sommer
Pædagogisk vejleder: Søren Højris Jensen
VIA University College
Læreruddannelsen Nørre Nissum

Karinette Bay
Bachelorprojekt 2014

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING 4

2. PROBLEMFORMULERING 5
2.1 UDDYBNING OG AFGRÆNSNING AF PROBLEMFORMULERING 5

3. LÆSEVEJLEDNING 6

4. EMPIRISK GRUNDLAG 7
4.1 VIDENSKABELIG EMPIRI 8
4.1.1 Elever med særlige behov i almenskolen: Inklusion, trivsel og selvværd 8
4.1.2 Børn har det fint med deres diagnoser – i specialskolen 9
4.1.3 Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget 10
4.2 EGEN INDSAMLEDE EMPIRI 11
4.2.1 Undersøgelsesdesign 11

5. *"KAN DET VÆRE FORDI, AT JEG HAR ADHD?"* (MADS, 2014) – OM AT VÆRE DIAGNOSTICERET 12
5.1 HVORDAN ER PROGNOSEN? 12
5.2 UANEDE UDVIKLINGSMULIGHEDER 13
5.3 DE POSITIVE SIDER AF DIAGNOSEN 14
5.4 SAMMENFATNING 15

***6. "JEG ER FX IKKE GOD TIL AT SIDDE STILLE OG KONCENTRERE MIG, MEN SÅDAN ER DET AT HAVE ADHD"* (MADS, 2014) – OM DIAGNOSENS BETYDNING I FORHOLD TIL ELEVERNES LÆRINGSFORUDSÆTNINGER. 15**
6.1 FORTÆLLINGERNES BETYDNING FOR ELEVERNES LÆRINGSFORUDSÆTNINGER 15
6.2 OM DIAGNOSENS BETYDNING FOR ELEVERNES MULIGHEDER FOR AT KOMME VIDERE MED SIN LÆRING. MED AFSÆT I TØNNESVANGS FREMADRETTET\FORTIDSBESTEMT\NUTIDIGHED 16
6.3 OPMÆRKSOMHED PÅ ELEVERNES LÆRINGSFORUDSÆTNINGER \ NØDVENDIGT FOR AT SKABE SUCCES? MED AFSÆT I VYGOTSKY 17
6.4 SAMMENFATNING 18

***7. "DET ER MERE NORMALT AT GÅ I DEN NYE KLASSE, SÅ DET ER OGSÅ DEJLIGT NOK"* (SIGNE, 2014) – OM BETYDNINGEN AF AT VÆRE INKLUDERET I ALMENKLASSEN 18**
7.1 NORMALITETSBEGREBET I DEN INKLUDERENDE SKOLE 18
7.2 GOD ANDERLEDESHED 19
7.3 SAMMENFATNING 20

***8. "MAN VIL JO HELST BARE VÆRE NORMAL"* (MADS, 2014) – OM DIAGNOSENS BETYDNING FOR ELEVERNES SELVOPFATTELSE 20**
8.1 OM AT GØRE TYNDE HISTORIER TYKKE 20
8.2 SYMBOLSK INTERAKTIONISME 22
8.3 SAMMENFATNING 23

***9. "HVIS JEG HAR EN LÆRER, JEG BARE SLET IKKE KLINGER MED, SÅ ER DE TIMER DRÆBENDE, OG SÅ SYNES JEG OGSÅ OFTERE SÅDAN, AT JEG KOMMER LIDT LETTERE OP AT SKÆNDES MED DEM"* (MADS, 2014) – ELEVERNES OPLEVELSE AF LÆRERRELEVRRELATIONENS BETYDNING FOR INKLUSION 23**
9.1 LÆRER\ELEV\RELATIONEN SOM FORDRING FOR INKLUSIONEN 24
9.2 ANERKENDELSE SOM GRUNDSTEN I LÆRER\ELEV\RELATIONEN 24
9.3 SAMMENFATNING 25

10. *"SÅ FÅR JEG NOGLE GANGE LOV TIL AT SIDDE I GRUPPERUMMET MED NOGLE ANDRE OPGAVER"* (MADS, 2014) – OM LÆRERENS VIDEN OM SPECIALPÆDAGOGIK **25**
10.1 LÆRERENS VIDEN OM SPECIALPÆDAGOGIK 25
10.2 UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING – ET INKLUSIONSREDSKAB 26
10.3 SAMMENFATNING 27

11. AFRUNDING – MED HANDLEPERSPEKTIVER **27**

12. PERSPEKTIVERING OG KRITISKE REFLEKSIONER **29**

13. REFERENCELISTE **31**

14. BILAG **34**
14.1 BILAG 1 – INTERVIEWGUIDE TIL SPECIALLÆRERE, HELLE OG LISBETH – MED UDVALGTE SVAR 34
14.2 BILAG 2 – INTERVIEWGUIDE TIL ELEV, SIGNE – MED UDVALGTE SVAR 37
14.3 BILAG 3 – INTERVIEWGUIDE TIL ELEV, MADS – MED UDVALGTE SVAR 39
14.4 BILAG 4 – SAMTYKKEERKLÆRING TIL ELEVINTERVIEW 41

1. Indledning

Folkeskolen står overfor en af de hidtil største udfordringer, nemlig inklusion. Jeg selv er snart færdig med min læreruddannelse, og snart er det mig, der står ude i den virkelighed, der har bragt inklusionsloven med sig.
Allerede igennem mit første år som lærerstuderende blev jeg bevidst om betydningen af at føle sig inkluderet i skolens fællesskab, da en elev fortalte mig, *at det er svært at gå i skole, hvis man er udenfor*. Udsagnet har været tilbagevendende, da det siger noget om, at inklusion er en forudsætning for overhovedet at kunne lære noget. Hvilket er relevant for mig at undersøge nærmere qua mit fremtidige virke.
På trods af visionerne om en inkluderende skole, hvor der er plads til forskellighed, så erfarer jeg imidlertid, at folkeskolens indsats overfor elever, der ikke trives i de almene klasser, er ekskluderende. En del af skolens arbejde er, sammen med Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), at identificere elever i komplicerede læringssituationer, og kategorisere dem som værende anderledes ved at tildele dem diagnoser som fx ADHD.
Inklusion indebærer en betragtning af, at alle individer er unikke, hvorved det er underforstået, at ingen er mere normale end andre (Alenkær, 2008). Dette synes dog ikke at blive efterlevet i skolen i dag, da jeg oplever at mange er på udkig efter det, der synes anderledes og problematisk. Jeg erfarer, at man i skolen i dag, tænker diagnostisk og dermed kigger efter typiske træk hos eleverne, der kan føre til kategorisering – i værste fald stigmatisering. Herved kan man komme til at glemme det unikke i det enkelte individ, som man står overfor. Dette er problematisk set ud fra Jørn Nielsens synspunkt, hvor han påpeger:

"Risikoen er, at diagnoser udløser en automatik, en ide om, at så ved vi, hvad vi skal gøre. Denne automatik kan svække fornemmelsen for det unikke – og efterlade en situation, hvor også barnets stemme risikerer at forsvinde" (citeret i Hertz, 2010, s. 131).

Jeg blev fornyligt bekræftet i dette, da en lærer sagde til mig, da han ville beskrive en dreng, *at han jo ikke havde fået nogle bogstaver endnu, men at han da helt sikkert ville få dem alle sammen.* Det var beskrivelsen jeg fik. Uden nogensinde at have mødt denne elev, stod jeg alligevel med en fornemmelse af, at han nu troede, at jeg var klar over, *hvad vi så havde med at gøre*.

Jeg har derfor med mit bachelorprojekt sat mig for at undersøge, hvilken betydning det kan have for elevernes inklusionsproces, selvopfattelse og læringsforudsætninger at gennemgå skolelivet som diagnosticeret. Ydermere vil jeg også rette søgelyset mod mig selv og min egen lærerrolle for at se på, hvordan jeg, i min lærerrolle, kan være med til at gøre skolen mere inkluderende.

Undersøgelsen vil tage udgangspunkt i elevperspektivet, for hvis inklusionsprojektet skal (vel)lykkes, så må vi gå i øjenhøjde med eleverne. Dette pointerer psykolog Rasmus Alenkær, når han fastslår, at inklusion er et kvalitativt og subjektivt fænomen: Dér, hvor eleven oplever sig inkluderet, dér er eleven inkluderet (Alenkær, 2008). Det ér altså nødvendigt at rette søgelyset mod elevens oplevelsesverden i kampen for en mere inkluderende skole, hvor visioner bliver omsat til praksis.

2. Problemformulering

På baggrund af de indledende ord, er følgende problemformulering uadarbejdet:

Hvilken betydning kan skolens diagnosticerende diskurs have for elevernes læringsforudsætninger og selvopfattelse i inklusionsprojektet i almenklassen, og hvad skal jeg i min lærerrolle være opmærksom på for bedre at kunne støtte inklusionsprojektet? Med afsæt i elevperspektivet.

2.1 Uddybning og afgrænsning af problemformulering

Opgaven tager udgangspunkt i skolens diagnosticerende diskurs, og i diagnosticerede elevers oplevelser af skolen. Diagnoser er således afsæt for følgende analyser. Opgavens fokus ligger ikke i diagnosernes karakteristikaer, hvorfor det derfor ikke er relevant at redegøre for disse i opgaven. Fokus er derimod rettet mod elevernes oplevelser af at få tildelt en diagnose – og leve med den i skolen. Hvilket gør opgaven relevant for professionen.

Læringsforudsætninger er forstået ud fra Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, der definerer begrebet som værende *"de psykiske, fysiske, sociale og faglige muligheder og problemer, eleven har på forskellige områder i forhold til den aktuelle undervisning"* (Hiim og Hippe, 1997). Opgavens fokus på læringsforudsætninger er valgt ud fra det socialkonstruktivistiske læringssyn, hvor en viden om elevernes læringsforudsætninger er grundlæggende for at kunne planlægge en god undervisning, hvilket er væsentligt, for læreren, at beskæftige sig med.

Med begrebet *Selvopfattelse* menes de opfattelser og refleksioner en person har om sig selv, herunder de følelser, der knyttes til disse opfattelser (Imsen, 2010). Fokusset på begreberne *selvopfattelse og læringsforudsætninger* er anlagt på baggrund af den indledende sætning: *"det er svært at gå i skole, hvis man er udenfor"*.

Set i lyset af, at Danmark har underskrevet Salamancaerklæringen (Unesco, 1994), hvor det fastslås, at skolen bør være i stand til at modtage alle børn uanset fysisk, intellektuel, social, følelsesmæssig og sproglig situation, samt at regeringen i april 2012 vedtog inklusionsloven (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012), der bl.a. indebærer, at flere elever skal inkluderes i almenklasserne, er inklusion et vilkår for folkeskolen. Derfor tager undersøgelsen ikke udgangspunkt i, *hvorvidt* flere elever skal inkluderes i almenklassen, men derimod, *hvordan* eleverne inkluderes og *hvilken* betydning det kan have for eleverne.

Med *almenklassen* menes klasser i den almene folkeskole, hvilket er med til at gøre bachelorprojektet mere relevant for debatten i dag. Når der skrives *skolen* i opgaven hentydes der til Folkeskolen.
At være *inkluderet* bygger, på Alenkærs (2008) definition af begrebet, hvorved man er inkluderet, når man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager af et fællesskab. Dette indebærer, at elevens subjektive oplevelse, af at være inkluderet, er påkrævet, og derfor tager opgaven naturligvis sit afsæt i elevperspektivet, ud fra den overbevisning, at elevens perspektiv er en stærk ressource, der kan gøre os klogere på praksis. Dette er ligeledes bekræftet i flg. citat:

"Den anerkendende inddragelse af elevernes egne oplevelser, synspunkter, bekymringer og visioner er helt afgørende for, at den pædagogiske og sociale indsats kan gøre en forskel i elevernes liv" (Warming, 2011, s. 9).

3. Læsevejledning

Opgaven begynder med et empiriafsnit, der præsenterer de empiriske undersøgelser, som er genstandsfelt for følgende analyser. Der præsenteres tre forskellige videnskabelige undersøgelser, som er valgt på baggrund af deres inddragelse af elevperspektivet. Derudover præsenteres min egen empiri, der består af tre semistrukturerede interviews med hhv. to speciallærere, samt to elever på 12 og 13 år. Alle empiriafsnit er afsluttet med en kritisk vurdering.
Afsnit 5-10 indeholder opgavens analyse. Her vil jeg sammen med relevant, udvalgt teori analysere opgavens empiri mhbp. at besvare opgavens problemformulering. I hvert afsnit har jeg taget udgangspunkt i et citat fra empirien. Dette er gjort for at fastholde mit fokus på elevperspektivet. Her placerer jeg mig i den fænomenologiske kontekst, hvor jeg vil forsøge at forstå verden ud fra de interviewede og dermed tage afsæt i det, de inviterer mig til at have fokus på.
Med hensyn til opgavens teori, så er jeg er opmærksom på, at der er udvalgt dele af de inddragede perspektiver, grundet det begrænsede omfang af opgaven.
I afsnit 5 vil jeg komme ind på betydningen af diagnosen, hvor jeg vil inddrage Søren Hertzs bio-psyko-sociale-syn, samt begreberne *øjebliksbillede* og *uanede muligheder*.
Afsnit 6 analyserer diagnosens betydning for elevernes læringsforudsætninger. Her vil der blive inddraget dele af det narrative perspektiv, Tønnesvangs beskrivelse af eleverne som fremadrettet-fortidsbestemte-nutidigheder samt Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Afsnit 7 omhandler betydningen af at være inkluderet i almenklassen, hvor Alenkær inddrages ifht. normalitetsbegrebet i den inkluderende skole. Afsnittet indeholder også dele af Thomas Ziehes teori om god anderledeshed. Afsnit 8 vender tilbage til det narrative perspektiv i forhold til at analysere diagnosens betydning for elevernes selvopfattelse. Her inddrages også Meads spejlingsteori. Afsnit 9 og 10 vender blikket mod lærerens rolle i inklusionsarbejdet. Lærer-elev-relationen vil blive analyseret ud fra Thomas Nordahl i afsnit 9, mens afsnit 10 omhandler betydningen af lærerens viden om specialpædagogik samt Susan Tetlers syn på

undervisningsdifferentiering som en fordring for inklusion. Med baggrund i disse perspektiver følger en afrunding med handleperspektiver, hvor perspektiverne sammenkædes med henblik på en besvarelse af problemformuleringen, samt en vurdering af mulighederne for praksisudvikling. Slutteligt perspektiveres, hvorunder jeg også vil dele nogle kritiske refleksioner over opgaven.

4. Empirisk grundlag

Som videnskabelig empiri er valgt *Elever med særlige behov i almenskolen: Inklusion, trivsel og selvværd*, som er en kortfattet systematisk forskningskortlægning. Undersøgelsen er udviklet af Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, og er udført af Camilla Dyssegaard, Michael Larsen og Bente Hald. Derudover inddrages Henrik Skovlunds artikel *Børn har det fint med deres diagnoser – i specialskolen*, hvor han har undersøgt, hvordan elever med diagnoser ser på sig selv. Det har ikke været muligt, at anvende Henrik Skovlunds oprindelige undersøgelse, da der er tale om en mindre kvalitativ undersøgelse, der kun er rapporteret i diverse artikler, men ikke i en egentlig rapport, som kan rekvireres. Dette har jeg selvfølgelig for øje i min anvendelse af empirien. Ydermere har jeg valgt at inddrage *Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget*, som er en empirisk funderet kvalitativ analyse af en kommunes inklusionsindsats set fra et elevperspektiv. Artiklens empiriske materiale stammer fra et igangværende forskningsprojekt indgået i samarbejde med PPR i en større dansk kommune. Da projektet er igangværende, har det ikke været muligt at få fat i den oprindelige undersøgelse, da denne ikke foreligger færdig endnu.

Disse tre er udvalgt, da de alle inddrager et elevperspektiv, hvilket jeg har prioriteret i nærværende undersøgelse.

Mine egne empiriske undersøgelser er foregået på to forskellige skoler. Den primære årsag til dette er, at jeg ønskede at få to inklusionsvinkler på; i øjeblikket befinder mange elever sig i en overgangsfase mellem fortid, i et segregeret tilbud, og en fremtid som inkluderet i den almene folkeskolen. Dette faktum er relevant for mig at beskæftige mig med, da jeg kommer til at møde mange af disse elever fremover. Udover dette faktum, så må jeg også forholde mig til de elever, i komplicerede læringssituationer, der aldrig har, eller kommer til at gå i segregerede tilbud, da dette er en elevgruppe, som jeg på sigt kommer til at møde mange af, som en naturlig virkning af inklusionsloven (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Der er valgt en elev fra hvert af ovenstående vilkår.

Informant A, er i denne undersøgelse kaldet Signe. Signe er 12 år, går i 5. klasse og er elev i et Specialcenter, der er implementeret i en afdeling for sig på en almen folkeskole, i Midtjylland. Signe hører ind under inklusionslovgivningen 2012 (ibid.), hvilket betyder, at Signe lige nu er i en overgangsfase mellem fortid og fremtid. Signe har matematik i almenklassen, mens de øvrige timer foregår i specialcenteret. Signe er diagnosticeret med ADHD.

Her har jeg også fået lov til at interviewe Signes to lærere fra specialcenteret, i denne undersøgelse kaldet Lisbeth og Helle. Lærerne er udvalgt, da de har mange års erfaring inden for det specialpædagogiske arbejdsfelt.
Informant B, her kaldet Mads, er 13 år og går i 7. klasse på en almen folkeskole i Midtjylland. Jeg har lært Mads at kende igennem mit bachelorprojekt, hvor Mads har indvilliget i at give mig indsigt i sin inklusion i almenklassen. Mads har gået på skolen siden skolestart. Mads er ligeledes diagnosticeret med ADHD.
Det er et bevidst valg, at begge elever er diagnosticeret med ADHD. Årsagen til dette er, at diagnosen er særligt fremtrædende i skolen i dag. Ydermere giver det samme udgangspunkt ifht. omverdenes stigmatisering af denne diagnose, hvilket øger gyldigheden af min undersøgelse. Jeg er bevidst om, at diagnosen fremtræder meget individuelt, men diagnosen i sig selv er, som førbeskrevet, ikke mit fokus.

4.1 Videnskabelig empiri

4.1.1 Elever med særlige behov i almenskolen: Inklusion, trivsel og selvværd

Denne kortfattede systematiske forskningskortlægning bidrager med den kvantitative empiri til min undersøgelse, og undersøger et felt, hvorunder foreliggende problemformulering befinder sig i periferien.

Rapporten indgår i en række af tre rapporter, der skrives inden for et projekt, som Ministeriet for Børn og Undervisning, Center for Udvikling af Dagtilbud og Folkeskole, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, IUP og Aarhus Universititet har skrevet kontrakt om. Undervisningstilbuddene, som elever med særlige behov tilbydes i grundskolen, er under forandring. Sigtet med rapporterne er derfor at etablere det bedst mulige vidensgrundlag for disse ændringer.
I denne rapport stilles reviewspørgsmålet om, hvordan elever med særlige behovs trivsel og selvværd er i almenklasser, samt hvilke interventionsformer, som foregår i almenklasserne, der har en positiv virkning på eleverne (Dyssegaard, Larsen, Hald, 2013).
Følgende afsnit bygger på rapporten af Dyssegaard et al. (2013).
Ud fra rapporten viser det sig, at elever med særlige behov er mindre socialt inkluderet i klassen end almeneleverne. De er mindre socialt accepteret og har en lavere selvopfattelse. I forhold til almeneleverne ses, at der er flere positive lærer-elev-interaktioner, samt at disse elever oplever større faglige forventninger fra lærerne. Positive lærer-elev-relationer og faglige lærerforventninger til alle elever ses som et succeskriterie for inklusion. En væsentlig pointe at påpege er ligeledes, at lærere, der har en tilgang til elever med særlige forudsætninger, der bygger på, at specialtilbud er bedre for disse elever, påvirker både almenelevers og elever med særlige behovs trivsel og selvværd i en signifikant negativ retning.
Relevant for nærværende opgave er det, at elever, der ikke har et bestemt karakteristikum, har en bedre faglig selvopfattelse og er i højere grad socialt inkluderet i klassen. Ydermere ses en positiv effekt på alle elevers trivsel og selvværd, hvis

læreren har positive lærer-elev-relationer og fokus på faglige krav til alle elever. Rapporten peger på, at elevers positive trivsel og selvværd ikke er afhængig af skoleplaceringen. Lærerens kendskab til metoder målrettet elevernes sociale problemer, har en fremtrædende effekt på elevernes trivsel og selvværd. Der ses også en positiv effekt på alle elevers trivsel og faglige udbytte, når der er et struktureret samarbejde mellem alle elever i klassen.
Forskningsresultaterne peger i retning af, at en vellykket inklusion afhænger af, om elever imødekommes både fagligt og socialt. Vigtige faktorer i elevernes trivsel og selvopfattelse er altså, ud fra denne rapport: lærerens accept af inklusion, faglige forventninger, sociale forventninger og kendskab til indsatser.

Jeg vurderer, at undersøgelsen har en vis pålidelighed qua de personer og institutioner, der står bag. Ydermere er alle inddragede studier kvalitetsvurderet, og kun de studier, der blev dømt som værende af *høj* eller *medium* forskningskvalitet er indgået i forskningskortlægningen. Man må dog altid have for øje, at forskernes egen fortolkning altid vil påvirke beskrivelser og analyser.

4.1.2 Børn har det fint med deres diagnoser – i specialskolen

Lektor, ved DPU i Aarhus, Henrik Skovlund har her kvalitativt undersøgt, hvordan elever med diagnoser ser på sig selv. Dette er relevant at vide noget om, set i forhold til opgavens problemformulering.

Følgende afsnit bygger på undersøgelsen gennemført af Henrik Skovlund (2013).
Forskningen viser, at det at have en diagnose ikke fylder specielt hos de elever, der går på en specialskolen, mens eleverne i folkeskolen oplever, at diagnoserne ekskluderer dem. Han har interviewet 8 børn i alderen 7 til 11 år fra syv forskellige specialskoler. Eleverne er alle diagnosticerede. Skovlund har fokus på elevernes selvforståelse, set i lyset af deres forestillinger om deres diagnoser. Han kom frem til, at det ikke virkede til, at elevernes diagnoser indgik i deres selvbegreb. De forbandt det, at de har en diagnose, med deres afvigende adfærd på en uproblematisk og logisk måde.
Undersøgelsen viste et paradoks: den pegede på, at diagnosen ikke havde en negativ betydning for elevernes selvforståelse – i specialskolen, men alligevel havde eleverne en grundlæggende opfattelse af, at de var erklæret uegnet til den almene folkeskole grundet deres diagnose.
Studiet gav et billede af, at eleverne, i specialskolen, *eksternaliserede* årsagerne til konflikter med noget ydre i relationerne, i modsætning til den måde eleverne ser på deres oplevelser i folkeskolen på. Her *internaliserer* eleverne årsagerne til problemerne og beskriver deres iboende diagnoser og adfærd som årsager til problemerne.
Skovlund antyder, at det at have en diagnose betyder, at man er henvist til særlige, marginaliserede fællesskaber, hvilket kan være uheldigt, da selve det at være marginaliseret bliver en del af elevernes identitet. Man kan derved frygte, at eleverne vil søge andre marginale fællesskaber, når de vokser op, fordi de har lært, at de ikke hører til i det store fællesskab.

Skovlund runder af med konklusionen: ønsker man øget inklusion i folkeskolen, må man få et mere afslappet og konstruktivt forhold til elever med diagnoser, samt en tro på, at de kan lære noget og udvikle sig. Diagnosen kan bruges som noget sekundært, fx til at finde ud af, hvilke redskaber eleven vinder af.

Jeg vurderer, at forfatteren i sig selv giver undersøgelsen en vis pålidelighed jf. hans professionelle baggrund. Selvfølgelig må resultaterne fra undersøgelsen ikke ukritisk godtages af denne grund. Set i lyset af, at jeg ikke har haft fingrene i den oprindelige undersøgelse, men kun i en artikel, der er skrevet på baggrund af undersøgelsen, så er empirien ikke værdifri. Forskerens egen fortolkning her, har påvirket artiklens analyser. Dette er selvfølgelig påklageligt. Ydermere er det en lille kvalitativ undersøgelse, og dermed udgør resultaterne kun et mindre udsnit af et stykke virkelighed, og dette har jeg naturligvis for øje i forhold til empiriens reliabilitet.

4.1.3 Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget

Projektet udspringer af inklusionslovgivningen 2012, hvor kommunerne i disse år indleder intensiverede inklusionsindsatser (Szulevicz et al, 2114). En større dansk kommune har i samarbejde med PPR etableret dette forskningsprojekt, hvor de har fulgt 10 elever, som fra begyndelsen af skoleåret 2012-13 begyndte i en almen folkeskoleklasse, efter at have været placeret i et segregeret tilbud. De har anlagt et elevperspektiv på inklusionsindsatsen, hvor de forsøger at forstå, hvilke forhold, der virker fremmende/hæmmende på inklusionsprojektet. Hvilket gør undersøgelsen interessant for nærværende opgave.

Eleverne i projektet er imellem 12 og 16 år, og er alle diagnosticeret med ADHD eller en autismespektrumforstyrrelse. Alle elever er blevet interviewet efter 3-4 måneder i deres nye klasse, og interviewet blev foretaget med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide, og efterfølgende transkriberet. Eleverne er også blevet observeret to dage i deres klasse, både i undervisningen og i frikvarterene. Artiklen tager udgangspunkt i tre elevers oplevelser. Disse er valgt ud fra, at de repræsenterer begge køn samt at informanternes oplevelser på mange områder var repræsentative for de øvrige elever i undersøgelsens erfaringer med inklusionsprocessen.
De væsentligste konklusioner i artiklen handler om, at eleverne bruger meget energi på *ikke* at skille sig ud, de synes at være underlagt et stort normalitetspres. Inklusion opleves som en meget krævende proces, hvor der stilles nye faglige og sociale krav. Det kom frem, at inklusion ikke kun drejer sig om de elever, der skal inkluderes, men derimod et arbejde med hele klassens kultur og læringsmiljø, hvis det skal lykkes.

Jeg vurderer, at forskningsprojektets medarbejdere i sig selv giver undersøgelsen en vis pålidelighed jf. deres professionelle baggrund. Projektet er dog ikke repræsentativt, da der igen er tale om et mindre kvalitativt udsnit af virkeligheden, og det sætter selvfølgelig nogle begrænsninger for generaliserbarheden. Samtidig er det ikke den oprindelige undersøgelse, men derimod en artikel, hvor elevernes udsagn er blevet

analyseret af forfatteren, hvilket gør, at artiklen ikke er værdifri. Ydermere er det også nødvendigt at have for øje, at eleverne er blevet fulgt relativt kort tid efter deres inklusion. Billedet ville muligvis ændre sig, hvis undersøgelsen var lavet på et senere tidspunkt i forløbet.
Informanterne i projektet tilhørte en målgruppe af tidligere specialklasseelever, som på forhånd var vurderet til at være de mest ressourcestærke. Dette svækker reliabiliteten. Samtidig må man overveje bagtanken bag dette valg, set i forhold til, at der måske ligger en politisk/økonomisk tanke bag projektet fra kommunens side.

4.2 Egen indsamlede empiri

4.2.1 Undersøgelsesdesign

Mine interviews har taget udgangspunkt i det kvalitative forskningsinterview, der placerer sig i en fænomenologisk kontekst, som forsøger at forstå verden ud fra interviewpersonen, og udfra den antagelse, at den afgørende virkelighed er, hvad mennesker opfatter den som (Kvale, 2009).
Jeg har anvendt en halvstruktureret interviewform, der har taget udgangspunkt i en interviewguide, som jeg på forhånd havde lavet. Guiden indeholdte overordnede emner og forslag til spørgsmål. Den halvstrukturerede form gav mig fleksibilitet og mulighed for at forfølge de svar, interviewpersonen kom med. Alle interviews blev lydoptaget og efterfølgende transkriberet. Dette har været en fordel i det videre arbejde. Interviewguidene samt udvalgte svar, er vedhæftet som bilag.
Alternativt, til det kvalitative forskningsinterview, kunne jeg fx have valgt en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Dette ville bl.a. have givet mig et større datagrundlag, men også mere overfladiske svar. Det har været et bevidst valg, at jeg ikke har sigtet mod kvantificering, da jeg er optaget af det subjektive og de mere dybdegående svar til at besvare min problemformulering.
Alle interviewpersonerne blev oplyste om anonymitet. I elevinterviewene gjorde jeg det meget tydeligt, at der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar, men at jeg var ude på at blive klogere på deres egen, subjektive oplevelser i skolen. Hensigten med dette var, at gøre interviewpersonerne frimodige. Ydermere var jeg særlig opmærksom på at positionere mig spørgende overfor de udsag de kom med, uden at læse alt for meget mellem linjerne.

Reliabiliteten bag metoden og resultaterne er forholdsvis lav, idet interviewene kun er gennemført en gang og kun med få informanter, hvilket gør grundlaget, og dermed pålideligheden, spinkelt.
Ifht. undersøgelsens gyldighed er det afgjort en mulig fejlkilde, at jeg kun har meget lidt erfaring med interviewgenren. Jeg har dog forsøgt at kompensere for dette ved at tilegne mig de grundlæggende rammer for udførelsen af et kvalitativt interview, men omfattende træning er nødvendig for at blive en højt kvalificeret interviewer (Kvale, 2009). Dette medførte, at jeg indimellem kortvarigt kom til at indgå mere som en

samtalepartner end som en professionel interviewer, hvilket kan have påvirket indholdet mere end intentionen var (ibid.).
Ligeledes er en fejlkilde, at der i et forskningsinterview er et klart assymetrisk magtforhold mellem forskeren (mig) og den interviewede, hvilket kan have påvirket informanternes svar (ibid.).
Forbehold må også tages for pålideligheden af min transskribtion af interviewene. Det er uundgåeligt at interviewerens udsagn udsættes for tolkning igennem denne proces (ibid.).
Det væsentlige i mine undersøgelser har dog ikke været at finde den objektive sandhed, men derimod at få indblik i subjektive oplevelser. Med elevperspektivet for øje, er alle mennesker eksperter i deres eget liv, og dermed vurderer jeg mine interviews til at have gyldighed, men ikke som værende resultater, der uden forbehold kan vurderes som universaliserbare.

5. *"Kan det være fordi, at jeg har ADHD?"* (Mads, 2014) – om at være diagnosticeret

Med ovenstående empiriske undersøgelser som genstand, vil følgende afsnit analysere, hvilken betydning diagnosen i sig selv har, med inddragelse af det bio-psyko-socialesyn og Hertzs forståelse af diagnosen som et øjebliksbillede og de uanede muligheder, der heri foreligger.

5.1 Hvordan er prognosen?

Går man få år tilbage, så var der kun enkelte uden for psykiatrien, der kendte til ADHD-diagnosen. I dag er det anderledes. Betegnelsen indgår i det almindelige hverdagssprog (Hertz, 2010), og jeg har ofte været vidne til, at lærere og elever bruger det som beskrivende tillægsord fx en ADHD-dreng. Eleverne i Mads' klasse kender også til diagnosen ADHD: Interviewer: *"Ved de andre i klassen, at du har ADHD?"* Mads (2014): *"Ja, det ved de alle sammen".* Ligeledes er det ikke i Signes tilfælde. Da jeg spørger hende, om de andre i klassen ved, hvorfor hun ikke er der hele tiden, svarer Signe (2014) *"Det ved jeg faktisk ikke".* Diagnosen er altså ikke fremtrædende i Signes tilfælde, på trods af, at der faktisk bliver talt meget åbent om elevernes diagnoser i specialklassen: Helle (2014) *"Vi er meget åbne omkring, hvis de har en diagnose. Der er ikke nogen, der sidder og peger fingre, der bliver meldt åbent ud".*
At diagnosen bliver fremtrædende er heller ikke hensigtsmæssigt. Diagnosen er blot et udtryk for et *øjebliksbillede* af individet på det tidspunkt, hvor problemerne fremtræder mest udtalt (Hertz, 2010). Diagnosen er intet i sig selv, men derimod en klassifikation af en bestemt adfærd (Skovlund, 2013). På trods af dette bliver diagnosen ofte definerende i kraft af den måde, hvorpå den efterfølgende får magt og status i de kontekster som eleven indgår i (Hertz, 2010). På den måde risikerer man, at diagnosen bliver en del af elevens identitet, fx at eleven oplever sig selv som en *ADHD-dreng*, hvilket ikke er hensigtsmæssigt, da diagnosen ikke er statisk. Ydermere kan det

pointeres, at det ikke er særlig hensigtsmæssigt, at kategorisere elever ud fra noget, der ikke går så godt for dem.
I det medicinske paradigme er diagnosen beskrevet uafhængigt af de meningsskabende kontekster, der er omkring eleven. Her er det grundlæggende set ligegyldigt, hvor mange gode grunde der er til, at man fremtræder, som man gør. I skolen er man gået fra det individorienterede perspektiv og over til et systemisk perspektiv, derfor giver det medicinske paradigme ikke mening i skolen i dag. I skolen handler det nemlig netop om, hvilke gode grunde, der ligger til grund for elevens opførsel og at se på problemerne i lyset af konteksten.
Reviewet fra Dansk Clearinghouse (2013) pegede på, at de elever, der ikke har et bestemt karakteristikum, har en bedre faglig selvopfattelse og er i højere grad inkluderet. Det vidner om, at diagnosen i sig selv kan udgøre en eksklusionsfaktor, hvilket det lader til i Mads' tilfælde. Da jeg spørger Mads, om han tit tænker på, at han har ADHD, svarer han: *"Jeg tænker over det, hvis jeg fx ikke bliver valgt til noget gruppearbejde, om det kan være fordi, at jeg har ADHD"* (Mads, 2014). Henrik Skovlunds undersøgelse (2013) viser ligeledes, at eleverne i folkeskolen oplever, at diagnosen ekskluderer dem, mens diagnosen ikke fylder navnlig hos eleverne i specialskolen. I Signes tilfælde lader det heller ikke til, at diagnosen fylder synderligt, da hun slet ikke nævner diagnosen, i interviewet.

5.2 Uanede udviklingsmuligheder

Personerne omkring Mads er klar over, at han er diagnosticeret med ADHD, hvilket udgør et fokus på det, der ikke går så godt for Mads. Dette udgør en risiko for, at Mads ressourcer bliver marginaliseret. Det tyder på, at ADHD er blevet en så stor del af Mads, at han nærmest er reduceret til denne beskrivelse. I interviewet med Mads, nævner han ADHD mange gange, hvor han bl.a. også bruger det som årsagsforklaring til, at han ikke bliver valgt til gruppearbejde. Den reducerende beskrivelse kan komme til at fylde så meget, at man slet ikke ser eleven for bare ADHD på trods af, at eleven kan så meget andet (Hertz, 2003). Videre beskriver Hertz, at oplevelsen af kompetencer har afgørende betydning for, hvordan den enkelte forvalter sine evner og muligheder i livet. Derfor er det ikke hensigtsmæssigt at fokusere på elevens mangler. Det mangelfulde bør ses som noget, den enkelte ikke har lært endnu, og dermed er det altså problematisk at blive defineret ud fra dette.
Problemerne ved at give diagnosen for meget opmærksomhed beskriver Nietszche (Strand, 2013). Når vi observerer, møder vi et utal af indtryk, vi vælger derfor et særligt fokus, der giver mening. Hvis vi er optaget af elevens diagnose, så kommer vi let til at rette vores opmærksomhed mod de handlinger og reaktioner, der passer ind i mønsteret for diagnosen, mens det, der ikke passer ind i diagnosen let overses. Dette fænomen kalder filosoffen Jacques Derrida for det fraværende men implicitte (ibid.). Det man har fokus på, er altså tilbøjeligt til at vokse, mens det, der ikke fokuserers på, fylder mindre eller forsvinder helt.
Som modsvar til fokuseringen på diagnosen introdukserer Søren Hertz (2010) begrebet *uanede udviklingsmuligheder*. Det uanede er det, vi får øje på, når vi kigger ved siden

af det mønster, som umiddelbart falder i øjnene. Mulighederne opstår, når vi tillader os at være på udkig efter dem, når vi udfordrer vores egne forforståelser, og når vi hjælper hinanden med at give dem liv. Disse muligheder dukker ikke op af sig selv, men derimod i kraft af håbet og modet til at være med til at udvikle dem. Alle mennesker har udviklingspotientialer, der ikke umiddelbart fremstår, men som kan dyrkes (Hertz, 2010).

Som lærer er det altså nødvendigt at være nysgerrig i mødet med en diagnosticeret elev. Det er nødvendigt at kigge ved siden af det mønster, der umiddelbart falder i øjnene, så man kan få øje på de potentialer, der er for læring og udvikling, i stedet for at fokusere på det eleven ikke kan.

Hvorfor det ikke er hensigtsmæssigt at fokusere på diagnosen, pointerer Helle (2014) ligeledes: *"Det er ikke alle med samme diagnose, der ligner hinanden. Der er så meget nyt i hvert eneste barn, hver eneste gang. Så der er muligheder, du skal bare tænke okay, hvordan skal jeg lige gribe ind, hvilke snore skal jeg trække i, så barnet kan vise, hvad han/hun kan".*

5.3 De positive sider af diagnosen

Ud fra de foregående afsnit, kan man forledes til at tro, at man skal forkaste de indre biologiske årsagsforklaringer, der kan være ved en diagnose. Dette er ikke sandt. Det afgørende er blot, at disse ikke kommer til at udgøre hele sandheden om eleven. En diagnose kan åbne op for, at læreren tilpasser de forventninger og succeskriterier, som eleven erfarer i undervisningen. *"Jeg ser det som et redskab. Det er ikke sådan, at det sætter en begrænsning for mig, det giver mig måske et billede af, at det er derfor eleven ikke magter, at jeg gør det på den her måde"* (Lisbeth, 2014).

Dette vidner om et bio-psyko-socialt syn, hvor der er et samspil mellem fænomenerne. Søren Hertz (2010) udtrykker det som, at helheden er mere end summen af de enkelte dele. En ensidig idé om en biologisk defekt vil spænde ben for de *uanede udviklingsmuligheder*, da man her vil gå glip af kompleksiteten og rigdommen af menneskelige funktioner (ibid.). Man må altså have respekt for problemerne, men samtidig fastholde nysgerrigheden og troen på udviklingsmulighederne, fremfor at reducere sit fokus på vanskeligheder og mangler.

Det afgørende er at forholde sig eksternaliseret til diagnosen, således at den ikke bliver en del af eleven, men derimod en forklaring af nogle ting for eleven. *"For nogle tror jeg, at det giver stor ro, at de kan sige, at det er fordi, at de har ADHD, det forklarer nogle ting for dem, hvorfor det kan være svært for dem, at agere i forskellige sammenhæng"* (Lisbeth, 2014). Også Skovlunds undersøgelse (2013) viste, at eleverne i specialskolen forbandt det at have en diagnose med deres afvigende adfærd på en uproblematisk og logisk måde.

Man skal altså ikke underkende betydningen af diagnosen. Det afgørende er, at den ikke får magten; at den ikke internaliseres i eleven, men eksternaliseres. Skovlund (2013) beskriver, at hvis man ønsker øget inklusion i folkeskolen, så er det nødvendigt, at man får et mere afslappet og konstruktivt forhold til diagnoser. Diagnosen kan fx bruges til at finde ud af, hvilke redskaber eleven profiterer af (ibid.). Dette bekræfter Lisbeth (2014): *"Jeg ser det som et redskab (..), det er ikke sådan, at det sætter en begrænsning for mig".*

5.4 Sammenfatning

Diagnoser bør ses som et *øjebliksbillede*, og læreren bør stille sig nysgerrig overfor eleven for at få øje på de *uanede udviklingsmuligheder*, der viser sig, når vi kigger ved siden af det mønster, der umiddelbart falder i øjnene. Diagnosen skal ikke forkastes, men det er afgørende, at den ikke kommer til at udgøre hele sandheden om eleven.

6. *"Jeg er fx ikke god til at sidde stille og koncentrere mig, men sådan er det at have ADHD"* (Mads, 2014) – Om diagnosens betydning i forhold til elevernes læringsforudsætninger.

Følgende afsnit vil, udfra det narrative perspektiv og med dele af Tønnesvangs perspektiver, analysere diagnosens betydning for elevernes læringsforudsætninger. Til slut vil der forekomme et afsnit, der har fokus på lærerens rolle, hvor Vygotsky inddrages.

6.1 Fortællingernes betydning for elevernes læringsforudsætninger

Eleverne i skolen er forskellige, og møder op med hver deres ressourcer og problemer ifht. undervisningen. Dette må læreren være opmærksom på, for at kunne planlægge en god undervisning og støtte elevernes læringsforudsætninger i en positiv retning.

For at forstå Mads' ovenstående udsagn ifht. hans læringsforudsætninger, er det interessant at hive det narrative perspektiv ind. Den narrative tilgang refererer til, at den måde vi oplever os selv på bliver formet af den måde signifikante andre ser, evaluerer og fortolker os på (Lundby, 2011). De fortællinger, der er om os selv og vores liv, har indflydelse på den måde vi lever og kan leve vores liv på (ibid.). Den fortælling, der er om Mads, har således indflydelse på den måde, Mads kan lære i skolen. Fortællingen om Mads er blevet til, at han er ADHD, hvilket betyder, at han fx ikke er god til at sidde stille og koncentrere sig, og det må han leve med. Interviewer: *"Hvad mener du med "sådan er det at have ADHD?"* Mads (2014): *"Altså, så kan man bare ikke sidde stille lige så lang tid som de andre kan og sådan".* Denne opfattelse har betydning for Mads' læringsforudsætninger. Han har internaliseret, at han ikke er god til at sidde stille og koncentrere sig, hvilket flere gange kommer til udtryk i interviewet, bl.a. da han bliver spurgt om, hvordan han tror, at læreren vil beskrive ham: *"Øhh, det ved jeg faktisk ikke, altså jeg er jo god nok til matematik, men jeg tror også, at hun ville sige, at jeg ikke er god til at sidde stille på min plads og koncentrere mig"* (Mads, 2014). Mads er altså overbevist om, at han ikke kan sidde stille og koncentrere sig særlig længe pga. sin forestilling om ADHD-diagnosen, og dette resulterer i, at Mads let opgiver skolearbejdet, når det bliver krævende: *"Så tænker jeg bare fuck det, og giver min ADHD skylden"* (Mads, 2014).

Det er tydeligt, at Signe ikke har den samme opfattelse af diagnosens betydning for hendes læring i skolen. Igennem interviewet med Signe blev ADHD ikke nævnt. Jeg havde på forhånd bestemt, at jeg ikke ville nævne det; Mads bragte det hurtigt selv på banen, mens Signe slet ikke nævnte det. I stedet nævnte Signe de andre elevers betydning for hendes læring: *"Det er lidt nemmere at lære noget, når man også kan spørge de*

andre" (Signe, 2014). Ud fra reviewet (Dyssegaard et al. 2013) viser resultaterne, at der er en positiv effekt på elevernes trivsel og faglige udbytte, når der er et struktureret samarbejde mellem eleverne i klassen. Det kunne derfor have været spændende, at få indblik i de samarbejdsformer, der foregår i Signes matematikklasse mhbp. en fordring af elevernes læringsforudsætning, dette har dog ikke været muligt at få indsigt i, men der vendes tilbage til temaet senere, i afsnittet om undervisningsdifferentiering.
Det narrative perspektiv vil ligeledes være et tilbagevendende tema i forbindelse med elevernes selvopfattelse.

6.2 Om diagnosens betydning for elevernes muligheder for at komme videre med sin læring. Med afsæt i Tønnesvangs fremadrettetR fortidsbestemtRnutidighed.

Tønnesvang (2009) beskriver eleverne i skolen som *fremadrettet-fortidsbestemte-nutidigheder*. Det betyder, at eleverne først og fremmest er fremadrettet. De har forventninger til, hvad der skal ske i det *næste nu*. Disse er medbestemmende for, hvordan man aktuelt befinder og opfører sig, og dette er så igen bestemt af tidligere erfaringer med lignende forhold og situationer (ibid.). Eleverne i skolen møder, ud fra deres livshistorier og forventninger til, hvad der skal ske, op med hver deres forståelse af situationen og sig selv. De er i det aktuelle nu både stemt og bestemt af deres fremadrettet fortidighed (ibid.).
Dette perspektiv er relevant i forhold til elevernes læringsforudsætninger fordi, når det drejer sig om psykologien i menneskets fremtidsorientering, så er det mindre *farligt* at vente sig noget negativt end noget positivt. *"Nogle gange er det bare så svært at gøre, hvad de siger, og så er det bare lettest at tage den skideballe, for den kommer nok på et tidspunkt alligevel"* (Mads, 2014). Havde Mads i stedet positive forventninger om, at han ikke ville få en *skideballe*, så ville disse positive forventninger være forbundet med håb om opfyldelse, hvilket gør Mads sårbar (ibid.). Han ville hermed løbe en risiko for at blive skuffet, og dermed blive afsløret på sine utilstrækkeligheder. Herigennem kan der opstå læringsmodstand eller læringsblokeringer. En forudsætning for at give sig i kast med at lære noget nyt er, at man kan forvente at opleve en tilfredsstillelse som følge af sin indsats, men hvis ens erfaring siger, at det gør man ikke, fordi det alligevel aldrig lykkes – hvorfor så forsøge? (ibid.).
Når Mads forsøger at undgå læring og dermed tilvælger *"skideballen"*, så er det ikke nødvendigvis for at gøre sig uvenner med læreren, men derimod fordi, at Mads ikke tør give sig i kast med at lære noget nyt pga. angsten for at blive skuffet (ibid.).
I forhold til Mads' læring kan det paradoksalt nok betyde, at han sjældent vælger opgaver, der siger noget om, hvad han rent faktisk kan, og hvad han potientielt vil kunne komme til at kunne. I stedet kan det betyde, at Mads vælger de opgaver, der enten er så lette, at han er sikret gennemførelse, eller modsat så svære, at arbejdet på forhånd er dømt til at mislykkes. Når ingen af opgaverne siger noget om, hvad Mads egentlig formår, så afslører Mads heller ikke, hvad han ikke formår (ibid.).
Signe har haft rigtig mange positive oplevelser med matematik. Det betyder, at hun har større forudsætninger for at give sig i kast med nye udfordringer. Signe vil gerne blive

bedre til matematik, det er hendes forventninger til *næste nu*. Hendes tidligere erfaringer med matematik gør, at hun godt tør at forvente sig noget postivt.
Mads (2014) udtrykker selv, at han er god til matematik: *"Altså jeg er meget god til matematik".* Mads har altså tidligere gode erfaringer med matematik. På trods af dette, lader det ikke til, at Mads tør forvente for meget af *næste nu.* Dette kan hænge sammen med, hvordan Mads befinder sig i sin nutidighed. Hvis Mads' selvopfattelse er dårlig, så har dette betydning for, hvad han tør forvente. Selvopfattelse og læringsforudsætninger er dermed sammenhængende begreber. Dette vil derfor være tilbagevendende i undersøgelsen.

6.3 Opmærksomhed på elevernes læringsforudsætninger R nødvendigt for at skabe succes? Med afsæt i Vygotsky

Opgaven fokus på, hvordan læreren kan være med til at støtte inklusionsprojektet, danner grundlag for følgende analyseunderafsnit.
Signes lærere har, i inklusionsprojektet, taget udgangspunkt i Vygotskys begreb *zonen for nærmeste udvikling* (ZNU). Dette begreb tager sit afsæt i, at en viden om elevens læringsforudsætninger er med til at skabe udvikling. Signe er god til matematik: Interviewer: *"Hvad er du god til i skolen?"* Signe (2014): *"Jeg er rigtig god til matematik".* Signes lærere har derfor valgt, at Signe skal starte med at have matematik i hendes nye klasse: *"Vi vil hjælpe Signe, hun skal lære at skabe en god kontakt, og blive endnu bedre til matematik, og det er der en mulighed for her"* (Helle, 2014). Signes faglige læringsforudsætninger i matematik er gode. Ved at Signe kommer over i almenklassen, hvor der er flere elever i klassen, vil Signe blive udfordret fagligt, hvilket er en forudsætning for læring, da læring, som er orienteret mod udviklingsniveauer, der allerede er nået, er ineffektive (Vygotsky, 1978). God læring er den, der løber foran udviklingen, og ud fra den forståelse blev ZNU udtænkt.
I relation til Signes aktuelle udviklingsniveau kunne Signes lærere ane anlægget til den videre udvikling, altså det potientielle udviklingsniveau (Bråten & Thurmann-Moe, 2006). Det potientielle niveau kendetegner det niveau, som er indenfor elevens, i denne kontekst Signes, rækkevidde. Det potientielle niveau kan nås ved at samarbejde med mere kompetente personer, der kan guide Signe *"(..) så er det lidt nemmere at lære noget, når man kan spørge de andre"* (Signe, 2014). Her udtrykker Signe selv, at hensigten er effektfuld. Forskningsresultaterne fra reviewet (Dyssegaard et al., 2013) peger på, at en vellykket inklusion afhænger i særdeleshed af, om eleverne imødekommes både fagligt og socialt. Det er tydeligt at se, at Signe oplever dette i matematikklassen. Ligeledes er det også en konklusion i Skovlunds undersøgelse (2013), at det er altafgørende, at læreren har en tro på, at kunne lære eleverne noget og udvikle dem.
Tager læreren udgangspunkt i ZNU, så er der gode muligheder for, at der sker en udvikling. Derimod, hvis læreren løser fx en matematikopgave på et niveau, der er udenfor elevens nærmeste udviklingszone, så vil eleven ikke være i stand til at forstå løsningen, ligegyldigt hvor mange gange eleven imiterer den (Vygotsky, 1978). *"Nogle gange forstår jeg slet ikke, hvad læreren siger"* (Mads, 2014). Det lader ikke til, at Mads, på samme måde som Signe, oplever at blive mødt i sin ZNU.

6.4 Sammenfatning

De fortællinger, der er om eleverne i skolen, har indflydelse på elevernes læringsforudsætninger. Hermed kan en forforståelse af en bestemt diagnose komme til at udgøre en barriere for læring.

Tidligere erfaringer med skolearbejdet har betydning for, hvilke opgaver eleverne tør give sig i kast med. Det lader til, at læringsforudsætninger er sammenhængende med selvopfattelsen, og derfor er det nødvendigt også at rette blikket mod selvopfattelsen (jf. efterfølgende analyser).

En undervisning, der er planlagt i elevernes nærmeste udviklingszone, kan være effektfuld. Her får eleverne udfordringer på det rette niveau, hvilket kan give positive oplevelser med det faglige arbejde.

7. *"Det er mere normalt at gå i den nye klasse, så det er også dejligt nok"* (Signe, 2014) – om betydningen af at være inkluderet i almenklassen

Med de empiriske undersøgelser som genstand vil det følgende afsnit analysere, betydningen af at være inkluderet i almenklassen med inddragelse af Alenkærs forståelse af normalitetsbegrebet i den inkluderende skole, samt dele af Ziehes teori om god anderledeshed.

7.1 Normalitetsbegrebet i den inkluderende skole

Den inkluderende skole ophæver begreberne normal og speciel. Her betragtes alle individer som unikke mennesker, hvorfor nogle derfor ikke er mere specielle end andre (Alenkær, 2008). I den inkluderende skole anerkender man dog stadig, at nogle elever er mere indsatskrævende, men de er ikke mere specielle af den grund (ibid.). Signe (2014) betragter det at gå i en almenklasse for mere *normalt* end at tilbringe skoledagen i specialcenteret. Hun udtrykker i den forbindelse, at *det er dejligt nok (ibid.).* Signe synes altså, at det er dejligt at gå i den nye klasse, fordi det er mere *normalt*.

På trods af visionerne om en inkluderende skole, hvor alle er unikke, fremgår det alligevel tydeligt, i mine undersøgelser, at eleverne er meget optaget af at være *normale*. Interviewer: "Synes du, at du er normal?" Mads (2014): "På nogle områder, men jeg kan godt mærke, at jeg har lidt mere krudt i røven end de andre i klassen. Det er jo ikke helt normalt at have ADHD". Mads' logik synes at være, at diagnosen er noget iboende ham, hvilket gør ham mindre normal end klassens øvrige elever. Henrik Skovlund (2013) peger, i sin undersøgelse på, at det at have en diagnose kan betyde, at man føler sig marginaliseret, og at dette bliver en del af ens identitet. Dette synes at være tilfældet med Mads: *"Nogle gange tænker jeg over det… Jeg tænker på det, hvis fx jeg ikke bliver valgt til noget gruppearbejde, om det kan være fordi, at jeg har ADHD.. eller sådan noget.. man vil jo helst bare være normal"* (Mads, 2014).

Signe er også optaget af *at være normal:* Interviewer: *"Synes du, at du er normal?"* Signe (2014): *"Ja.."* Interviewer: *"Er det bedst at være normal?"* Signe (2014): *"Ja, for hvis ikke man er normal, så kan man blive drillet. Fx hvis jeg går med briller, det er jo ikke normalt".* Det interessante

her er, at Signe betegner sig selv som værende normal, på trods af hendes skolesituation og diagnose, men at have briller anser Signe som værende unormal. Dette vidner om, at Signe er optaget af, hvad det vil sige at være normal.

Hvorfor Signe ikke betegner sig selv som unormal, kan der være flere årsager til. I Skovlunds undersøgelse (2013), beskriver han, at specialskoler arbejder implicit eller eksplicit med inkluderende idealer. Her opfatter man alle eleverne som nogle, der stadig er i stand til at udvikle sig. Man har en grundlæggende tro på, at eleven kan lære strategier for deres mangler, og på at symptomer kan minimeres, således at eleven kan fungere i en hverdag (ibid.). I mine undersøgelser var den inkluderende tankegang, som Skovlund beskriver, tydeligvis at finde: Lisbeth (2014): *"Altså vi bruger meget tid på at tale med dem om, at vi behandler dem meget forskelligt her i huset, men det er noget vi gør for at behandle dem ens, ikke også? Altså det kan godt være, at der er en, der får lov til at tage en computer før du får lov til det, men det er fordi, at lige i dag har den person det svært og vi er nødt til at give lidt luft. Det synes jeg egentligt, at de er gode til at forstå, at det er ikke snyd, men at det er fordi, at de er forskellige og har brug for noget forskelligt".*

Signes lærere arbejder målrettet mod inklusion, da de ikke er i tvivl om, at almenklassen er at foretrække: *"Det bedste ville være, hvis de kunne være inkluderet i den klasse, hvor de startede op og har været hele tiden og kunne lykkes der. At man kan lave rammerne sådan i en klasse, at alle elever kan være der. Det tror jeg, det ville være succes. Jeg tror da, at det er klart at foretrække, at man kan blive i normalklassen, øhm, for jeg tror, at de føler sig udstillet når de kommer herover, de føler lidt, at de er blevet taget væk fra det, der er normalt"* (Lisbeth, 2014).

7.2 God anderledeshed

På trods af, at den inkluderende skole har visioner om at være for alle, lader det dog alligevel til, at der hersker et snævert normalitetsbegreb i skolen. Det kommer tydeligt til udtryk i mine studier, at eleverne går meget op i at *være som de andre*. Interviewer: *"Hvad vil det sige at være normal?"* Mads (2014): *"At være som de andre, og ligesom, hvad skal man sige.. passe ind".* Lisbeth (2014): *"Så snart vi er på almenskolen.. vores elever opfører sig SÅ eksemplarisk, for de vil netop ikke udstille sig selv, fordi de er så bevidste om at.. altså at være normale!"*

At være som de andre (Mads, 2014) problematiserer Ziehe (2004), når han taler om *God Anderledeshed.* Han problematiserer ideen om, at det der sker omkring eleverne altid skal være så tæt på dem som muligt. Han mener, at skolen har brug for impulser, der forstyrrer. Hvis eleverne i skolen er for ens, så resulterer deres socialisation i en for tidlig identitetslukning (ibid.). Eleverne identificerer sig selv med en bestemt idé om, hvordan de skal være – i denne kontekst at være som de andre. Ziehe mener i stedet, at eleverne har brug for en vis portion decentrering, hvilket betyder, at man er i stand til at lære, at erkende diversiteter (ibid.). Dette kalder han for veldoseret anderledeshed, og dette er der et produktivt element i. Ziehe (2004) introducerer i denne sammenhæng begrebet civiliserethed, der betyder, at mennesker lever sammen hinsides, ikke uden for, personlige venskaber og sympatier og hinsides gruppefølelser. Selvfølgelig har alle brug for venner og gruppefølelser, men det er ikke disse elementer, som skolen skal være baseret på. Skolen skal i stedet være baseret på civiliserethed, på at vi har noget tilfælles – nemlig at vi respekterer hinanden som forskellige (ibid.). Hvis vi baserer skolen på gruppefølelser, så har vi skabt risikoen for, at nogle vil blive ekskluderet.

Med civiliserethed mener Ziehe, at den ideelle skole ikke skal fungere som én familie. Det er nødvendigt, at man bliver konfronteret med det, der er anderledes. Hvis man kun er sammen med ligesindede, bliver man fikseret på ligheder og heraf kan affødes en fjendtlighed over for det anderledes, fordi vi ikke tvinges til at være sammen med mennesker, der er forskellige fra os (ibid.).
Antallet af elever, der diagnosticeres og visiteres til specialundervisning, har været stigende i Danmark i den seneste årrække (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012). Der har altså været en stigende tendens til at normalitetsbedømme og dermed ekskludere i den danske folkeskole, på trods af intentionen om en inkluderende skole, hvor normalitetsbegrebet ophæves (Alenkær, 2008). Hermed bekræftes Ziehes tese (2004); Folkeskolen er blevet fikseret på ligheder, og heraf affødes en modvilje over for det, der er anderledes. At folkeskolen er fikseret på ligheder – trods intentionen om det modsatte – er klart at spore i opgavens empiri. Den væsentligste pointe i *Og bare der ikke er nogen.*.(2014) handler om, at eleverne bruger meget energi på ikke at skille sig ud, og de synes at være underlagt et stort normalitetspres.
Inklusionsloven 2012 ændrer på specialbegrebet, således at flere elever skal inkluderes i almen undervisningen, hvilket, set ud fra Ziehes perspektiv, har en givtig effekt på alle elevers identitet og selvopfattelse, da der her kommer veldoseret, god anderledeshed ind i folkeskolen.

7.3 Sammenfatning

På trods af, at der i den inkluderende skole jongleres med forståelsen af, at alle er unikke, hvorved ingen er mere normale end andre, lader det dog alligevel til, at der hersker et stort normalitetspres på eleverne.
En stigende antal elever har de seneste år været ekskluderet til specialpædagogisketilbud, hvilket muligt har indskrænket normalitetsbegrebet i skolen i dag. Nu knækker kurven, og flere elever skal tilbage til folkeskolen fra segregerede tilbud. Dette betyder, at der kommer en vis portion decentrering ind i folkeskolen igen, hvor eleverne kan lære at anerkende diversiteter, og dette er der et produktivt element i for alle elever.

8. ”Man vil jo helst bare være normal” (Mads, 2014) – Om diagnosens betydning for elevernes selvopfattelse

Med de empiriske undersøgelser som genstand vil følgende afsnit analysere, hvilken betydning diagnosen har for elevernes selvopfattelse. Der vil vendes tilbage til det narrative perspektiv, samt inddrage Meads teori om symbolsk interaktionisme.

8.1 Om at gøre tynde historier tykke

For at forstå, hvilken betydning diagnosen kan have for elevernes selvopfattelse, vil jeg her vende tilbage til det narrative perspektiv. Dette perspektiv søger en ikke-patologiserende forståelse af menneskers liv og forhold (Lundby, 2011). Perspektiver kan derfor stå som kontrast til at fokusere på diagnosen. Diagnostiske konklusioner

giver tynde beskrivelser af menneskers liv og identitet, hvorved andre historier om, hvem vi er, let kommer til at leve i skyggen af disse tynde beskrivelser (ibid.). Eleverne i Mads' klasse ved, at Mads har ADHD: *"det ved de alle sammen"* (Mads, 2014). De andre elever kender altså denne tynde beskrivelse af Mads, spørgsmålet er så bare, om de kender alle de andre fortællinger om Mads? Det tyder på, at de ikke gør, da Mads fortælling om diagnosen fylder så meget i hans selvopfattelse, og han bliver gang på gang konfronteret med ordet ADHD, hvorved Mads bliver forstærket i sin tro på, at han er ADHD.

En anden fortælling er der om Signe: Interviewer: *"Ved de andre i klassen, hvorfor du ikke er der hele tiden?"* Signe (2014) *"Det ved jeg faktisk ikke, det tror jeg ikke".* At Signe slet ikke nævnte sin diagnose vidner om, at diagnosen ikke er en del af Signes selvopfattelse, men derimod adskilt fra Signe. Det narrative har netop fokus på at objektivere selve problemet; at man adskiller personens identitet fra problemets identitet (White, 2006). Problemet skal eksternaliseres således, at det er problemet, der er problemet, ikke personen, der er problemet (Løw, 2009). Henrik Skovlunds kvalitative undersøgelse (2013) viste, at eleverne, i specialskolen, eksternaliserede årsagerne til konflikter, mens eleverne i folkeskolen internaliserede årsagerne til problemerne og beskrev deres iboende diagnoser og adfærd som årsagerne til problemerne. Dette billede går igen i mine interviews (2014), hvor man kan sige, at Mads internaliserer sin diagnose, mens Signe slet ikke nævner den som en del af hende, hvorved hun eksternaliserer diagnosen.

Hvorfor Signe ikke, på samme måde som Mads, har internaliseret sin diagnose som noget iboende og problematisk, er der muligvis et svar at finde på. Signes lærer, Helle (2014), påpeger, at den klasse, hvor Signe går, er der tre andre elever, der også er diagnosticeret med ADHD: *"Og læreren (i almenklassen) siger bare, at hun ikke kan forstå, at Signe går her hos os, fordi hun kan se, at hun er en almindelig 5. Klasse elev".* Signes opfattelse af at være normal bliver imødekommet af hendes lærer, der ikke forstår, hvorfor Signe ikke er fuldt inkluderet, da hun ser en helt almindelig 5.klasses elev i Signe. Signes lærer er altså med til at skabe tykke historier om Signe, der ikke baserer sig på diagnosen.

Dette bekræfter en væsentlig pointe i reviewet (2013), hvor det pointeres, at lærere, der har en tilgang til elever i komplicerede læringssituationer, der bygger på en tankegang om, at et specialtilbud er bedre for disse elever, påvirker elevernes trivsel og selvværd i en signifikant negativ retning. Denne overbevisning er Signes lærer(e) tydeligvis ikke tilhænger af; hendes (deres) inkluderende tankegang(e) har påvirket Signe i en positiv retning.

Lærerens inkluderende tankegang, og opfattelse og fortælling om Signe, smitter også af på klassens øvrige elever: Interviewer *"Tror I, at de andre elever er hurtige til at opfatte lærerens opfattelse?"* Helle (2014): *"Ja, bestemt! Bare hvis læreren siger "nu kom du for sent igen", så kan der allerede opstå alt muligt mellem eleverne, og på den måde kan man påvirke de andre elever. Derfor er det så vigtigt, at vi sender de rigtige signaler som voksne".*

8.2 Symbolsk interaktionisme

Hvorfor det, fra min position, er væsentligt at se på, hvilken betydning diagnosen har for elevernes selvopfattelse er, at en vigtig del af skolens opgave er at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling (Fælles Mål, 2009), med alsidig udvikling menes der, alle sider af elevens udvikling, herunder også elevens selvopfattelse. Ydermere har opgavens tidligere analyser påpeget, at en god selvopfattelse har betydning for elevernes læring. Hvilket kun bekræfter vigtigheden af interessen for feltet.

Selvopfattelsen dannes gennem et samspil mellem ydre reaktioner fra andre og indre tanker om sig selv (Imsen, 2010). I det følgende vil jeg se nærmere på, hvordan ydre påvirkning kan bidrage til at forme opfattelsen af selvet.

Her er Meads teori om symbolsk interaktionisme valgt at trække ind. Mennesker har en evne til at sætte sig ind i den andens sted og se på sig selv fra den synsvinkel (Ibid.). Vi lever os ind i, hvordan andre vurderer os og på baggrund af den andens reaktion på os selv danner dette basis for vores objektive selvopfattelse (ibid.). Ifølge Mead er selvopfattelsen en social struktur og ikke et medfødt iboende træk. Selvopfattelse ligger så at sige i rummet mellem personer, men bliver erfaret og tolket af den enkelte. Vi spejler os altså i andres reaktioner på os selv, derfor er denne teori også kaldet spejlingsteori (Imsen, 2010).

De personer vi spejler os i, skal på en eller anden måde betyde noget for os, de skal være såkaldte *signifikante andre*. Jeg vil fx i mit virke som lærer være en *signifikant anden* for eleverne i min klasse. Derfor er det relationelle perspektiv vigtigt at fastholde igennem arbejdet med mennesker. Fx kan omgivelsernes bekymringer for en elev afspejle sig som elevens egen bekymring for egne muligheder (Hertz, 2010). Omgivelsernes forholden til eleven har altså afgørende betydning for eleven. Dette billede kom også frem i mit lærerinterview: Helle (2014): *"De (Signes forældre) har oplevet så meget negativt. De var bange, og de ville passe på deres barn, og det kom ind i Signe – hun ville ikke nogen andre steder hen og sådan".* Signes lærere har derfor arbejdet meget bevidst mod at ændre forældrens forudtagede bekymringer, mens de hele tiden har vist, at de troede på, at Signe kunne klare at komme over i almenklassen. Signe har altså oplevet *signifikante andre*, der har udvist positive forventninger til hende og vist hende, at de er der, og troet på, at de sammen kan udvikle noget. Signe har herigennem, haft mulighed for at spejle sig i en anden form for feedback, end forældrenes bekymringer. Dermed har hun fået mulighed for at udvikle sig væk fra bekymringer og selvopfyldende profetier (Hertz, 2010).

Anderledes er det med Mads. Det lader ikke til, at Mads har samme form for positiv feedback at spejle sig i i skolen, som Signe har. Det fremgår implicit, at der er et negativt budskab omkring Mads (2014): *"og så er det bare lettest at tage den skideballe, for den kommer nok på et tidspunkt alligevel".* Mads' stempling som den urolige dreng har sat negative spor i hans sind, og det er tydeligt, at det har konsekvenser for hans måde at opføre sig på (Imsen, 2010). Når man føler sig stemplet og stigmatiseret, vil det gå ud over selvopfattelsen (ibid.). Det lader ikke til, at Mads' selvopfattelse er særlig positiv. Hvilket også er en årsagsforklaring på, hvorfor Mads ikke tør give sig i kast med

udfordrende matematikopgaver, på trods af, at han faktisk selv synes, at han er god til matematik (jf. tidligere afsnit).
Mads følger omverdenens forventninger til ham, og dette er med til at indsnævre hans muligheder for at forandre sig. Som han selv siger; *"det er lettest bare at tage skideballen, for den kommer nok alligevel "*(Mads, 2014). På denne måde lever Mads op til de sociale forventninger, der er rettet mod ham. Disse forventninger har en stærk indvirkning på vores adfærd, de betegnes som *selvopfyldende profetier* (Imsen, 2010). Det kan starte med lærerens falske definition af situationen, der skaber bestemte forventninger. Disse forventninger kan udløse en adfærd, som gør, at den falske opfattelse bliver sand (jf. tidligere afsnit) (ibid.).
Negative historier bliver selvbekræftigende, og det er uhyre svært at forandre sig i et negativt felt (Hertz, 2003).
Signe er ikke på samme måde blevet sat i en marginaliseret position. Hun har igennem sit ophold på specialskolen fået selvværd og en tro på sig selv igennem gode historier, der er blevet selvbekræftigende. Helle (2014) *"Signe kom her med meget lavt selvværd (..), ulykkelig, ville ikke I skole.* Lisbeth (2014): *"Nu har vi fået en helt anden pige".*
Ovenstående bekræfter også konklusionen fra *Og bare der ikke er nogen..* (2014), der omhandler, at inklusion ikke kun drejer sig om de elever, der skal inkluderes, men om hele klassens kultur. Eleverne spejler sig i hinandens reaktioner, og derved kan man altså hæmme/fremme inklusionen ved at elever og lærere accepterer/ikke accepterer inklusionen.

8.3 Sammenfatning

Diagnostiske konklusioner giver tynde beskrivelser af, hvem vi er, mens andre historier om, hvem vi er, let kommer til at leve i skyggen af disse. Det er fordrende for selvopfattelsen, at man objektiverer problemet/diagnosen. Hvis problemet i stedet bliver en del af eleven, kan det have en negativ virkning på selvopfattelsen (og læringen). Vi spejler os i andres reaktioner, og det er derfor vigtigt at være opmærksom på, hvad man signalerer som *signifikant anden*, da dette har betydning for udviklingen af en henholdsvis negativ eller positiv selvopfattelse.

9. *"Hvis jeg har en lærer, jeg bare slet ikke klinger med, så er de timer dræbende, og så synes jeg også oftere sådan, at jeg kommer lidt lettere op at skændes med dem"* (Mads, 2014) – Elevernes oplevelse af lærerRelevRrelationens betydning for inklusion

Med de empiriske undersøgelser som genstand vil følgende afsnit omhandle betydningen af lærer-elev-relationen i forhold til inklusionsprojektet ud fra Thomas Nordahls perspektiv.

9.1 LærerRelevRrelationen som fordring for inklusionen

Set ud fra ovenstående citat samt udfra reviewet (Dyssegaard et al., 2013), peger det i retningen af, at positive lærer-elev-relationer er et succeskriterie for inklusion. I og med, at jeg har valgt at fokusere på, hvordan jeg som lærer, kan støtte inklusionen, ser jeg det som oplagt at sætte nålen i lærer-elev-relationen, og undersøge dette fænomen nærmere.

Det lader til, at der er god grund til at rette søgelyset mod lærer-elev-relationen i inklusionsprojektet. En god relation mellem lærer og elev giver ikke bare læreren forståelse og indsigt i elevens verden, men ser også ud til at have afgørende betydning for elevens vækst og udvikling, ydermere viser undersøgelser, at elever med et godt forhold til læreren trives bedre i skolen (Nordahl, 2004). Mads (2014) fortæller, at hvis han ikke rigtig klinger med lærer, så kommer han lidt oftere op af skændes med læreren. Dette viser, at der er en sammenhæng mellem de relationer, der eksisterer mellem lærer og elev, og det samspil, der foregår. Elever, der oplever, at læreren kan lide dem, har en mere positiv indstilling til skolen, end de elever, der ikke har et sådan forhold til deres lærer (Nordahl, 2004). Det lader til, at Signe er meget glad for at gå i skole, og dette kan meget vel være sammenhængende med, at Signe har et godt forhold til sine lærere. Interviewer: *"Er du glad for dine lærere?"* Signe (2014): *"JA – rigtig meget".*

De elever, der har en oplevelse af, at læreren kan lide dem, er mere positivt stemt overfor skolen, end de elever, der modsat, ikke har sådan et forhold til deres lærer. Ydermere viser det sig, at der udvises mindre uønsket adfærd i de klasser, hvor der er gode lærer-elev-relationer (Nordahl, 2004). Da jeg spørger Mads, om det betyder noget at have et godt forhold til sin lærer, svarer Mads (2014): *"Ja, helt klart!".*

Det er lærerens ansvar at skabe gode relationer til eleverne. Gensidig tillid til hinanden er et centralt træk ved gode relationer (Nordahl, 2004). Eleven må opleve at kunne tale med læreren, at læreren er forudsigelig, troværdig og imødekommer centrale behov samt har en positiv indstilling til eleven (ibid.). Ingen vil opretholde et tillidsforhold til nogen, der har udøvet uret overfor dem i form af negative kommentarer eller reaktioner.

9.2 Anerkendelse som grundsten i lærerRelevRrelationen

Anerkendelse udgør en vigtig faktor for udviklingen af gode relationer mellem læreren og eleven, og derfor er det naturligt at komme ind på i det følgende.

Det er vigtigt for eleverne at opleve støtte, opmuntring og positive reaktioner fra læreren (Nordahl, 2004). Handlinger og udsagn fra lærerens side, som eleverne oplever som devaluerende, indebærer det modsatte af anerkendelse, og kan komme til at præge elevernes selvopfattelse. For at undgå devaluering er det vigtigt, at læreren skelner mellem, hvad eleven gør, og hvad eleven er (ibid.). Det er muligt at fortælle en elev, at man ikke kan acceptere det han gør, men samtidig give udtryk for, at man værdsætter eleven som person (ibid.). Det lader til at Mads har oplevet at blive devalueret. Han er blevet karakteriseret som en *ADHD-dreng*, der har svært ved at sidde stille. Han er herved blevet tildelt en rolle, som han forsøger at leve op til, hvilket bliver selvforstærkende (jf. tidligere afsnit).

Alle elever har noget, de kan værdsættes for, og det er nødvendigt, at læreren giver udtryk for dette – særligt overfor de elever i komplicerede læringssituationer, da det ofte er dem, der har størst behov for at blive set og mødt med forståelse, værdsættelse og empati, da mange af disse elever måske har fået for lidt anerkendelse tidligere (Nordahl, 2004).
Når eleverne oplever, at de er i stand til at føre nogle af deres drømme ud i virkeligheden, så er det vigtigt, at andre ser det. William C. Madsen (Hertz, 2003) kalder dette for *det anerkendende publikum.* Han beskriver, hvordan de positive spiraler, der opstår, når nogle begynder en forandrings-proces, medfører, at det anerkendende publikum ser nye sider af personen, og at denne nyorientering i sig selv skaber nye relationer, nye mønstre og muligheder. Anerkendelse er altså grobund for udvikling (selvopfattelse, læring..).

9.3 Sammenfatning

Gode lærer-elev-relationer har afgørende betydning for elevernes trivsel i skolen. Det er lærerens ansvar at skabe disse ved at acceptere, anerkende og se den enkelte elev som et subjekt.

10. *"Så får jeg nogle gange lov til at sidde i grupperummet med nogle andre opgaver"* (Mads, 2014) – Om lærerens viden om specialpædagogik

Med de empiriske undersøgelser som genstand vil følgende afsnit analysere, hvilken betydning lærerens viden om specialpædagogik kan have, samt inddrage Susan Tetlers perspektiv på undervisningsdifferentiering som en fordring for inklusionen.

10.1 Lærerens viden om specialpædagogik

Reviewet (Dyssegaard et al, 2013) konkluderer, at elever med særlige behovs positive trivsel og selvværd ikke er afhængig af skoleplaceringen. Man kan derfor forledes til at tro, at søgelyset igen skal rettes mod læreren, hvilket det vil blive i det følgende.
Jeg finder det paradoksalt, at Signe slet ikke nævner sin diagnose, da Signes lærere slet ikke lægger skjul på elevernes diagnoser: *"Vi er meget åbne omkring, hvis de har en diagnose. Nogle kommer vi og afleverer piller til i løbet af dagen, og der er ikke nogen, der sidder og peger fingre af dem. Der bliver meldt åbent ud; Det er fordi personen har ADHD"* (Lisbeth, 2014). På trods af denne åbenhed om Signes diagnose, er det ikke noget, der optager hende eller optræder i hendes selvopfattelse. Hos Mads er der også åbenhed omkring hans diagnose – dette bliver dog optaget, modsat Signe, i Mads' selvopfattelse. Dette finder jeg ulogisk.
Signes lærere har en mangeårig baggrund indenfor specialpædagogikken, og heri ligger muligvis svaret på paradokset. Lærerene har faglig kompetence, og dermed er der ikke den usikkerhed omkring eleven – Er eleven i det rette tilbud? Er vi kompetente nok til at løfte opgaven? osv. De seneste års udslusning af elever til specialpædagogiske tilbud (Ministeriet for Børn og Undervisning, 2012) har forstærket denne tro på, at lærerne i almenskolen ikke er kompetente nok til eleverne i

komplicerede læringssituationer. Ligeledes er diagnoserne pisket op som værende adgangsgivende til segregerede tilbud, hvilket igen kan virke selvforstærkende på lærerenes manglende(?) kompetencer. Der hersker muligvis en usikkerhed blandt almenlærerne, der smitter af på eleverne, – hvilket er helt forståeligt.
En anden bagside af udslusningen er, at skolen har fået mindre erfaring med disse elever, samt mistet chancen for fornyelse og faglig nytænkning.
Henrik Skovlund (2013) bekræfter, at man bør få et mere afslappet og konstruktivt forhold til elever med diagnoser, og en tro på, at man kan lære dem noget og udvikle dem på lige fod med klassens øvrige elever.

10.2 Undervisningsdifferentiering – et inklusionsredskab

Inklusion i skolen handler om at skabe differentierede muligheder for deltagelse i det faglige og sociale fællesskab. Derfor må undervisningsdifferentiering ses i tæt sammenhæng med inklusionsbegrebet og som en del af lærerens didaktiske kompetence, hvorfor det netop er relevant at komme ind på i følgende afsnit.

Det lader ikke til, at Mads er inkluderet i klassen. I interviewet fortæller han, at han nogle gange får lov til at sidde i grupperummet med nogle andre opgaver, hvilket jeg vil definere som ekskluderende. De nyere læringsteorier, herunder den socialkonstruktivistiske, understreger, at vi lærer i sociale sammenhænge, og at jævnaldrende kammerater kan udgøre en stærk motivation (jf. tidligere afsnit). På trods af dette, er der i skolen stadig en tendens til at se elevernes forskelligheder som besværlige, og dermed sker der i nogle (måske mange?) tilfælde det, Mads beretter om i ovenstående udsagn. Dette understreger Lisbeth (2014) *"Men mange gange hører vi jo også, at så har de siddet i en klasse, og så er de blevet hevet ud på gangen med en computer i en time, fordi de ikke kan være med i undervisningen".*
Er det i stedet intentionen at arbejde pædagogisk ud fra et inkluderende perspektiv, understreger Susan Tetler (2009), at det er nødvendigt med en differentieret undervisning, hvor den enkelte elev får mulighed for, indenfor læringsfællesskabet, at modtage en undervisning, der retter sig mod elevens evner og interesser. Heri udpeges tre udfordringer som læreren må forholde sig til i den inkluderende skole; Læringsindholdet må beriges, så eleverne oplever undervisningen som meningsfuldt – også udenfor skolen. For det andet har elever forskellige tilgange til læring, og læringsindholdet må derfor bredes ud således, at det passer til den enkelte elevs læringsstil, interesser og intelligensområder. Tredje udfordring består i at sammenkæde læringsindhold og –situation, så eleverne oplever sig socialt inkluderet i læringsfællesskabet. Fællesskabet må gøres til ramme for den enkelte elevs udvikling. Eleverne må gøres til aktive deltagere – ikke blot tilskuer til, hvad der foregår i det sociale liv (Tetler, 2009). Således bryder begrebet undervisningsdifferentiering med den individualiserede undervisningsform, som specialpædagogikken ofte er forbundet med.
Skolereformen, der træder i kraft august 2014, lægger op til mere variation i skoledagen, herunder undervisning, der imødekommer den enkelte elevs behov, hvilket

skal være med til at skabe mere inkluderende læringsmiljøer (Den Nye Folkeskole, 2014). Et eksempel på differentiering ses i Signes eksempel, hvor der er taget udgangspunkt i Signes forudsætninger og potientielle udviklingsniveau, hvilket medvirker til positive oplevelser ved skolen, der styrker både Signes læring og selvopfattelse. Signes lærere påpeger også vigtigheden af denne differentiering: Lisbeth (2014) *"Niveauet bliver sat ned, der er ikke højere mål for dem, end de magter at følge"* Helle (2014) fortsætter: *"vi behandler dem ikke på.. altså at alle 25 skal lave de samme opgaver".* Differentieringen kommer ligeledes til udtryk i Salamancaerklæringen (1994), hvor det pointeres, at det er af værdi, at eleverne gennemgår lærerprocessen sammen. I empirien (Dyssegaard et al., 2013) kom det også til udtryk, at inklusionen styrkes, når der er realistiske, faglige krav til alle elever. Undervisningsdifferentiering kan ses som specialundervisning til alle elever – ej at forveksle med individuel undervisning. Hvilket kan udgøre et positivt modstykke til diskursen om inklusionsbegrebet, som nærmest har fået et ensidige fokus på *nogle få* elever. At inklusion ikke kun drejer sig om nogle få elever, men derimod er et arbejde med hele klassens kultur og læringsmiljø, blev også forsikret i empirien (Szulevicz, 2014).

10.3 Sammenfatning

Igennem de seneste års stigning af elever, der udsluses til specialiserede tilbud, har lærerne, i almenskolen, mistet tilliden til at kunne håndtere disse elever. Der har hersket en idé om, at de specielle tilbud er de bedste for eleverne, og det er i den forbindelse blevet en selvopfyldende profeti. En del af løsningen, for at ændre denne forestilling, kan være at tænke undervisningsdifferentiering, fremfor inklusion. Dette begreb er en del af alle læreres didaktiske kompetence. Ydermere spreder begrebet fokus ud på alle klassens elever, fremfor de seneste års brug af inklusionsbegrebet, der nærmest har gjort, at det lader til kun at sigte mod nogle få elever, *"der skal inkluderes".*

11. Afrunding – med handleperspektiver

Med afsæt i de resultater, som fremgår af sammenfatningerne, vil jeg nedenfor dele min afrunding. Her vil jeg pege på, hvilken betydning skolens diagnosticerende diskurs har for elevernes læringsforudsætninger og selvopfattelse i inklusionsprojektet, i almenklassen. Ydermere vil jeg se på, hvilke handlemuligheder jeg, som lærer, har, for bedre at kunne støtte inklusionsprojektet på baggrund af opgavens udfald.

Overordnet vidner resultaterne om, at diagnoser kan have en uheldig indvirkning på almenelevernes selvopfattelse og læringsforudsætninger. Undersøgelserne peger på, at eleverne fokuserer på at være *normale*. At få en diagnose kan opleves som afvigende fra det normale, hvilket kan få negativ betydning for elevernes selvopfattelse, herunder også for elevernes læring, da disse to begreber, på baggrund af opgaven, opfattes som sammenhængende.
Det lader dog til, at der er stor forskel på, hvordan eleverne i almenskolen og specialskolen forholder sig til deres diagnose. Dette kom tydeligt frem; eleverne i

specialskolen *eksternaliserede* diagnosen, mens almeneleverne var tilbøjelige til at *internalisere* diagnosen. Forklaringen peger på to fænomener; skolens diagnosticerende diskurs samt på lærerrollen. Den diagnosticerende diskurs, der opleves i almenskolen, lader til at have forsnævret normalitetsbegrebet. Samfundets økonomiske støttesystem, har presset skolen til at fokusere på diagnoser og problemerne hos det enkelte barn, hvilket har forstærket en tro på, at diagnosen er noget iboende, og dermed noget unormalt *hos* eleven. Den diagnosticerende diskurs har skabt tynde fortællinger om eleverne, som ikke har efterladt meget plads til de gode fortællinger, der også er om eleverne, hvilket utvivlsomt har betydning for elevernes selvopfattelse og læring. Dermed ikke sagt, at diagnoserne skal forkastes, hvilket de heller ikke bliver i specialskolen, det er blot afgørende, at disse ikke kommer til at udgøre hele sandheden om eleven. Når tynde fortællinger bliver dominerende, kommer vi let til at fokusere på de handlinger og reaktioner, der passer ind i mønsteret, mens det, der ikke passer ind, let overses. Diagnosen bør derfor ses som et øjebliksbillede således, at der efterlades plads til nysgerrighed, der åbner op for de uanede udviklingsmuligheder, som alle elever bærer på. Der skal skabes gode fortællinger om eleverne, der bliver selvbekræftigende. De tynde fortællinger placerer eleven i en marginaliseret position, der skaber et negativt felt, hvor det er umuligt at forandre sig i. De gode fortællinger har stor indflydelse på eleverne, og kan være med til at udvikle og støtte eleverne i inklusionsprojektet.
I forhold til lærerrollen, så har skolens diagnosticerende diskurs sat almenlærerne skakmat. De er blevet usikre på deres didaktiske kompetencer til at arbejde med eleverne i komplicerede læringsituationer, hvilket smitter af på elevernes opfattelse; de oplever, at de er problemet. Den herskende idé om, at de specielle tilbud er de bedste for eleverne, er blevet en selvopfyldende profeti. Denne har affødt en usikkerhed hos lærerne, hvilket er helt forståeligt, der forventelig har smittet af på eleverne.

Resultaterne har relevans for en fortsat eller ændret praksis, og jeg vil derfor i det følgende pege på et kondenseret udvalg af handlemuligheder som læreren har til rådighed på baggrund af undersøgelsens resultater.
Opgaven pegede på den afgørende betydning af en god og anerkendende lærer-elev-relation, der viser sig, at have stor betydning for elevernes læring og selvopfattelse. Eleverne har brug for, at læreren stiller sig som en signifikant anden, som eleven kan spejle sig i. Læreren må her være tro mod egne evner, og signalere sikkerhed og en tro på, at eleven kan udvikle sig. Hvilket er befordrende for elevens selvopfattelse og læring at kunne speje sig i.
Ydermere peger resultaterne på, at læreren må internalisere den inkluderende tankegang, hvor alle opleves som unikke, hvorved ingen altså er mere normale end andre. Denne tankegang må udgøre et modstykke til det snævre normalitetsbegreb, der lader til at florere i skolen i dag, og som de seneste års stigende eksklusion til specialpædagogisketilbud har forstærket. Lærerens accept af inklusion har afgørende betydning for om inklusionsprojektet lykkes, derfor bør dette ses som en central handlemulighed for kvalificering af praksis.

De seneste års brug af inklusionsbegrebet har gjort, at det lader til kun at sigte mod nogle få elever, *"der skal inkluderes".* For at ændre denne forestilling, kunne en del af løsningen være, at tænke undervisningsdifferentiering fremfor inklusion. Undervisningsdifferentiering henvender sig til alle læreres didaktiske kompetence - ikke kun til specialpædagogiklæreren. Ydermere spreder begrebet fokus ud på alle klassens elever. Inklusionsbegrebet kan ende med at stigmatisere ligeså meget som en diagnose kan, og dermed kan det være mere hensigtsmæssigt at bruge undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentiering sigter mod at planlægge en undervisning i elevernes nærmeste udviklingszone, hvilket mine undersøgelser pegede på som befordrende for inklusionen. Her får eleverne udfordringer på det rette niveau, hvilket kan give positive oplevelser med det faglige arbejde – der så igen kan være befordrende for elevernes selvopfattelse.

Tager man et overordnet blik på opgaven, så vidner resultaterne om, at der er rigtig meget viden at hente i elevperspektivet. Eleverne bør betragtes som eksperter – for det er de! De kan levere en unik viden om livet i skolen, der kan bruges til praksisudvikling. Elevperspektivet kan levere viden om, hvilke faktorer i konteksten, der har betydning for elevens læring og selvopfattelse, hvilket ovenstående handleperspektiver er et eksempel på. Ofte gør lærerne sig til eksperter og definerer eleven, uden at spørge eleven selv, hvilket ikke er hensigtsmæssigt. Indledningsvist citerede jeg Warning (2011), der beskrev, at en inddragelse af elevernes egne oplevelser er helt afgørende for, at den pædagogiske indsat kan gøre en forskel. At tage afsæt i elevperspektivet i inklusionsarbejdet må således være det mest betydningsfulde tiltag for praksisudvikling.

Slutteligt må bekræftes: Ja! Det ér svært at gå i skole, hvis man er udenfor. Elevernes forudsætninger for lærig er afhængig af deres selvopfattelse, der igen er afhængig af deres oplevelse af at være inkluderet i fællesskabet. Så på trods af, at det kan være en stor udfordring at arbejde med inklusion, så er der også store præmier at vinde.

12. Perspektivering og kritiske refleksioner

Jeg forholder mig kritisk til den lærer-rolle, der fremstilles i handleperspektivet som efterstræbelsesværdig. Det kræver et stort overskud at udvikle gode lærer-elev-relationer, at undervisningsdifferentiere samt at inkorporere den inkluderende tankegang. Dette er ikke altid tilfældet. Dermed kan de fremstillede handleperspektiver i den sammenhæng betragtes som naive og virkelighedsfjerne. Ydermere må jeg, i mit videre arbejde med undersøgelsen, også overveje handleperspektiverne set i forhold til skolens test- og evalueringskultur. Almenlærerne er underlagt flere resultatorienterede krav samt anderledes rammefaktorer set i forhold til speciallæreren – og dette må tages i betragtning.

I min undersøgelse har jeg anlagt et fokus på eleven og læreren, men i det videre arbejde med opgaven, vil det være relevant at fokusere på forældresamarbejdet, det

kollegiale samarbejde samt klassens øvrige elever. Inklusion er et mange facetteret fænomen, og dermed udgør ovenstående faktorer ligeledes en vigtig rolle i inklusionsprojektet, som jeg må forholde mig til.

At mine egne empiriske undersøgelser udelukkende er kvalitative svækker opgavens generaliserbarhed i dens mangel på kvantitet. Det er den kvalitative undersøgelses store udfordring. Den vægter det subjektive højt, hvilket selvfølgelig indebærer, at en anden, i samme situation, muligvis ikke havde svaret det samme. Styrken er tilgengæld, at dataerne er mere unikke. Man må dog også påpege, at inklusion aldrig må gøres til et spørgsmål om, hvordan tidligere elever inkluderes i deres nye klasser. Når inklusion handler om elevens subjektive oplevelse, finder jeg derfor den kvalitativeundersøgelsesmetode uundværlig.
Inklusionsarbejdet indbefatter også en særlig sproglig bevidsthed, som det også kunne være spændende at se nærmere på.

På baggrund af elevinterviewene har det undret mig, hvorfor ingen af eleverne gav udtryk for drømme og forventninger til fremtiden. Denne refleksion kan i sin enkelthed synes langt fra opgavens egentlige fokus, men dog ikke nødvendigvis. Drømme og positive forventninger til fremtiden udgør en stor motivation for læring, og kan derfor, i den forbindelse være spændende at forfølge. Kan det, at eleverne har drømme og forventninger til fremtiden være en fordring for inklusionsprojektet?

13. Referenceliste

Alenkær, R. (2008). Prolog – Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration. I R. Alenkær, *Den inkluderende skole – En grundbog* (s. 13-26). København: Frydenlund.

Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C. (2006). Den nærmeste udviklingszone som udgangspunkt for pædagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pædagogikken* (s. 143-167). København: Frydenlund.

Datatilsynet.(2012, 15. maj). Studerendes specialeopgaver mv. Lokaliseret 13. april 2014 på: http://www.datatilsynet.dk/erhverv/studerendes-specialeopgaver-mv/

Den Nye Folkeskole. (2014). Den Nye Folkeskole. Hentet d. 12. april 2014 fra UVM.dk: http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Inklusion-og-undervisningsdifferentiering

Fælles Mål. (2009). Folkeskolens Formålsparagraf. Hentet 10. april 2014 fra uvm.dk: http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf

Hertz, S. (2003). Ressource orienterede historier om børn med DAMP. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 1, s. 71-78. Hentet 8. april 2014 fra Psykcentrum.dk: http://www.psykcentrum.dk/artikler/a09.pdf

Hertz, S. (2010). Begrebet biologisk information åbner for kritisk selvrefleksion – Interview med Jørn Nielsen. I S, Hertz, *Børne- og ungdomspsykiatri – Nye perspektiver og uanede muligheder* (s.130-135). København: Akademisk Forlag.
Hertz, S. (2010). Diagnosesystemets bidrag til den dominerende kultur. I S, Hertz, *Børne- og ungdomspsykiatri – Nye perspektiver og uanede muligheder* (s. 95-129). København: Akademisk Forlag.

Hertz, S. (2010). På udkig efter børn og unges uanede udviklingsmuligheder. I S. Hertz, *Børne- og ungdomspsykiatri – Nye perspektiver og uanede muligheder* (s. 31-56). København: Akademisk Forlag.

Hiim, H., & Hippe, E. (1997). Elevernes læringsforudsætninger. I H., Hiim & E., Hippe, Læring gennem oplevelse, forståelse og handling (s.133-153). København: Gyldendal.

Imsen, G. (2010). Selvopfattelse og identitet. I G. Imsen, *Elevens verden – Indføring i pædagogisk psykologi* (s. 357-388). Gyldendal.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). InterView – introduktion til et håndværk. København: Hans Rietzels Forlag. 2. udgave.

Larsen, M. S, Dyssegaard, C. B., Hald, B. M. (2013). Elever med særlige behov i almenskolen: Inklusion, trivsel og selvværd. Hentet 24. marts 2014 fra UVM.DK:

http://uvm.dk/~/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/140109%20Elever%20med%20saerlige%20behov%20i%20almenskolen.ashx

Lundby, G. (2011). Fortællinger om foretrukken identitet – narrativ perspektiv på intervention. I K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Red.), *Psykologiske Perspektiver på Intervention – i pædagogiske kontekster* (s. 279-313). Frederiksberg: Dansk Psykologisk Forlag

Løw, O. (2009). Vejledning som bevidnende positioner – narrativ vejledning. I O. Løw, *Pædagogisk vejledning – facilitering af læring i pædagogiske kontekster* (s. 165-198). København: Akademisk Forlag

Mads. (17. marts, 2014). Interview med Mads. (K. Bay, interviewer)

Ministeriet for Børn og Undervisning. (28. april 2012). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Hentet 9. april 2014 fra Retsinformation.dk:
https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=141578

Nordahl, T. (2004). Klasseledelse og relationen mellem elev og lærer. I T. Nordahl, Eleven som aktør (s. 125-156). København: Hans Reitzels Forlag.

Signe. (20. marts, 2014). Interview med Signe. (K. Bay, interviewer)

Skovlund, H. (2013). Børn har det fint med deres diagnoser – i specialklassen. *Asteriks*, nr. 67, 18-21.

Specialpædagogiklærer, Helle. (20. marts 2014). Interview med Helle. (K.Bay, interviewer)
Specialpædagogiklærer, Lisbeth. (20. marts 2014). Interview med Lisbeth. (K.Bay, interviewer)

Strand, H. (2013). Psykiatriske diagnoser som sociale konstruktioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 6, 5-16.

Szulevicz, T., Frederiksen, T., Gregersen, S. B., Hansen, K. W., Lodahl, H. R., Nørgaard, V., Pedersen, C. G. (2014). Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget – inklusion fra et elevperspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 51, 46-59.

Tetler, Susan. (2009). Det didaktiske grundlag for en specialpædagogik i et inkluderende perspektiv. I S. Tetler & S. Langager (Red.) (s.153-161). København: Gyldendals Lærerbibliotek.

Tønnesvang, J. (2009). Lærerens møde med eleven. I J. Tønnesvang, *Skolen som vitaliseringsmiljø* (s. 111-128). Aarhus: Forlaget Klim.

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

Vygotsky, L. S. (1978). Interaktion mellem læring og udvikling. I P. Andersen & C. Madsen (Red.), Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi (2006) (s. 61-76). København: Forlaget UP

Warming, H. (2011). Indledning. I H. Warming, Børneperspektiver – børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde (s. 9-11). Akademisk Forlag.

White, M. (2006). Dekonstruktion og terapi. I M. White, *Narrativ teori* (s. 51-91). København: Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, T. (2004). God anderledeshed. I T. Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutine* (s. 65-80). København: Forlaget Politisk Revy

14. Bilag

14.1 Bilag 1 – interviewguide til speciallærere, Helle og Lisbeth – med udvalgte svar.

Inklusionsbegrebet:

- **Vil I forsøge at definere inklusionsbegrebet?**
- **Hvad tænker I om inklusionstanken?**

Lisbeth: *"Jeg tror da, at det bedste ville være, hvis de kunne være inkluderet i den klasse, hvor de er startet op, og har været hele tiden, og kunne lykkes der. At man kan lave rammerne sådan, i en klasse, at alle elever kan være der. Det tror jeg, det ville være succes, men det kræver rigtig meget af klassen og forældrene. Det kræver rigtig mange ekstra ressourcer nogle gange; at man ikke står som én klasselærer til 25 elever og samtidig skal kunne rumme dem, der har det rigtig svært."*

- **Hvorfor skal vi danne inkluderende skoler?**
- **Hvad er jeres holdning til, at der skal inkluderes flere elever i almenklassen?**
- **Hvem har ansvaret for at inklusion lykkes?**

Helle: *"Læreren betyder meget! Den klasse, hvor Signe går, der er 3, der har ADHD, og læreren siger bare, hun kan ikke forstå, hvorfor Signe har gået her hos os. Fordi hun kan se, at hun er en almindelig 5.klasse elev. Hendes tankegang betyder meget"*

Helle*: "Signe kom med meget lavt selvværd og forældrene var meget i mod, da vi begyndte at tale om inklusion. Vi sagde, at det var fordi, at vi ville hjælpe hende, hun skal lære at skabe en god kontakt, hun skal blive endnu bedre til matematik, og det er der en mulighed for her. Det der angst som forældrene har, fordi de har oplevet et barn ulykkeligt, der ikke vil i skole. De har oplevet så meget negativt. De vil passe på sig selv og passe på deres barn, og det kommer ind i Signe, at hun ikke vil nogen andre steder hen og sådan noget."*

Lisbeth: *"nu har vi fået en helt anden pige. Og det kan hun også selv sige, at hun kan mærke".*

Helle: *"Men det handler meget om klasselæreren, og de andre lærere"*

- **Klasselæreren..Kan du uddybe det?**

Helle: *"Hvis man ser på barnet som et problem, der kommer ind, så er der her et meget stort problem i inklusionsprojektet".*

- **Tror I, at de andre elever er hurtige til at opfatte lærerens opfattelse?**

Helle: *"Ja, bestemt! fx en situation, hvor læreren siger "Nu kom du igen for sent" så kan der opstå alt muligt, og på den måde kan man påvirke de andre elever til at .. Derfor er det så vigtigt, at vi sender de rigtige signaler som voksne..du ved, hvis vi kan, eller lærerne kan, så skal de også 100% sige, at de kan tage barnet, du ved."*

Normalitetsbegrebet:

- **Hvordan vil I definere normalitetsbegrebet?**
- **Er eleverne i jeres klasse normale? Uddyb.**

Elevernes selvopfattelse:

- **Tror I eleverne er optaget/opmærksomme på "at være normale"?**

Lisbeth: *"JA! Rigtig meget.. øh.. jeg kan huske nogle af de første gange, hvor vi var på storskolen til fællesamling. Så blev der kaldt op: Team^et^eller^andet skulle gå fra vores fællesrum, så blev der sagt: "Specialcenter I må gå" ^ Jeg tror ikke, at vores elever havde lyst til at rejse sig og gå deroverfra. Bare det med "special", der blev nævnt, de følte sig VIRKELIG udstillet.. Skulle sidde derovre i mængden og så skulle de rejse sig op fordi de gik her i specialcenteret."*

Helle: *"Og de opførte sig så eksemplarisk og det hele, du ved: ØV!"*

Lisbeth: *"Så snart vi er på storskolen, vores elever opfører sig så eksemplarisk, for de vil netop ikke udstille sig selv, fordi de er så bevidste om..Jeg* tror de går RIGTIG meget op i det med at være normale."

- **Hvad tror I, at det betyder for eleverne at få en diagnose?**

Lisbeth: *"Det er nok meget individuelt, men for nogle tror jeg, at det giver stor ro. At de kan sige; jamen det er fordi jeg har ADHD. Det forklarer nogle ting for dem, hvorfor det er svært for dem at agere i forskellige sammenhæng".*

- ***Kender de andre elever i klassen til deres diagnoser? Hvis ja, har det nogen betydning? Positiv/negativ.***

Lisbeth: *"Vi er meget åbne omkring, hvis de har en diagnose.. også de får jo piller. Nogle kommer vi og afleverer piller til i løbet af dagen øhm.. og der er ikke nogen, der sidder og peger fingre af dem, der bliver meldt åbent ud; Det er fordi personen har ADHD".*

Helle: *"Hvis nogen prøver at sige noget "Åh, det er fordi du har ADHD, at du er sådan. Så kan man sagtens tage en dialog om det. Vi prøver også at vise dem, at selvom man får medicin så er man ikke anderledes. Sådan på den måde".*

- **Hvad betyder det for elevernes selvværd og relation til de andre i klassen?**
- **Har det at gå i en specialklasse betydning for elevernes selvopfattelse? Uddyb.**

Diagnoser:

- **Betyder det noget for jer, at eleverne bliver diagnosticeret? Uddyb.**
- **Føler I, at diagnoser sætter en begrænsning for, hvad der er muligt for det enkelte barn?**

Lisbeth: *"Jeg ser det som et redskab, hvis der er et barn, der har ADHD fx, jamen så, det giver mig et hint om, hvordan jeg kan arbejde med eleven, det er ikke sådan, at det sætter en begrænsning for mig, det giver mig måske et billede af, at det er derfor eleven ikke magter, at jeg gør det på den her måde, men at jeg skal gøre det på en anden måde. Jeg ser det som et redskab til at kunne flytte barnet. Også det at kunne forklare barnet, hvorfor ting er svære. Jeg synes, at det er et redskab".*

Helle: *"Jeg vil sige, at man som lærer finder muligheder til at arbejde med elever, for man ved også at almenelever også har andre ting, hvor de vil forbedre sig indenfor. Du ved ligesom et barn med diagnose. De kan blive bedre, hvis de ligesom får det rigtige at arbejde med og ud fra. Man kan bruge det til en positiv forbedring af undervisningen og give dem muligheder. Nu har jeg arbejdet med specialelever i så mange år, og jeg vil sige, at det er ikke alle med de samme diagnoser, der ligner hinanden. Så hver gang vi får et nyt barn, med samme diagnose, så har man 100 ekstra redskaber. Der er så meget nyt i hvert eneste barn, hver eneste gang. Så der er muligheder, du skal bare tænke okay, hvordan skal jeg lige gribe ind, hvilke snore skal jeg trække i så barnet kan vise, hvad han/hun kan."*

Lisbeth: *"Ja, de ligner slet ikke hinanden".*

- **Tror I, at diagnoser kan være en barriere for elevernes inklusionsmuligheder i almenklassen? Uddyb.**
- **Sætter diagnoser begrænsninger hos eleverne?**

Lisbeth: *"Altså vi bruger meget tid på at tale med dem om, at vi behandler dem meget, meget forskelligt her i huset, men det er noget vi gør for at behandle dem ens, ikke også? Altså det kan godt være, at der er en, der får lov til at tage en computer før du får lov til det, men det er fordi, at lige i dag har den person det svært, og vi er nødt til at give lidt luft. Det synes jeg egentlig, at de er gode til at forstå, at det ikke er snyd, men at det er fordi, at de er forskellige og har brug for noget forskelligt".*

Eksklusion:

- **Tænker I, at det er en god ide, at man samler de elever, der har det lidt svært i specielleafdelinger?**

Lisbeth: *"Jeg tror da, at det er klart at foretrække, at man kan blive i normalklassen.. Øhm, for jeg tror, at de føler sig udstillet når de kommer herover, de føler lidt, at de er blevet taget væk fra det, der er normalt, men alligevel så tror jeg, at når de kommer herover, så finder de alligevel roen. De føler, at niveauet bliver sat ned, der er ikke højere mål for dem, end de magter at følge".*

Helle: *"Så igen det der, vi behandler dem ikke på.. altså at alle 25 skal lave de samme opgaver, der er mange ting, der ligesom er anderledes her".*

Lisbeth: *"Men mange gange, så hører vi jo også, at så har de siddet i en klasse, og så er de blevet hevet ud på gangen med en computer i en time, fordi de ikke kan være med i undervisningen, og så bliver de sat for sig selv et sted. Så er det jo ikke inklusion. Så er de jo ikke en del af fællesskabet, så er de jo ikke en del af det, der foregår i almenklassen; så de er jo allerede ekskluderet. Så kan de jo ligeså godt være her hos os. Allerede der tror jeg, at de føler, at de er anderledes. Jeg synes rigtig tit, at vi får den fortælling, at de slet ikke har været en del, de har lavet noget helt andet; det har været opbevaring".*

14.2 Bilag 2 – interviewguide til elev, Signe – med udvalgte svar.

Inklusion:

- **Hvordan er det at være startet i 5.b?**

"Det er dejligt!"

- **Kan du lide at være i din nye klasse?**

"JA!".

- **Hvordan er det i forhold til din gamle skole?**

"Anderledes".

- **Hvad mener du med anderledes, kan du uddybe det?**

"*Der er flere børn i klassen sån' og det er anderledes, men det er anderledes på en god måde".*

- **Hvordan har du det i klassen derovre?**
- **Har du fået nogle venner derovre?**

"Ja, og jeg har fået en god veninde i klassen"

- **Hvad betyder det for dig, at du har venner derovre?**

"*Det betyder, at jeg får lyst til at komme derover, og så er det lidt nemmere at lære noget, når man også kan spørge de andre"*

- **Hvis du skal fortælle mig, hvad det bedste ved skolen er, hvad ville du så sige? Uddyb.**
- **Er der noget du har svært ved i skolen?**

Elevens selvbillede:

- **Beskriv dig selv med tre ord**
- **Hvordan tror du, at din lærer vil beskrive dig?**
- **Hvad tror du dine nye klassekammerater synes om dig?**
- **Hvad er du god til i skolen?**

"Jeg er rigtig god til matematik".

- **Hvad er du ikke god til?**
- **Hvad tror du, at din lærer vil sige, at du er god til?**

Elevens fremtidsplaner:

- **Hvad vil du gerne arbejde som, når du bliver voksen?**

"Det ved jeg ikke"

- **Hvad håber du på, at der kommer til at ske i fremtiden?**

"Det ved jeg ikke lige"

Normalitetsbegrebet:

- **Ved de andre i klassen, hvorfor du ikke er der hele tiden?**

"Det ved jeg faktisk ikke, det tror jeg ikke".

- **Er du glad for at have fået timer i 5.b? Uddyb.**

"Ja, men jeg vil stadigvæk gerne være herovre".

- **Hvorfor vil du gerne det?**

"Fordi jeg havde nogle gode venner der, men det er mere normalt at gå i den nye klasse, så det er også dejligt nok".

- **Hvad mener du med normalt?**

"Altså det er fx normalt at have venner, at være sød, være sjov".

- **Hvad vil det så sige at være unormal?**
- **Synes du, at du er normal?**

"Ja.."

- **Er de andre børn i din klasse normale?**

"Ja, lidt".

- **Lidt? Hvad mener du med det?**

"Eller jo, de er normale, men altså også forskellige".

- **Er det bedst at være normal?**

"Ja, for hvis ikke man er normal, så kan man blive drillet. Fx hvis jeg går med briller, det er jo ikke normalt".

- **Man kan ikke sige, at det at have briller bare er, at der er forskel på os?**

"Nej, det er ikke normalt".

LærerRelevRrelationen:

- **Er du glad for dine lærere?**

"JA – rigtig meget"

- **Betyder det noget, at have et godt forhold til sin lærer? Uddyb.**

14.3 Bilag 3 – interviewguide til elev, Mads – med udvalgte svar.

Inklusion:

- **Kan du lide at gå i skole? Uddyb.**
- **Hvordan har du det i klassen?**

"Jeg har det fint nok, men det er også lidt svært for jeg er ikke helt som de andre elever altid.. altså.. jeg er fx ikke god til at sidde stille, men sådan er det at have ADHD".

- **Hvad mener du med "Sådan er det at have ADHD"?**

"Altså, så kan man bare ikke sidde lige så stille i lige så lang tid som de andre og sådan"

- **Hvad gør du så, når det bliver svært i skolen?**

"Så tænker jeg bare fuck det, og giver min ADHD skylden"

- **Ved de andre i klassen, at du har ADHD?**

"Ja, det ved de alle sammen".

Elevens selvbillede:

- **Beskriv dig selv med tre ord.**
- **Hvordan tror du, at din lærer vil beskrive dig?**

"Øhh… det ved jeg faktisk ikke.. altså jeg er jo god nok til matematik, men jeg tror også, at hun ville sige, at jeg ikke er god til at sidde på i min plads og koncentere mig".

- **Hvad synes du selv, at du er god til?**

"Altså jeg er meget god til matematik og fodbold.. og så ved jeg ikke helt mere"

- **Hvad er du ikke god til?**

"At sidde stille, og ja, det ved jeg ikke helt".

- **Hvad tror du din lærer vil sige, at du er god til?**

Elevens fremtidsplaner:

- **Hvad vil du gerne arbejde som, når du bliver voksen?**

"øhm?"

- **Hvad håber du på, at der kommer til at ske i fremtiden?**

"Det ved jeg ikke rigtig"

Normalitetsbegrebet:

- **Hvad vil det sige at være normal?**

"At være som de andre.. og ligesom, hvad skal man sige.. passe ind".

- **Passe ind?**

"Ja, altså.. være som de andre".

- **Synes du, at du er normal?**

"På nogle områder, men jeg kan godt mærke, at jeg har lidt mere krudt i røven end de andre i klassen. Det er jo ikke helt normalt at have ADHD".

- ***Hvad mener du med, at det ikke er helt normalt at have ADHD?***

"Det har de andre i klassen jo ikke, så på den måde er det ikke normalt".

- **Tænker du meget over det?**

"Nogle gange tænker jeg over det.. Jeg tænker på det, hvis jeg fx ikke bliver valgt til noget gruppearbejde, om det kan være fordi at jeg har ADHD… eller sådan noget.. Man vil jo helst bare være normal".

- **Hvorfor vil man helst bare være normal?**
- **Synes du, at de andre i klassen er normale**?
- **Er det bedst at være normal? Uddyb.**

"Ja, jeg synes hvert fald ikke, at det er rart at skilles sig ud. Jeg kan huske engang, hvor Jespers far kom (Mads' kammerats far), hvor jeg havde et raserianfald på gange… der tænkte jeg bare " ÅH, nej.. bare han ikke opdager at det er mig", fordi jeg bare ikke ville have, at han skulle vide, hvordan jeg opfører mig i skolen."

LærerRelevRrelationen:

- **Har du et godt forhold til din lærer?**

"*Ikke sådan helt vildt.. det er vist normalt. Jeg er jo ikke ligefrem en duksedreng. Men nogle gange er det bare så svært at gøre, hvad de siger.. og så er det bare lettest at tage den skideballe.. for den kommer nok på et tidspunkt alligevel".*

- **Får du tit en "skideballe"**

"Ja".

- **Hvordan har du det med det?**

"Altså jeg bliver lidt sur på mig selv over det.. Men jeg er vant til det".

- **Betyder det noget, at have et godt forhold til sin lærer?**

"Ja, altså jeg synes hvert fald, hvis jeg kan mærke, at hun godt tror, at jeg kan klare en opgave, så vil jeg gerne gøre noget ekstra for at klare det"

- **Kan du uddybe det? Hvorfor vil du det?**

"Jamen altså, jeg kan godt lide at vise, at jeg kan sgu' godt det her!"

- **Og det får du lyst til når læreren også tror på, at du kan?**

"Ja, så bliver det meget nemmere… nogle gange.. synes jeg hvert fald".

- **Så det betyder altså noget, at have et godt forhold til sin lærer?**

"Ja, helt klart! Nogle gange, "Hvis jeg har en lærer, jeg bare slet ikke klinger med, så er de timer dræbende, og så synes jeg også oftere sådan, at jeg kommer lidt lettere op at skændes med dem"

- **Hvad gør du så?**

"Nogle gange forstår jeg slet ikke, hvad læreren siger, så får jeg nogle gange lov til at sidde i grupperummet, med nogle andre opgaver"

14.4 Bilag 4 – Samtykkeerklæring til elevinterview

Man er som studerende på en professionsbacheloruddannelse fritaget for anmeldelsespligten, under den forudsætning, at der indsamles samtykke fra de involverede parter (Datatilsynet, 2012). Nedenstående var derfor, forrinden elevinterviewene, underskrevet af forældrene til Signe og Mads.

Samtykkeerklæring til interview

"Gå i øjenhøjde med børnene og se, hvad de er optaget af og lad det bestemme kursen" (Hviid, 2004).

I forbindelse med mit afsluttende bachelorprojekt, læreruddannelsen.

Formål: En undersøgelse af skolelivet som diagnosticeret – set med elevernes øjne.

Dataindsamlingsmetode: Interview

Deltagelse i projektet er på følgende betingelser:

- Det er selvfølgelig frivilligt at deltage
- Alle oplysninger behandles fortroligt og anonymt
- Interviewguiden er vedhæftet

Jeg giver hermed samtykke til, at mit barn må deltage i projektet. I den forbindelse kan oplysningerne bruges af den studerende, der udarbejder projektet.

Navn:_____

Underskrift:_____

Dato:_____

Med venlig hilsen

Karinette Bay
VIA University College – Læreruddannelsen Nr. Nissum