

**UC Syddanmark – Læreruddannelsen i Esbjerg
Maj/juni 2014**

Bachelorprojekt

Navn	Stine Møller Jakobsen
Studienr.	Le100470
Privat e-mail adr.	
Titel (max. 3 linier á 50 enheder)	<i>"Det kan godt være, at min historie ikke ligner alle andres, men jeg er sgu ikke dum"</i> - Et narrativ fra overgangen mellem specialtilbud og inklusion i folkeskolen
Bachelorprojektet har tilknytning til:	
Linjefaget	Specialpædagogik
Faglig vejleder	Christian Quvang
Pæd./psyk. vejleder	Dorthe Østerby Toft
Antal anslag	89.007
Hvis eksamen består, må opgaven benyttes som eksempel i forhold til fremtidige studerende:	
JA <input type="checkbox"/> NEJ <input type="checkbox"/>	
Dato: 05.05.2014	
Jeg bekræfter med min underskrift, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp:	
_____ Underskrift	

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	3
1.1 Motivation og problemfelt	5
1.2 Problemformulering	5
1.3 Afgrænsning og teoretisk fundament	5
2 Metode – og teorivalg	7
2.1 Casestudie	7
2.2 Opgavens opbygning	8
3 Teoretiske perspektiver	8
3.1 Individualiseringen i det senmoderne samfund	8
3.2 Skolen – det individuelle fokus	10
3.3 Afvigelse som samfundsskabt	11
3.4 Afvigelse i et systemisk perspektiv	13
3.5 Inklusion	13
3.6 Inklusion – rettighed og krav	14
3.7 Den psykologiske vinkel	14
3.7.1 Udviklingspsykologi	15
3.7.2 Tilknytningsteori	15
3.8 Delkonklusion	16
4 Pædagogisk-psykologisk udredning af Mads	17
4.1 Supplerende mailkorrespondance	18
5 Første analyse	19
5.1 Analyse af udredning og supplerende mailkorrespondance	19
5.1.1 Mads og samfundet	20
5.1.2 Relationen mellem Mads og de andre unge	21
5.1.3 Relationen mellem Mads og forældrene	21
5.1.4 Relationen mellem Mads og pædagogerne – magt og diskurs	22
5.2 Subjektspositionernes betydning for selvet	27
5.3 Delkonklusion	29
6 Anden analyse: Interview med Mads	29
6.1 Delkonklusion	38
7 Diskussion	39
8 Konklusion	41
9 Perspektivering	42
10 Litteraturliste	44
10.1 Bøger	44
10.2 Tidsskrifter	46
10.3 www	46

1. Indledning

Vores samfund er bundet sammen af regler, normer og værdier. Nogle af disse er eksplicitte (formelle), mens andre igen er implicitte (uformelle) og betinges af kendskab til den gældende sociale diskurs.

Systemet kan derfor udfordres af individer, som af den eller anden årsag handler i strid med disse eksplicitte og implicitte konventioner, idet den pågældende adfærd skaber uro ift. fællesskabet og den sociale interaktion, der foregår heri, og en problematik opstår (Nordahl, 2008: 30).

Forbryder man sig eksempelvis mod et lands lovgivning, dømmes handlingen som afvigende af landets domstole. I disse tilfælde er der tale om afvigende adfærd på det formelle niveau (Holst, 2007).

Det uformelle niveau er mere vanskeligt at indkredse i en endegyldig definition – det kan ikke nedfældes i en lovtekst, idet det hæfter sig ved vores normalitetshorisonter, der efter mange års opdragelse og socialisering har sat sig fast i vores bevidsthed, og kan således udvides og forandres over tid, på samme vis som kultur. Bateson beskriver fænomenet som ”...*nogle fundamentale præmisser eller principper, ud fra hvilke individet (vanemæssigt) handler, tænker og perciperer, og som sparer individet for hele tiden at skulle tage stilling til mange abstrakte filosofiske, æstetiske og etiske aspekter af livet. De indlæres meget tidligt i menneskets liv, og mange af dem transmitteres via indlæring fra generation til generation...*” (Riber, 2005: 36).

Det er samfundet, det sociale fællesskab, der i dette tilfælde er dommere over, hvor grænsen mellem normalitet og afvigelse går. En proces, der derfor foregår umærket og upåagtet (Jacobsen, 2007).

Foucault beskæftiger sig ligeledes med disse samfundsstrukturer, hvor han gennem analyser kommer frem til, at samfundet er bundet sammen af normaliserende strukturer og sanktioner (Foucault, 2002:13). Han beskriver, hvordan den kollektive normaliseringsdom er integreret hos os alle, hvor vi tilsammen udgør et overvågningsapparat med det formål at overvåge, disciplinere og normalisere. Vi er læge-dommere, lærer-dommere, forældre-dommere osv. (IBID:325).

Med andre ord udfører vi hver især vores opgave i panoptikonet – det disciplinerede samfund (Merkelsen, 2007:221).

”Den panoptiske model er, uden at den udviskes eller mister nogle af sine egenskaber, bestemt til at sprede sig i hele samfundslegemet. Dens bestemmelse er at blive en generel funktion. (..) Det drejer sig om at gøre de sociale kræfter stærkere...” (IBID:223)

Denne grundlæggende synergieffekt gør, at magten ikke længere kan placeres og defineres på samme måde som tilfældet er med det formelle niveau. Den kan udelukkende forstås som et produkt af den gældende sociale diskurs – et sammenrend af relationer og følgevirkningerne heraf (Foucault, 2002: 12).

Konsekvensen heraf bliver en vanskeliggørelse af identifikationen af direkte ekskluderende kilde. Magtdiskursen gør sig gældende helt ned til de mindste elementer og sociale relationer, ex. forældre-barn, lærer-elev osv. (IBID).

Gennem Foucaults briller kan vi begynde at forstå kompleksiteten i den ekskluderende problemstilling. Denne måde at anskue strukturer og mønstre på, for at opnå en forståelse for de handlinger, der forventes i en given kontekst, udgør grundlaget for systemteorien (Ølgaard, 2004).

Til trods for disse vanskeligheder med at udpege en direkte ekskluderende kilde, kan man ud fra tallene inden for det specialpædagogiske felt, finde indicier på, at netop det enkelte individ bliver tillagt en stor del af skylden for eksklusionen (Haugaard, 2011). Børn, der opleves som udvisende afvigende adfærd bliver vurderet af Foucaults (2002) begreb om samfundets normalitetsdommere ud fra forskellige kategorier. Hvis dommerne finder frem til en kategori, der svarer til barnets symptomer på afvigende adfærd, bliver barnet søgt afhjulpet gennem anbringelse i et særligt forløb med specialpædagogiske tiltag, segregeret tilbud og/eller medicinering.

Det er bemærkelsesværdigt, hvordan dette fokus på det enkelte individ, som bærer af problemet til stadighed flourerer i vores bevidsthed, når vi på samme tid har sat inklusion på dagsordenen, både politisk og fagligt (Nielsen, 2012:1). Opfattelsen om individet som bærer af et afvigelsesmæssigt problem stammer helt tilbage fra den medicinske model fra specialpædagogikkens fødsel:

”Traditionelt udspringer specialpædagogikkens tiltag af en medicinsk model, der placerer afvigelsens problem inden i den ramte uden at medtænke miljø, sociale relationer og følelsesmæssige barrierer” (Kirkebæk, 2010:17).

Men for at komme ned på individniveau, kan man med fordel inddrage en socialkonstruktivistisk tilgang, så individet ikke kun forstås som værende underlagt systemer og dommere. Individet er,

som det også fremgår af Foucaults panoptiske model, medspiller og medskaber af selvsamme processer, idet individets konstruktioner af virkeligheden dannes gennem subjektive erfaringer, ønsker og meninger (Nordahl, 2008:28).

1.1 Motivation og problemfelt

Inklusionens udfordringer og dilemmaer for lærerens arbejde i spændingsfeltet mellem normalitet og afvigelse. Spændet mellem det specifikke unikke og det generelle almene – et evigt tilbagevendende dilemma i specialpædagogikken, som i takt med det politisk målsatte krav om inklusion i folkeskolen kun bliver fortsat mere aktuelt, idet der ikke kan udarbejdes en facitliste, der både tager hensyn til folkeskolens almene formål og individets personlige behov.

Nærværende opgave udspringer af lige dele personlig erfaring og forundring, med refleksion til følge. Opgavens praktiske udgangspunkt er et casestudie med udgangspunkt i en af mine tidligere elever på skole X. Det er med andre ord en case, jeg kender godt, og også selv har haft indvirkning på. Den umiddelbare risiko ved dette er naturligt nok, at jeg kan udvikle ”blinde pletter”, idet jeg måske tager noget for givet, andre ville sætte spørgsmålstejn ved.

Omvendt kan jeg se den fordel, at jeg udfordrer mig selv ift. egen praksis – en egenskab jeg vil kunne drage nytte af i mit kommende virke som lærer – ex i forbindelse med teamarbejde omkring udvikling af den pædagogiske praksis.

1.2 Problemformulering

Ovenstående leder mig frem til følgende problemformulering, som bærende grundlag for min opgave

Hvordan kan en lærer ud fra systemisk og narrativt perspektiv forklare og forstå en udsat elevs adfærd, og hvordan kan videre handlemuligheder skabes ud fra denne forståelse, i samarbejde med eleven?

1.3 Afgrænsning og teoretisk fundament

Min hensigt med at skrive denne opgave er, at skabe et grundlag til forståelse og videre refleksion over udvalgte elementer af de inklusionsbaserede udfordringer og dilemmaer, læreren møder i sit daglige arbejde med børn og unge.

Hvordan skaber vi et miljø, der tilgodeser alle? Min hensigt med opgaven er især at illustrere et af specialpædagogikkens konstante og fremtrædende dilemmaer: Hensynet til fællesskabet kontra hensynet til individet.

Et evigt udfordrende dilemma i lærerens arbejde. Jeg har ikke intentioner om at løse den samlede danske folkeskoles inklusionsudfordring. I stedet vil jeg, ud fra personlig erfaring og inddragelse af relevant teori, komme med et bud på, hvordan vi kan få en god start på inklusionsprocessen, ved at møde eleven i øjenhøjde og i samarbejde med eleven få skabt et grundlag, hvor selvværd og motivation kan vokse gennem anerkendelse af eleven som ekspert på eget liv – på eget domæne.

Jeg er bevidst om risikoen for, at min opgave bliver set som en kritik af andre professionelles arbejde, ikke mindst fordi, jeg har fravalgt at interviewe dem, hvorved de ellers kunne have fået mulighed for at uddybe og forklare deres udtalelser og handlinger iht. den pædagogiske diskurs, der handles efter blandt dem. Jeg vil gerne understrege, at jeg med min opgave ikke har det mindste ønske om at udstille nogen¹, eller kritisere deres arbejde. Fravalget er udelukkende sket på det grundlag, at opgaven i så fald ville blive for omfangsrig og/eller komme for langt væk fra problemformuleringen.

Opgavens formål er at bidrage til inklusionsdebatten, og som reflektionsgrundlag for lærerens relationsarbejde – særligt i arbejde med børn i udsatte positioner, ikke at blive en slags kontrolfaktor ift. denne specifikke case – hvem, der sagde hvad og hvorfor.

¹ Alle navne er derfor opdigtet af mig, med henblik på at opnå fuld anonymisering af alle andre end mig selv.

2. Metode - og teorivalg

Det systemiske og narrative perspektiv med inddragelse af socialkonstruktivisme og hermeneutik danner fundament for min opgave, og dermed også mit metodevalg, som i praksis er inspireret af Jørgen Riber's arbejde (Riber, 2005). Jeg vil i dette afsnit redegøre for min empiri og valgt teori, samt begrunde disse valg iht. min problemformulering.

2.1 Casestudie

Min egen empiri består af et enkelt casesdesign, som er udvalgt med henblik på at verificere og udfordre de teorier, jeg har valgt at anvende til formålet (Yin, 1994). At jeg har valgt at benytte casemetoden, begrundes i, at konteksten er af væsentlig betydning for min opgave, og bliver således en integreret del af opgavens helhed (IBID: 13), hvorfor det skønnes relevant for min opgaves ønske om at arbejde helhedsorienteret i forhold til min case.

I analysen er det således ikke muligt at adskille barnet, casen kredser om, og de omgivelser, barnet indgår som en del af, idet den gensidige påvirkning binder disse elementer sammen (IBID).

Metoden er anvendelig, når man ønsker en forståelse for sociale fænomener og deres kompleksitet, hvorfor jeg finder metoden meningsfuld at bruge som redskab iht. mit fremtidige virke som lærer.

Casen består i en pædagogisk-psykologisk udredning, som jeg efterfølgende har haft mulighed til at stille enkelte supplerende spørgsmål til, som herefter blev besvaret i form af en mailkorrespondance, som er medtaget i opgaven for at inddrage pædagogerne's forståelse af Mads (herefter benævnt: M).

Den pædagogisk-psykologiske udredning og den tilhørende mailkorrespondance er gengivet i opgaven i anonymiseret form med tilladelse fra pædagogerne, som har fået dette tilsendt til godkendelse.

Jeg inddrager desuden et interview med M, som i kraft af ønsket om at udvise nysgerrighed og neutralitet (Riber, 2005: 31) er af ustruktureret karakter med åbenhed for Ms svar.

Dette interview er optaget med Ms vidende og transskriberet og gengivet med Ms tilladelse. Han blev, på lige fod med pædagogerne, tilbudt at få en kopi til godkendelse, hvilket han ikke var interesseret i. Hans eneste krav bestod i, at han fremstod anonym.

2.2 Opgavens opbygning

Nærværende opgave beskæftiger sig med et stort område, som bliver påvirket og ligeledes har gensidig effekt af multiple og varierende faktorer. Det vil ikke være muligt at komme ind på alle disse faktorer i en opgave som denne. Omvendt finder jeg det utroværdigt ift. min problemformulering helt at undlade at komme ind på dem, idet min problemstilling og valgte teori er helhedsorienteret.

De indledende afsnit fokuserer på makrosystemet (samfundet) med henblik på at sætte fokus på udvalgte og relevante processer ift. min problemformulering.

Herefter bevæger jeg mig videre til et mesoniveau, hvor jeg kort forholder mig til, hvordan de førnævnte processer i makrosystemisk forstand får indflydelse på skolen.

I analysedelen dykker jeg ned på mikroniveau, idet jeg analyserer et udvalgt casestudie, og således forholder mig til, hvordan førnævnte faktorer og processer kan få betydning for det enkelte individ, som det udmønter sig i en konkret praksis, som ellers kan være præget af de bedste intentioner på individets vegne.

3. Teoretiske perspektiver

I dette afsnit vil jeg fremlægge en række teoretiske perspektiver og positioner, jeg mener har relevans ift. besvarelse af min problemformulering.

Afsnittet skal dermed bidrage til at gennemskueliggøre de makrosystemiske processers indflydelse på individets udviklings- og handlemuligheder eller mangel på samme.

De teoretiske nedslag skal desuden virke som argument for min valgte metodetilgang, idet det systemiske perspektiv nødvendiggør en forståelse for kompleksiteten i ovennævnte processer og deres betydning for individet, hvilket også vil blive gennemgået i disse afsnit.

3.1 Individualiseringen i det senmoderne samfund

I forbindelse med samfundets udvikling frem mod senmoderniteten, står individualisering som begreb særligt centralt (Illeris m.fl., 2009:39). Giddens (1994) plæderer for, at samfundets forandringsproces er præget af en gennemgribende aftraditionalisering, hvorfor jeg har valgt kort at inddrage nogle af hans mest centrale begreber til at definere de pågældende samfundstendenser.

Udlejrning af sociale funktioner består sig eksempelvis i det faktum, at pasning og opdragelse er overgået fra at være en familieopgave, til i ligeså høj grad at foregå uden for hjemmets fire vægge (IBID: 26-28). Dette fænomen har sat skub i endnu en samfundstendens, som udformer sig som en *afhængighed af abstrakte systemer*. Med andre ord er vi samfundsmæssigt afhængige af såkaldte ekspertsystemer, eksempelvis i form af faglig ekspertise (IBID: 31). Med aftraditionaliseringens opbrud med datidens gældende normer og værdier, har processen på samme måde medført en opløsning af de traditionelle fællesskaber og øget fokus på individet (Kaspersen, 2000: 426). Denne individualisering er paradoksalt, idet aftraditionaliseringen på den ene side giver potentielt ubegrænsede muligheder, men på den anden side er individet stadig begrænset af sin gældende situation – herunder evner, det samfund man er del af, osv. (Illeris m.fl., 2009: 39-40).

Dette paradoks er særligt gennemgående i Ziehes arbejde (2004), hvor han går skridtet videre og argumenterer for, at vores tidsepoke kan defineres som værende udtryk for postaftraditionalisering – at aftraditionaliseringen allerede er så indlejret en selvfølgelighed, at der ikke er nogen vej tilbage, hvilket for individet har betydet større spillerum for valg og forhandling, men dermed også en øget beslutningssvaghed (IBID: 8). Udover Ziehe (IBID) er Beck (1997) ligeledes optaget af, hvordan individet er underlagt tvangsmekanismer, hvor individualiseringen, som nævnt ovenfor, netop er betinget af den øgede institutionalisering qua samfundets afhængighed af abstrakte systemer. Velfærdsstatens og markedets institutioner står for udbuddet af sociale aktiviteter, vi som individer kan tage del i (IBID: 211). Dette ses fx i samfundets strukturering af dets befolkning, hvor samfund gennem institutioner praktisk talt følger os fra vugge til grav – fra vuggestue og børnehave, videre gennem uddannelsessystemet, frem til arbejdsmarkedet og pension – *den institutionelle individualisering* (IBID: 205).

”Individualiseringen bliver en institutionaliseret forventning om en bestemt adfærd rettet mod individet” (Ziehe, 1997:131).

Tilsammen udgør de mange institutioner vores sociale rammebetingelser – dvs. systemer, der udgør samfundets krav og retningslinjer (faglige, sociale og kulturelle) for individet. I fald, at individet ikke accepterer disse krav og lever op til systemets retningslinjer, vil det resultere i en række foranstaltninger for individet (Illeris m.fl., 2009:40), hvilket også viser sig i Foucaults diskursive teori om magt, hvor en lærer-dommers funktion bl.a. består i, at bidrage til udviklingen af børns faglige kompetencer, samt deres identitet, således at de kan indgå som fremtidige samfundsborgere, som det også fremgår af Folkeskolens Formålsparagraf, stk. 3:

”Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (www.uvm.dk)

Samfundets institutionelle individualisering og dets socialiserede rammebetingelser, som skolen indgår i og er medproducent af, bliver således et centralt fokus i denne opgave. Øjnene, der ser, bliver på denne måde afgørende for individets videre udvikling, når læreren som fagperson også bliver dommer ift. opretholdelse af samfundets institutionaliserede rammebetingelser for individet.

Det primære fokus kommer til at hvile på, hvordan det senmoderne samfunds institutioner og systemer enten kan værdsætte det enkelte individs og udvikle dets fremtidsmuligheder, eller hvordan systemet kan anskue individet som mislykket, og dermed afviger.

Det bliver herunder interessant at fokusere på de perspektiver, stigmatiseringer, bedømmelsesprocedurer (og diagnosticeringer) af afvigere, der foregår i skolen (Holst, 2007:302).

Til dette formål vil jeg inddrage en analyse af udvalgte narrativer, med den begrundelse, at *”...kommunikation er forudsætningen for, at vi kan hjælpe nogen videre i livet. Først når kommunikationen flyder frit, er der muligheder for, at ny information kan nå frem til modtageren”* (Riber, 2005:12).

Med omvendt fortegn kunne samme citat bruges som argument for, at kommunikationen på samme måde kan være medvirkende til at sætte et individ i en given rolle, eller måske endda fastholde et individ i en rolle og dermed forhindre et mønsterbrud, hvilket også vil komme til udtryk i opgavens analyseafsnit.

3.2 Skolen – det individuelle fokus

Med den gennemgående individualiseringstendens følger diagnosticeringer, fordi afvigelse bliver udtryk for noget individuelt. Med andre ord, et psykomedicinsk blik på afvigelse som fænomen (Nielsen, 2012:9).

En tendens, der bl.a. er dokumenteret i den svenske undersøgelse *There’s something about Julia* (Hörne og Säljö, 2004), hvor en gruppe professionelle gennem et år, har deltaget i flere konferencer og reflekteret over børn med problemadfærd.

Analyser herfra viser, hvordan professionelles fokus retter sig mod elevens adfærd uden medtagelse af sociale og kontekstuelle forhold, og der tegner sig dermed et billede af en tendens til at bruge biologiske dysfunktioner som forklaring og argumentation for udfordrende elevers adfærd. En tendens, man fra sidelinjen nemt kan kritisere for at mangle kritisk analyse og argumentation (IBID: 19), men som trods det, også ser ud til at have bredt sig til systemet herhjemme, hvor visitation baserer på forhold hos den enkelte elev, og diagnosen har betydning for om eleverne gives vidtgående specialundervisning (Nordahl, 2009:138).

Trods de kritisable elementer har tendensen bidt sig så godt fast, at den er nem at støde ind i blandt professionelle i skolen og det pædagogiske miljø, (mere herom senere). Måske fordi tendensen nemt bliver et skjult element i en diskurs, og dermed konstruerende faktor, vi i så fald kan spore gennem analyse af narrativer, men som for aktørerne forbliver skjult. Ikke ulig Foucaults definition af magt, som et skjult element i den gældende diskurs (Merkelsen, 2007: 208).

3.3 Afvigelse som samfundsskabt

Ved indtagelse af et systemisk perspektiv inddrages en forståelse for afvigelse som værende et samfundsskabt fænomen. Becker (2005) definerer således ikke afvigelse som en egenskab (befindende i et menneske), men som en konsekvens, der synliggøres gennem omverdenens anvendelse af regler og sanktioner (IBID: 29).

Det er således gennem menneskers interaktion med hinanden, at normalitet og afvigelse bliver synligt, idet interaktionen har betydning for vores selvopfattelse samt definition og endda kategorisering af andre (Jacobsen, 2007:18).

Møder vi bekræftelse og anerkendelse i forhold til vores person, vil det styrke vores selvopfattelse, og vi føler os forstået – inkluderet, mens vi i modsat fald vil føle os afvist som person fra fællesskabet – ekskluderet. At søge efter en universel definition eller sandhed ift. normalitet og afvigelse vil ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv ikke give mening, idet her er tale om en forståelseskontekst, forankret lokalt (Rønn, 2006: 108-109).

Gennem interaktionen med andre, og accept af, de for omverdenen gældende regler, lærer vi som mennesker, hvordan vi skal leve med andre (Säfström, 2007: 24). Ud fra denne tankegang er det altså helt tydeligt, at individet er afhængigt af fællesskabet, for at kunne udvikle sig som menneske. Men herigennem risikerer vi også, at reducere det enkelte menneske som et samfundsprodukt, der udelukkende har til opgave at tilpasse sig.

Skolen har til opgave at indordne sig de gældende samfundsregler, så den bidrager til at danne de næste generationers samfundsborgere i et billede, der passer ind i de opstillede rammer.

I fald et sådant fokus bliver dominerende, kommer skolen udelukkende til at handle om, at individet skal tilpasse og indordne sig (IBID). Säfström argumenterer for forskellighed som både en mulighed og et vilkår i uddannelserne (IBID: 89), og konkluderer, at såfremt en uddannelsespraksis ikke slår til ift. dette aspekt, vil det udvikle en indlemmelses- eller udelukkelsespraksis, som dermed udelukker de individer, hvis personligheder af fællesskabet dømmes som afvigende (IBID:35).

Skolen får dermed karakter af en ”civiliseringsinstans”, hvis overordnede projekt er ”*at reproducere det integrerede velfærdssamfund og skabe medborgere dertil med de adfærdsformer og den kulturelle kapital, der i stor udstrækning forbindes med, eller måske snarere er monopoliseret af, den veluddannede middelklasse i den etnisk danske majoritet*” (Gilliam i: Antropologi nr. 62 (2010): 161).

Denne ensrettende procedure er netop den udslagsgivende problematik, fordi den ”*ikke kun integrerer, men også fører til eksklusion og selveksklusion af grupper af mennesker (...) fra det civiliserede fællesskab.*” (IBID: 159)

Konsekvenserne heraf kan være mange. Eksempelvis risikerer vi, at elever marginaliseres på baggrund af køn, klasse eller etnicitet.

Hvis denne marginalisering når til yderste konsekvens, kan den medføre en oppositionel praksis, hvor grupper af elever går imod skolens (og dermed lærernes praksis) i et forsøg på at gøre op med de rammer, der holder dem uden for fællesskabet og i stedet danne deres eget.

3.4 Afvigelse i et systemisk perspektiv

Med indtagelse af dette perspektiv ses skolen som et socialt system, hvor faktorer som lærings-, trivsels- og adfærdsproblemer er uløseligt forbundne. Herudover skal konteksten og de sociale sammenhænge desuden medtænkes, når man arbejder med en udsat elev.

Systemteorien arbejder med andre ord med den enorme kompleksitet, der hersker omkring mennesker, deres relationer og ageren i forskellige arenaer (Riber, 2005: 20).

I denne sammenhæng bliver det altså vigtigt at møde barnet, hvor det er, for hvis vi ikke formår at sætte os i barnets sted, kan det resultere i, at vi ubevidst kommer til at handle mod barnets bedste (Nordahl, 2010: 29).

Viden organiseres på to måder: *”.. ’en logisk – videnskabelig’, som vi kender det fra den fysiske verden, systemverdenen og de eksakte videnskaber, samt en ’narrativ’, som er de(n) fortælling(er), der fortolker den menneskelige virksomhed eller livsverdener. I arbejdet med at afdække hvordan identitet...til stadighed påvirkes og udvikles i samspillet med omverden, er der netop med det narrative perspektiv den mulighed for at forbinde den individuelle livshistorie med det samfundsmæssige, der muliggør analysen mellem ’det lille narrativ’ og ’det store narrativ’”* (Quvang, 2009: 29).

Indtagelse af det systemiske perspektiv kan dermed plædere for en forståelse af afvigelse som et sammenstød mellem det lille narrativ og det store narrativ.

3.5 Inklusion

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for inklusionsbegrebet, herunder inddragelse af et par af de forskellige poler, det spænder over.

At opnå inklusion som bærende filosofi i den danske folkeskole, samt dennes møde med det enkelte individ, stiller omfattende krav til det samlede fællesskab – børn som voksne, lærere og pædagoger, ledelse og forældre. For alle implicerede gælder det, at vi lærer, ikke bare at acceptere, men at værdsætte det, som er anderledes. Dette er essentielt for at vi bliver i stand til at møde det anderledes i en egentlig inklusionsånd, idet opgaven bliver at nedkæmpe de udstødsels- og marginaliseringsprocesser, som ellers finder sted (Nordahl, 2008: 33).

Socialstyrelsens nyeste og nyligt reviderede definition af inklusion fremgår som følger på deres hjemmeside:

”Inklusion, hvor en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i gensidigt udviklende fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer” (<http://www.socialebegreber.dk>).

Som resultat af den nylige revidering, er det kontekstuelles betydning taget med.

Set gennem Nordahls (2009) relationelle perspektiv betyder det, at de hæmninger og vanskeligheder individet oplever, af omverdenen må tolkes i sammenhæng med samfundsstrukturen og de mellem menneskelige relationer, der medvirker til eksklusion af individet (IBID: 137).

3.6 Inklusion – rettighed og krav

Individets helt grundlæggende ret til at være en ligeværdig del af det demokratiske samfund, fremgår af Salamanca-erklæringen fra 1994, hvor retten til at være en del af fællesskabet uden at skulle give afkald på sin individualitet fremhæves.

Erklæringen har dermed som mål at skabe lige muligheder for deltagelse for alle, hvor målet er, at alle børn, så vidt muligt, skal være elever i folkeskolen (Mayor 1994: 6-7) – dog med undtagelse af de børn, der vurderes til at kunne få mere ud af et specialtilbud, der således skal modtage et sådant tilbud (IBID: 5).

Skolen skal med andre ord arbejde for at skabe rammer, alle børn kan deltage i – fællesskaberne skal være varierede nok til, at der dermed skabes rum for alle børn (Nordahl, 2008: 137).

3.7 Den psykologiske vinkel

For at kunne komme nærmere en helhedsorienteret forståelse af min case, har jeg valgt at inddrage følgende udvalgte psykologiske retninger. Herigennem håber jeg at kunne finde mulige forklaringer på barnets udviklingsmønster, og hvilke faktorer, der kan have betydning i positiv eller negativ retning for barnets møde med omverden og videre udvikling.

3.7.1 Udviklingspsykologi

Ifølge den moderne udviklingspsykologi er et dialogisk og interaktivt samspil med omgivelserne helt essentielt for individets psykiske modning og udvikling (Hertz, 2008: 108). Samspillet er ikke alene grundlaget for, at udvikling finder sted. Selve karakteren af samspillet har afgørende indflydelse på udviklingens retning (Nielsen, 2012: 1).

Som to centrale elementer peger Hertz på invitationer og nysgerrighed. Vores nysgerrighed pejler os ind på det, vi ikke forstår, og kan dermed skabe anledning til, at vi søger en vej hen mod at forstå barnets eller elevens adfærd som invitationer – invitationer vi så kan handle i forhold til, og ad den vej skabe positiv forandring (Hertz, 2008: 41).

Vi skal altså skabe rammer, der gør, at børnene *”kan spejle sig i vores tro på deres udviklingsmuligheder”* (IBID: 142). En filosofi, der ligger i klar forlængelse af Stern, og troen på barnet som værende et kompetent individ, som er i stand til at indgå i sociale relationer.

I forhold til relationsarbejde præsenterer Stern den vigtige pointe, som vi også kender fra hermeneutikken, at vi som individer, aldrig vil være i stand til helt at kunne forstå et andets individs opfattelse af verden, idet denne repræsenterer en helt anden subjektiv konstruktion, og som derfor vil være anderledes end vores egen (Stern, 2000: 39).

Hvordan udviklingen af selvforfølelserne forløber er afhængigt af samspillet, og kvaliteten af relationen barnet og omsorgspersonen imellem (IBID: 148). Endvidere danner selvforfølelserne grundsten for individets videre udviklingspotentiale, idet forfølelserne forbliver aktive og fortsat udvikles livet igennem (Hertz, 2008: 255)

Vigtigheden af samspillets kvalitet understreges yderligere i forbindelse med tilknytningsteorien, som følger i afsnittet herunder.

3.7.2 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien fokuserer på det sociale og dets betydning for individet, hvor Bowlbys teorier (1996) står som nogle af de mest centrale. Tilknytning defineres gennem de følelsesmæssige bånd, der udgør forbindelsen mellem barnet og en (omsorgs)person. For at skabe denne tilknytning, benytter det lille barn sig af alle de former for kontaktsøgning, det er i stand til at udvise – ex. smil, gråd osv. (IBID: 137). Denne form for tilknytningsadfærd er vigtig for individets videre udvikling, og vi præges som mennesker af de tilknytningsforhold, vi har oplevet tidligere i livet, således at de får væsentlig betydning for vores møde med andre senere (IBID).

Bowlby argumenterer for to dominerende veje for udvikling:

- 1) Et sikkert tilknytningsmønster (IBID: 143-144), hvor barnet har tillid til, at omsorgspersonen tager sig af det, når det er nødvendigt. Et sikkert tilknytningsmønster resulterer som regel i et samarbejdende og tillidsfuldt barn.
- 2) Tvangs-selvtillid (IBID: 145-146), hvor barnet har mistet tilliden til sin omsorgsperson, og det ikke forventer en reaktion fra denne. Tvangs-selvtillid vil som regel resultere i et usikkert barn, som endda kan virke følelsesmæssigt isoleret og fjendtligt.

Tilknytning vil fortsat have afgørende betydning for barnet, når det starter i skole, således at barnet har en oplevelse af at have en tryk base. Skolen kan byde på nye tilknytningsmæssige udfordringer, som barnet skal forholde sig til – det være sig ift. de faglige forventninger og lærernes bedømmelser, eller det kan være ift. det sociale aspekt (Broberg m.fl., 2010: 159). Når vi træffer et valg, sker det på baggrund af tillid eller mangel på samme, hvorfor relationer bliver helt afgørende for vores individuelle udvikling (Kaspersen, 2002: 426).

3.8 Delkonklusion

I skolesammenhæng opereres dagligt med normalitet og afvigelse, til trods for, at den individuelle synsvinkel har afgørende betydning for, hvad vi dømmes som værende afvigende.

Den omfangsrige institutionalisering af samfundet har medført et ekspert-fokus, som konstituerer en magtdiskurs, hvilket jeg vil uddybe nærmere i opgavens analytiske del.

Børn placeres i specialtilbud, efter de er blevet kategoriseret af samfundets eksperter, og afvigelse risikerer hermed at blive udtryk for en ensidet og mangelfuld tolkning af barnet, uden medtagelse af kontekst og sociale processer.

Inklusionsarbejdet indebærer, at vi skal stille krav til det sociale fællesskab, hvis det skal have en chance for at lykkes. Ift. funktionen som lærer har man altså et særligt ansvar for at være opmærksom på disse processer, og ikke blot stille individet over for en række krav, men hele tiden udfordre sig selv, sin for forståelse og dermed sit syn på den pågældende elev.

Jeg vil derfor påstå, at følgende faktorer har afgørende betydning for lærerens møde med eleven, herunder succeskriterier for en god inklusionsproces:

Øje for børns forskelligheder (ressourcesyn), evne til at udfordre sin egen forståelse, relationskompetence, indsigt i de sociale processers betydning for børnenes præmisser for at handle og agere.

Såfremt man som lærer ikke udvikler en sådan bevidsthed om sig selv og de børn, man har med at gøre, risikerer man som lærer at skabe et skel mellem det store narrativ og det lille narrativ (Quvang 2009) og hermed manifestere en magtdiskurs jf. Foucault, hvor lærere ender i rollen som normalitetsdommere.

4. Pædagogisk-psykologisk udredning af Mads

Siden M var omkring 9 måneder har han udvist et stort temperament, som viser sig i form af ødelæggelser, afvisning af krav og generel stædighed. M søger ikke hjælp hos voksne, men har derimod tendens til at afvise voksne, som prøver at hjælpe ham, hvad enten der er tale om faglige opgaver eller sociale konflikter. Hans selv værdsopfattelse bærer tydeligt præg af en tendens til at overvurdere sig selv, idet han jævnligt spørger efter større udfordringer fagligt, men til stadighed ikke har formået at løse nemmere opgaver. I stedet bruger han kræfterne på at starte konflikter med klassekammeraterne – konflikter, der eskaleres i både hyppighed og karakter.

Vi fortsætter med de nemme opgaver, til M viser, at han kan klare dem, for ikke at presse ham ud i en læringssituation, han ikke kan magte.

Fra spæd har M oplevet at stå meget alene med sin udvikling, da hans forældre ikke havde overskud og opmærksomhed til at være tydeligt tilstede, hvilket i dag viser sig ved, at han betragter sig selv som værende alene om at løse sine problemer, og fremstår uforstående og afvisende overfor voksne, der prøver at hjælpe.

I starten fungerer M i institutionen, uden at have flere konflikter end de andre elever på stedet, men fra 3.-4.klasse, oplever vi modstand fra M. Han siger, at han vil gå i en almindelig skole. Vi oplever herefter konflikterne som tiltagende i både styrke og hyppighed. Konflikterne omfatter både personale og klassekammerater.

M mangler værktøjer til at håndtere almindelige, dagligdags beslutninger. Han mister overblikket og har ingen handlekompetence. Han evner ikke at indgå i relationer og kan ikke overholde aftaler.

Vi vurderer, at han burde have en diagnose. Mest sandsynligt er han psykopat. Vores strategi er derfor at fastholde ham i en konsekvenspædagogik, så han kan lære, at de fastsatte rammer og regler også gælder for ham. På denne måde kan vi give ham struktur. Af samme grund anbefaler vi, at han får samme kendte rammer på sin nye skole, idet vi ikke vurderer, at han kan overskue nye indtryk og slet ikke løsere rammer.

4.1 Supplerende mailkorrespondance

S: Stine (mig) **P:** Pædagogernes svar

S: I skriver, at han i stedet for at løse opgaverne, bruger sine kræfter på at starte konflikter med klassekammeraterne. Det tolker jeg i sammenhæng med jeres vurdering om, at han ikke evner at indgå i relationer. Har I overvejet en alternativ udformning af undervisningssituationen, så M ikke kan komme i konflikt med klassekammeraterne?

P: Man kunne måske prøve en-til-en-undervisning, hvor der var en pædagog på ham konstant, så han ikke havde andre elever at tirre. Men jeg ved ikke, hvordan han ville reagere på koncentreret undervisning, lad os sige, en til to timer om dagen. Det er jo ikke noget, vi bare tilnærmelsesvist har set noget af. Måske ville han slet ikke kunne forholde sig til de nye rammer, han tåler jo ikke den mindste modgang eller udfordring, så koncentreret en-til-en-undervisning ville måske i virkeligheden bare være at hælde benzin på bålet. Men det finder vi aldrig ud af. Det har vi slet ikke ressourcer til.

S: Kan det tænkes, at Ms utilfredshed med den manglende faglige udfordring i virkeligheden er katalysator for hans adfærd?

P: Ja, altså.. Vi kunne da godt prøve at give ham nogle sværere opgaver, men i forvejen formår han ikke at løse de lette opgaver, men er langt mere optaget af at tirre nærmeste klassekammerat, til det udløser en konflikt. Vi ser det som en flugtstrategi ift. at han ikke magter udfordringer.

5. Første analyse

Jeg foretager analysen ved at sammenholde de fremlagte teoretiske perspektiver og positioner med de informationer, jeg trækker ud fra casematerialet. Gennem denne tilgang søger jeg at anskueliggøre udvalgte udfordringer, som er indeholdt i inklusionsarbejdet. De enkelte afsnit bør ses uløseligt forbundne og hinandens betingelser jf. systemteoriens principper om helhedstænkning, og danner sammenlagt grundlag for en senere diskussion.

5.1 Analyse af udredning og supplerende mailkorrespondance

Det ville være nemt som første nedslag at kritisere udredningen som dokumentation, i kraft af dens umiddelbare formelle udtryk og titel. Psykologen har eksempelvis ikke været tilstede under udformningen af denne udredning. Dokumentet er skrevet på den baggrund, at der i Ms sagsmappe ikke fandtes elevplaner eller andet, der kunne pejle os ind på, hvilken elev, der var tale om. Vi kontaktede derfor institutionen, hvor pædagogerne herefter satte sig sammen, og ud fra deres erindringer og tidligere udmeldinger fra psykologen, udformede ovenstående udredning.

At den er udarbejdet på et grundlag af narrativer, der ikke har været nedskrevet umiddelbart efter oplevelserne, og derfor med stor sandsynlighed er blevet bearbejdet og måske endda ændret (Bjørndal, 2003: 36-44) forud for nedskrivningen gør, at dens validitet i høj grad er diskutabel.

Dokumentet er med andre ord også mit første indtryk af M – det er gennem dette narrativ, jeg første gang stifter bekendtskab med min kommende elev. Med andre ord er dette narrativ også med til at forme min første forforståelse af M – en forforståelse, der kommer til at have betydning for mine næste møder med M.

”Språket gir tolkeren adgang til teksten, men ... samtidig (setter) grenser for forståelsen” (Tangen, citeret i: Quvang, 2009: 30).

Dette citat er medtaget, fordi det tydeligt illustrerer udfordringen i at arbejde med narrativer, og hvorfor man bør være meget opmærksom på sig selv.

Det er uundgåeligt, at det analytiske arbejde vil være hermeneutisk baseret, og dermed afgør min forforståelse, hvad jeg accepterer, og ligeledes hvad jeg vil være skeptisk overfor.

Når man arbejder som professionel med andre mennesker, og dermed har indflydelse på disse mennesker – det være sig i direkte eller indirekte forstand, positiv såvel som negativ - kommer man ikke uden om, at der altid vil være en etisk dimension ved arbejdet, som man skal være bevidst om, og agere i forhold til:

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej” (Løgstrup gengivet i: IBID: 36).

5.1.1 Mads og samfundet

Samfundets regler for normalitet og afvigelse får konsekvenser for M, allerede inden hans første skoledag, idet han vurderes til, at kunne få mere ud af et specialtilbud, frem for at blive placeret i folkeskolen (Mayor, 1994: 5). Det institutionaliserede samfund bliver for M et møde med en udelukkelsespraksis, hvor forhold relateret til kontekst og relationer ikke medtages i børnehavens vurdering af M, men hvor problemerne ses som iboende barnet.

M placeres hermed i kategorien som afviger af det institutionaliserede samfunds eksperter, jf. Foucault (2002) og hans teori om normalitetsdommere.

I starten fungerer M i institutionen, uden at have flere konflikter end de andre elever på stedet, men fra 3.-4.klasse, begynder M at udtrykke utilfredshed med at være placeret i et segregeret tilbud, hvorefter konflikterne tager til i både styrke og hyppighed.

En dreng, der så tidligt udtrykker utilfredshed med det tildelte skoletilbud må anses for alarmerende, idet det kan få alvorlige konsekvenser for hans fremtidige udvikling og tilhørende muligheder, såfremt ønsket ikke tages alvorligt og der gøres tiltag til at øge Ms lyst til læring og skolegang.

5.1.2 Relationen mellem Mads og de andre unge

Relationen mellem M og de andre unge er siden 3.-4.klasse eskaleret i negativ retning, og M kommer på næsten daglig basis i konflikt med de andre unge på stedet. Konflikterne starter som verbale, men ender som oftest med fysisk håndgemæng.

Idet M udtrykker, at han ikke ønsker at se sit liv følge samme udvikling, som han ser ske for de andre unge på stedet, kan det hænge sammen med, at M mangler en identifikationsmulighed, han kan spejle sig i og udvikle sig gennem.

At samle en flok unge med sociale og faglige vanskeligheder, fjerner dem som afvigere fra normalklasser, men tilbyder dem ikke stimulerende udviklingsforudsætninger (Hertz, 2008: 109).

Når det for M så også gælder, at hjemmet heller ikke kan tilbyde stimulerende rammer pga. forældrenes mentale fravær, vil Ms udviklingsmuligheder være afhængige af de voksne, han møder i sit skoletilbud og deres professionelle etablering af kvalitetssamspil (Stern, 2000: 148).

Nordahl argumenterer for, at en udsat elevs adfærd er resultatet af ønsker og erfaringer (Nordahl, 2008: 28), og Ms adfærd kan dermed ses som et udtryk for frustration over manglende identifikations- og udviklingsmuligheder.

5.1.3 Relationen mellem Mads og forældrene

Som det fremgår af udredningen af M, har han siden den helt spæde barndom været overladt til sig selv. Forældrene har sørget for fysiske rammer som mad, tøj, et hjem osv. M har med andre ord aldrig manglet materielle goder, er velernæret og velklædt.

Til gengæld har forældrene ikke haft overskud til at støtte M i hans mentale udvikling. Og det kan derfor være usikkert, hvorvidt M har følt sig tilpas stimuleret eller har oplevet et tidligt svigt, hvis han har manglet forældrenes overskud og tilstedeværelse, fordi fornemmelsen for en nærværende omsorgsperson således ikke har fundet sted gennem den tidlige tilknytning.

Pædagogernes tolkning af M karakteriserer ham som meget aggressiv, tangerende det deciderede ondskabsfulde. Set i lyset af tilknytningsteorien kan Ms adfærd være et resultat af et skævt udviklet tilknytningsmønster, der har resulteret i udvikling af tvangs-selvtillid, som kan udmønte sig i aggressiv adfærd pga. en følelse af manglende kærlighed (Bowlby, 1996: 146).

Den nuværende relation mellem M og forældrene består i, at forældrene med støtte fra kommunen langsomt arbejder på at etablere et tillidsforhold til M, men de er endnu ikke i stand til at være rammesættende for M, hvilket betyder, at inklusionsarbejdet er foregået med forældrenes samtykke men uden decideret aktiv deltagelse fra deres side. De har været repræsenteret gennem en sagsbehandler fra kommunen, der har fungeret som kommunikationslink mellem skolen og hjemmet, hvorfor jeg ikke vil inddrage forældresamarbejdet yderligere i opgaven.

5.1.4 Relationen mellem Mads og pædagogerne – magt og diskurs

M er af pædagogerne blevet beskrevet som en vanskelig dreng, som reagerer voldsomt, aggressivt og uden varsel. Fagligt afviser M at arbejde med de stillede opgaver, og forsøger man at fastholde ham i arbejdet med opgaverne, er det en sikker vej mod konflikt. Pædagogerne bringer på bane, at M *”burde have en diagnose. Mest sandsynligt er han psykopat”*. Pædagogernes udsagn er et eksempel på brug af underskudsord (Riber, 2005: 59) af særdeles kraftig karakter, og jeg tolker det som udtryk for frustration, idet den anvendte pædagogiske strategi ikke lader til at have den ønskede effekt på M.

Muusman understreger nødvendigheden i etablering af *”... et forhold mellem lærer og lev baseret på tillid. Begrebet tillid beskrives, dels som en forudsætning for læring, dels som en forudsætning for et fornuftigt og udviklingsfaciliterende samarbejde mellem parter, der er berørt af skolens praksis som eks. eleverne internt, lærerne internt samt i forhold til eks. forældre, embedsmænd og politikere. Med begrebet tillid antydes et psykologisk pædagogisk perspektiv omfattende etiske dimensioner som respekt og anerkendelse”*(Quvang, 2009: 17).

Dette tillidsbaserede forhold er meget svært at få øje på i relationen mellem M og pædagogerne.

Alle institutioner er drevet af en gældende diskurs, der er unik for den specifikke institution. Diskursen definerer vores måde at se virkeligheden på, og er derfor bestemmende ift. vores handle og ageren. Ydermere gælder det, at diskurser sjældent bliver italesat, og dermed blot eksisterer som en udefineret ramme for, hvordan vi er enige om at gøre tingene. Det er en af grundene til, at det er så vanskeligt at arbejde med elever i udsatte positioner – elever, der afviger fra normen (eller diskursen), og dermed falder uden for denne fælles referenceramme.

De diskursive positioner (herunder lærer og elev) skaber et magtforhold, hvor læreren i sidste ende er den, der styrer slagets gang og sætter dagsordenen og de klassestrukturer, som eleven skal følge. Der er som tidligere nævnt lagt op til medbestemmelse i folkeskoleloven, men i praksis har læreren sidste ord.

I Ms tilfælde ser vi et tydeligt opgør med den gældende diskurs og den position, det giver ham. Han afviser pædagogernes tiltag og de opgaver, han bliver stillet overfor, og vil altså ikke acceptere sit diskursive subjekt. Når pædagogerne alligevel forsøger at få ham til at indordne sig, ender det med konflikt, hvor M bliver voldsom, hvilket får pædagogerne til at stramme reglerne for M. På denne institution hersker med andre ord en pædagogisk diskurs, hvor man er enig om, at brud på regler skal medføre en straf, så eleverne kan lære, at deres handlinger medfører konsekvenser.

Ovenstående illustrerer en alment (aner)kendt pædagogisk praksis, og ud fra pædagogernes forståelse for den, er der heller ikke tvivl om, at den praktiseres ud fra et velment og sympatisk grundlag. Omvendt kan man argumentere for, at denne tilgang ikke levner mange muligheder for M for at bryde sit vanemønster (idet han ikke tilbydes nye handlemuligheder), men blot fastholdes i det gamle. M og pædagogerne kan på denne måde ende i en rekursiv sløjfe:

”Jo mere afmægtig den voksne føler sig, desto flere restriktive tiltag fra den voksne, og jo flere restriktive tiltag fra den voksne, desto større afmagt” (Riber, 2005: 36).

Gennem min samtale med M (Kap x: s) understreger han, at han ikke ser en fremtid for sig, såfremt han ikke får mulighed for at skifte til en normal folkeskole. Han kan altså ikke længere identificere sig med det nuværende skoletilbud, hvor størstedelen af hans klassekammerater har en diagnose.

”... unge, specielt i præpubertet og pubertet, har brug for andre unge, de kan spejle sig i” (Quvang, 2009: 53).

At M ikke kan forstå beslutningen om, hvorfor han skal gå på en specialskole og dermed modarbejder pædagogernes strategi ved at nægte at modtage undervisningen, kan med Foucaults briller ses som et udtryk for, at M ikke vil være en del af den gældende diskurs.

I denne situation bliver det sammenstødet mellem det lille narrativ og det store narrativ tydeligt og problematisk, idet den udfolder sig i form af Foucaults diskursive magtbegreb.

”Intet befinder sig mere i hjertet af vores samfund og dets magtvirkninger end den gales ulykke eller den kriminelles vold” (Heede, 1997: 88).

Jf. Foucault kan M være på vej til at blive et ”brændemærket” produkt af pædagogernes fortolkning af ham – det store narrativ, til trods for, at dette ikke stemmer overens med Ms egen forståelse af sig selv – det lille narrativ.

Såfremt dette store narrativ ikke skal få indflydelse på det lille narrativ og vitterligt blive fortællingen om M, skal der gribes ind fra de voksnes side. De er ”eksperterne” og bidragsydere til det nuværende narrativ om M, vi gerne skulle ændre for at optimere succeskriterierne ift. inklusionsindsatsen.

For at udfordre min tese om, at pædagogernes forståelse af M kolliderer med mulighederne for at inkludere ham på den nuværende skole, spørger jeg ind til, hvad der i deres øjne kunne give M den mest optimale skolegang, hvor jeg fik følgende svar:

”Man kunne måske prøve en-til-en-undervisning, hvor der var en pædagog på ham konstant, så han ikke havde andre elever at tirre. Men jeg ved ikke, hvordan han ville reagere på koncentreret undervisning, lad os sige, en til to timer om dagen. Det er jo ikke noget, vi bare tilnærmelsesvist har set noget af. Måske ville han slet ikke kunne forholde sig til de nye rammer, han tåler jo ikke den mindste modgang eller udfordring, så koncentreret en-til-en-undervisning ville måske i virkeligheden bare være at hælde benzin på bålet. Men det finder vi aldrig ud af. Det har vi slet ikke ressourcer til”.

Fra dette svar kan jeg udelede flere ting. For det første bekræftes min tese omhandlende pædagogernes tolkning og fortælling om M. Allerede i første sætning tydeliggøres det, at M ofte anses som katalysator for konflikter eleverne imellem: *”..., så han ikke havde andre elever at tirre”*. Det er fra pædagogernes side også slået fast at *”..., han tåler jo ikke den mindste modgang eller udfordring...”*, et citat, der vidner om, at pædagogernes narrativ om M som den vanskelige, for dem, er blevet bekræftet så mange gange, at det er blevet den pædagogiske sandhed, som ligger til grund for deres arbejde. Og som vi kan se, levner det ikke plads til nye tiltage, rammer eller ideer. De opgives, før de opstår, fordi pædagogerne på forhånd har konkluderet, at det ikke vil være det rigtige for M. *”...at hælde benzin på bålet”* er blot endnu en understregning af narrativets karakter og den pædagogiske sandhed, som dominerer på stedet.

Pædagogerne på en gang foreslår en mulighed, som de efterhånden gennem citatet igen taler sig væk fra – både af pædagogisk hensyn til M, men også pga. manglende ressourcer. Vi står dermed tilbage med det faktum, at pædagogerne hverken mener, at M kan fungere i klassens fællesskab eller tilbydes alternative rammer. Jeg må derfor konkludere, at pædagogerne i virkeligheden arbejder inden for en diskurs, hvor M ikke hører til.

Det tegner et billede, som stemmer fint overens med Foucault, der mener, at det moderne samfunds diskurser kan anskues ift. gældende normer på fx uddannelsespolitikken, hvor den pædagogiske diskurs i bl.a. skoler og daginstitutioner kan ses som et udtryk for social regulering. Diskursen oplever vi i hverdagen gennem ”rigtige” og ”forkerte” måder at leve livet på. Det er gennem denne diskurs, at alle samfundets specialister kommer til orde, med anvisninger om, hvordan man lever sit liv, herunder udviser korrekt opførelse. Set i denne sammenhæng har pædagogerne en afgørende rolle ift. M, netop i kraft af deres status som specialist. Pædagogen er i sit arbejde rammesættende og medskaber af den gældende diskurs på skolen og i klassen, og har således et stort ansvar for, hvordan og hvilken praksis, der bliver gældende for den specifikke skole eller klasse. Det er i denne forstand, at det bliver vigtigt at være sig sin rolle som professionel bevidst ift. relationsarbejdet med eleverne. Magt skabes og manifesteres gennem de menneskelige relationer, idet Foucault definerer magt, som *”...styrkeforhold i konstant bevægelse (...)”* (Muschinsky m.fl., 2007: 491) og *kan udøves - ikke besiddes. Derfor kan der ikke tales om magt, med mindre den udøves og at udøve magt forudsætter at begge parter ”(...) rent faktisk kan handle frit – og altså ikke er en ting, men et handlende subjekt”* (IBID: 491).

Pædagogernes måde at italesætte Ms udsatte position og især hans problematiske og udfordrende adfærd, resulterer i, at der rammesættes en diskurs, hvor M positioneres som værende umulig at undervise, og i højere grad at inkludere, på stedet. En diskurs som denne ender med at retfærdiggøre, at man som fagperson ”lader stå til”, for der er alligevel ikke noget man kan gøre for at hjælpe M ift. den gældende positionering. Med Foucault (2002) og den socialkonstruktivistiske vinkel for øje fastholdes M gennem magtdiskursen som afvigende, i stedet for at skabe nye erfaringer og oplevelser som grundlag for nye handlemuligheder.

Ift. relationsteori kunne det tale til Ms fordel, hvis de voksne omkring ham formåede at skabe et fællesskab i klassen med nærhed og tryghed som rammesættende faktorer (Stern, 2002) og (Bowlby, 1996). At M ikke får stillet sådanne rammer til rådighed, kan være en del af forklaringen på hans aggressive adfærd over for sine omgivelser. Den mangelfulde nysgerrighed over for ham og hans kommunikation kan resultere i en mangelfuld forståelse for M (Hertz, 2008: 41).

Med afsæt i de indledende afsnits definition af normalitet, afvigelse, og hvordan disse kommer til udtryk gennem menneskelig interaktion (Jacobsen, 2007: 18), er sammenfaldet mellem resultaterne fra forskningen *There is something about Julia* og pædagogerne optagethed af evt. dysfunktioners betydning for Ms adfærd ret interessant, idet pædagogerne på samme måde som i undersøgelsen konkluderer, at M er bærer af problemet frem for at medtænke konteksten og de sociale rammers betydning.

Da Foucault mener, at subjektet skabes af diskursen, giver det mening at antage, at M ikke har mulighed for at ændre sin adfærd, før diskursen omkring ham ændres. Spørgsmålet er, om det så overhovedet er muligt?

Som jeg indledningsvist i denne opgave har skitseret, lægges kimene til diskurserne for definition af normalitet og afvigelse allerede på et højere niveau – makroniveauet – vores samfund. Da skolens opgave er, at uddanne hele mennesker til deltagelse i dette samfund og dets gældende strukturer, bliver skolen underlagt de samme diskurser, der dominerer i samfundet.

Gennem disse diskurser bliver skolen en omfattende og vigtig institution, der ”... udøver overvågning og regulering ... og social kontrol” (Imsen, 2003: 105), og det sker i en ikke uvæsentlig del af livet. Gennem hele denne dannelsesproces, der også omfatter opdragelse, sortering og adfærdsregulering møder individet således den diskursive magtudøvelse gennem hele dets rejse mod at blive anerkendt som en værdig deltager i det samlede samfundsfællesskab, såfremt det altså ikke sorteres fra inden da, i rejsen mod at blive anerkendt på mikro- og mesoniveau, så det kan deltage på lige fod med alle andre i skolen.

Det er derfor helt essentielt, at skolen er sin opgave og magtposition bevidst, så de pålagte opgaver kan udføres med omtanke. Især bør det italesættes, hvordan diskurser og vedtagne normer på det specifikke sted kommer til udtryk og er med til at definere ”... den sociale regulering af, hvad der er normal eller abnorm kropslig adfærd”(Muschinsky m.fl., 2007: 494).

Med udgangspunkt i Foucaults teori, argumenterer Heede for, at man i arbejdet med mennesker bør fratage individet dets rolle som den selvstændige ophavsmand til hvad, der kan ligne obstruerende og fællesskabstruende adfærd, og i stedet anskue individet som resultat af en omskiftelig og kompleks diskurs (Heede, 1997: 91). Anskuer vi individet som resultat af de gældende diskurser, og individets adfærd som kommunikation om diskursens positionering af individet, åbnes der potentielt op for nye tolknings- og handlemuligheder.

5.2 Subjektspositionernes betydning for selvet

Når M mødte i skole, fik han uddelt nogle opgaver, pædagogerne havde klargjort på forhånd.

Opgaverne ændrede ikke karakter, og M har af flere omgange gjort opmærksom på, at han syntes, at opgaverne var for nemme, og han manglede udfordring.

Da jeg spørger pædagogerne om, hvordan de på stedet forholder sig til dette, lyder svaret:

”Ja, altså.. Vi kunne da godt prøve at give ham nogle sværere opgaver, men i forvejen formår han ikke at løse de lette opgaver, men er langt mere optaget af at tirre nærmeste klassekammerat, til det udløser en konflikt. Vi ser det som en flugtstrategi ift. at han ikke magter udfordringer”

I sammenhæng med ovenstående afsnit, fremgår det af denne udtalelse, at pædagogens subjektspositionering består i en tolkning om, at M ikke er klar (eller i stand) til nye, faglige udfordringer, og i kraft af pædagogernes definerede rolle som specialister, bliver det deres subjektspositionering, der kommer til at gælde for M, til trods for hans erklærede uenighed. Dette sammenstød mellem det store og det lille narrativ kan meget vel antages at ligge til grund for Ms adfærd. Hvis vi anskuer Ms adfærd, som udmønter sig i voldsomme konflikter med både klassekammerater og pædagoger, som kommunikation, kan det ses som udtryk for den frustration, han kan føle i kraft af, at hans verbale kommunikation ang. undervisningssituationen ikke giver resultat.

Set ud fra det socialkonstruktivistiske princip, skabes selvet gennem de relationer og forskellige arenaer, individet møder og interagerer med undervejs i livet – med andre ord, er der tale om en tosidet proces, hvor der, som før nævnt, skabes to narrativer om M.

På den ene side står M over for en placering i en klasse, hvor han ikke selv mener, at han hører til, og hvor han ikke føler, at han bliver lyttet til og anerkendt.

På den anden side har vi omverdenen, dens syn på ham og den medfølgende placering.

Idet de to narrativer om M står og kæmper om pladsen og retten for, hvilket narrativ, der skal vinde, skabes et konfliktfyldt spændingsrum, der kan forklare grundlaget for den problemfyldte rekursive sløjfe, som kendetegner den daglige praksis.

M kan ikke identificere sig med den rolle og plads, han er blevet tildelt, hvorfor han ikke ønsker at indordne sig den gældende diskurs, og da hans verbale indsigelser ikke giver resultat, gør han oprør med diskursen, hvilket kommer til udtryk gennem fysisk og uadadreagerende adfærd – han kommer i fysisk kamp mod de omgivelser, han føler, holder ham fast i en uønsket position.

Hvad pædagogerne ser, er en dreng, som ikke kan forholde sig til sine omgivelser. Han er besværlig og klart afvigende fra diskursen, hvilket bliver tolket som et udtryk for, at han ikke er i stand til at arbejde med udfordringer. Det betyder, at pædagogerne fastholder deres pædagogiske kurs over for M, for ikke at presse ham unødigt. Samtidig bekræftes de fortsat i deres billede af ham.

For M kan denne kamp i den rekursive sløjfe få alvorlige konsekvenser for hans videre identitetsudvikling. Det store narrativ vil altid have indflydelse på individet, idet man altid påvirkes af omverdenen og de relationer man indgår med den.

Den betydningsfulde anden (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 1998 (dansk 2000): 34), der i denne sammenhæng er pædagogen, som får betydning for Ms positionering, samt fastholdelse af denne.

Dette er ligeledes argumentet for, at jeg ikke valgte at følge pædagogernes anbefalinger, da M flyttede skole. Gennem min tolkning ville en fastholdelse af samme rammer bidrage til en gentagelse, og måske endda, øget problematik i selvsamme rekursive sløjfe, der ønskes brydes, såfremt M skal inkluderes i det sociale læringsfællesskab i skolen. Det skal i denne forbindelse understreges, at jeg som professionel har fuld forståelse for pædagogernes bekymring og deres måde at reagere på, iht. den gældende diskurs. De har kendt til M og set hans aggressive udbrud siden skolestart, og som nævnt, er deres billede af M gennem hele forløbet fortsat blevet forstærket.

Selvsamme problematik ville jeg sagtens kunne havne i, og det var heller ikke uden mange og grundig overvejelser i lærerteamet og med inddragelse af ledelsen, herunder hensynet til individet kontra hensynet til fællesskabet, at vi alligevel valgte at gå en anden vej, end den pædagogerne havde anbefalet.

5.3 Delkonklusion

Ovenstående skildrer et af inklusionsopgavens store dilemmaer, idet vi her ser et tydeligt eksempel i det paradoksale sammenstød mellem forståelsen af samværets afgørende betydning for individets udvikling (Stern, 2000), mens de samfundsmæssige strømninger fordrer et stadig tiltagende individ-baseret fokus.

De professionelle voksne fanges i en magtdiskurs og mister derigennem blikket for relationernes betydning for M og hans udvikling, hvilket resulterer i en eksklusion.

Det dominerende fokus består i at kompensere for de dysfunktioner, M vurderes til at være belastet af, frem for at tro på og arbejde for udviklingsmuligheder, hvorved helhedsperspektivet på mennesket går tabt, og M og pædagogerne fastholdes i den dominerende rekursive sløjfe (Riber, 2005: 36).

6. Anden analyse: Interview med Mads

Min rettesnor i forbindelse med interviewet har været Ribers interviewregler (Riber, 2005: 31).

Uden at være i stand til at være objektiv, søger jeg alligevel at blive det ved at stille så neutrale spørgsmål som muligt, være nysgerrig på M og hans oplevelser, uden at inddrage mine egne livserfaringer i interviewet (IBID: 58). Forud for interviewet gør jeg mig nogle tanker om, hvordan jeg som professionel kan bidrage til, at M og jeg får lagt et grundlag til den gode relation. En solid relationskompetence er ikke overraskende en af lærerens vigtigste egenskaber, når intentionen om at møde hver elev, hvor denne er, skal imødekommes. *”Denne relation, når der er tale om den menneskelige interpersonelle relation, vil ikke alene være baseret på det formelle aspekt, at den ene af parterne får løn for at undervise den anden, men i lige så høj grad vil kvaliteten af relationen være baseret på en række andre erkendte eller ikke erkendte aspekter, der er virksomme for samspillet.*

Det afgørende er mødet mellem den lærende og underviseren og spørgsmålet om, hvad der konstituerer dette møde” (Quvang, 2009: 20). På baggrund af min tolkning om, at M indtil nu ikke har følt, at han er blevet lyttet til, er det vigtigt for mig, at få signaleret, at det primært konstituerende for dette møde, er mit ønske om at lære M at kende og høre, hvad han mener, at han har brug for, og at det ikke er nok for mig at kende pædagogernes udlægning.

S: Stine (mig), **M:** Mads

S: Hej Mads, og velkommen til. Jeg hedder Stine, og jeg er din nye dansk- og klasselærer. Jeg har glædet mig meget til at møde dig. Har du lyst til noget at drikke, mens vi snakker?

M: Hmm.. Det ved jeg ikke rigtig.. Hvad har du?

S: Kaffe, cacao, te, saftvand og mælk – ja og så helt almindeligt postevand fra hanen.

M: En cacao måske.

S: Det finder jeg lige – så må jeg hellere finde en kop kaffe. Det skal man jo have, når man er lærer.

M: (griner) Typisk – det drikker alle pædagogerne også.

(Vi henter drikkevarer på lærerværelset, og mens vi går, fortæller jeg om de forskellige faglokaler, vi går forbi).

Tilbage i mødelokalet

S: Hvordan smager cacaoen?

M: Den er fin.

(M kigger på sin telefon, og jeg fornemmer, at han måske er utålmodig, utilpas eller nervøs).

S: Jeg ser, at du lige tjekker tiden. Har du en aftale senere?

M: Ja, jeg skal helst nå en bestemt bus. Ellers passer det ikke med det tog, jeg skal med, og så skal jeg vente over en time på stationen.

S: Det kender jeg godt. Det er der ikke noget ved. Jeg synes, du skal sætte en alarm til ti minutter før bussen kører. Så er vi sikre på, at du når ud til stoppestedet i god tid.

M: (smiler og nikker, sætter en alarm og lægger telefonen i lommen).

S: Har du fået fortalt, hvad vi skal snakke om i dag?

M: Næ, men jeg går ud fra, at du vil høre om mine problemer.

S: Synes du, at du har problemer?

M: På en måde. Det er lidt svært at forklare.

S: Hvis det er okay med dig, ville jeg blive glad, hvis du kunne prøve alligevel.

M: Kan du ikke bare læse det, pædagogerne har skrevet om mig?

S: Jo, det kan jeg sagtens. Men så finder jeg jo kun ud af, hvad de synes. Jeg kunne godt tænke mig at vide, hvordan du har det. Og det er du den eneste, der ved.

M: Jeg er ikke helt sikker på, at jeg forstår.

S: Når jeg bliver din lærer, er det mit job at sørge for, at du lærer en masse ting. Men jeg tror ikke, at man kan lære noget, hvis ikke man har det godt. Der skal jeg bruge din hjælp til at vide, hvad der kan gøre skolen god for dig. Måske kan du fortælle, hvad der var godt, og hvad der ikke var så godt på din gamle skole?

”En virkelig sikring af rummeligheden i folkeskolen vil indebære et paradigmeskift fra at se elever i en klasse som en homogen gruppe, til et fokus på det enkelte barn i sin samlede livssituation. Herved åbnes øjnene for, hvordan man kan styrke barnets kompetencer og lyst til læring samt mulighed for øget social deltagelse. Det er indlysende, at det faglige udbytte sjældent bliver stort i en kontekst, hvor barnet mistrives” (Muusman, citeret i: IBID: 17, min understregning).

Med anvendelse af denne strategi – at bede M om hjælp til at skabe optimale rammer for ham, bryder jeg med den undervisningskontekst, M har været vant til, hvor de voksne tog beslutningerne henover hovedet på ham, uden at han følte, at han blev lyttet til. Dette mønster forsøger jeg her at bryde, ved at anerkende ham som ekspert på eget liv og personlige behov. Jeg tydeliggør for M, hvad min opgave er, og at jeg netop ikke kan udføre denne opgave uden hans hjælp. På denne måde får jeg sat M i en værdifuld position.

M: Jeg kunne slet ikke lide at være der. Jeg har længe ønsket at komme væk.

S: Hvordan kan det være?

M: Jeg hørte ikke til der. De andre havde alle mulige problemer, som gjorde, at de ikke kunne løse svære opgaver. Pædagogerne ville ikke høre på mig, selvom jeg bad om andre opgaver, eller sagde, at jeg ikke havde det godt. Det kan godt være, at min historie ikke ligner alle andres, men jeg er sgu ikke dum! Alligevel blev jeg behandlet som dum.

S: Hvordan? Kan du uddybe det?

M: Jeg blev bare sat med de samme slags opgave, selvom jeg bad om nogle, der var sværere. Jeg har jo sagt det så længe. Hvorfor er det så skidesvært at blive hørt? Det er jo først nu, jeg får lov til at flytte til en normal skole, selvom jeg har bedt om det i flere år. Men ingen gider høre på en elev. Det er kun de voksnes mening, der tæller.

”Jo mere restriktiv pædagogik, desto mindre spændende undervisning, og jo mindre spændende undervisning, desto mere restriktiv pædagogik” (Riber, 2005: 21). Udover at M får sat ord på oplevelsen af endnu en rekursiv sløjfe fra elevperspektiv, formår han desuden at udpege Foucaults diskursive magt, som den udøves og dermed manifesteres i praksis.

Med citatet udtrykkes en følelse af magtesløshed. M føler, at beslutningerne tages henover hovedet på ham, frem for at han inddrages og får medindflydelse og medansvar på og ift. hans skolegang – eller i et større perspektiv – hans liv. Beslutningerne tages af fagfolk, mens dem, det hele handler om, børnene, forventes at følge med og indordne sig de rammer, eksperterne har vurderet som værende bedst egnede.

En tendens, der ikke kun rammer M. Det fremgår af rapporten *”Specialpædagogik i praksis – et felt i bevægelse – en kvalitativ undersøgelse på 11 danske folkeskoler”* (udgivet i 2007), hvor en væsentlig pointe består i, at *”... det ikke er særlig almindeligt, at eleverne selv inddrages i tilrettelæggelsen af de specialpædagogiske tilbud”* (citat fra rapporten gengivet i: Quvang, 2009: 46). Her mener jeg ikke, at det vil være helt urimeligt at udvide denne pointe, så den ikke kun taler på vegne af det specialpædagogiske felt, men kommer til at stå som gældende for folkeskolen generelt. Eleverne inddrages (med undtagelser) alt for lidt i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af den undervisning, de modtager. En pointe, der for mig at se, kun bliver fortsat mere relevant i takt med inklusionsarbejdet.

Jeg vil videre argumentere for, at jo mere vi inddrager eleverne, lytter til dem som eksperter på eget liv, og tager deres ønsker alvorligt, i dets højere grad vil vi opleve, at inklusionsindsatser lykkes, og de elever, som ønsker segregerede tilbud, ikke efterlades med en følelse af at være blevet ekskluderet og svigtet af systemet i en form for "tvangsinklusion". Mens vi på samme måde sikrer, at de, der ønsker at blive inkluderet i folkeskolens fællesskab, ikke sendes ud i specialtilbud. Derved opnår vi også muligheden for at tildele individet den ultimative anerkendelse – at blive set, hørt og taget alvorligt - til gavn for individets videre udvikling: *"Anerkendelse kan sammen med at give et løfte og vise tilgivelse defineres som de handlinger, der fastholder det specifikt menneskelige i værdige relationer, der kan resultere i 'storartet' udfoldelse"* (IBID: 37).

Implicit giver M også udtryk for et af hans gennem livet tillærte præmisser (Riber, 2005: 38-39): At man må klare sig selv, og kun kan stole på sig selv. Man kan ikke regne med, at voksne vil lytte til ens behov og søge at hjælpe.

Ser man på Ms historie, er det ikke overraskende, hvis han har tilegnet sig et sådant præmis. Hans tidlige behov for tilknytning er ikke blevet imødekommet af forældrene, og hele hans skoleliv har været karakteriseret af voksne, der trods de bedste intentioner om at støtte M, har fastholdt ham i en magtdiskurs og tilhørende subjeksposition, der ikke har levnet plads til, at Ms egne ønsker er blevet hørt. Alle beslutninger er foretaget henover hovedet på ham – indtil han får lov til at skifte skole. Et gennembrud, der selvfølgelig kan have afgørende betydning for, at han vælger at åbne op og fortælle om sine følelser og oplevelser til mig, til trods for, at jeg i kraft af min position som lærer, repræsenterer en gruppe, som M har svært ved at udvise tillid.

Det er vigtigt, at jeg som professionel tydeligt viser M, at jeg anerkender hans præmisser, idet jeg i modsat fald, vil kunne initiere et forsvar fra Ms side, som ville undergrave mulighederne for et godt samarbejde (IBID: 51).

S: Det kan jeg godt forstå, at du synes har været hårdt. Hvorfor tror du ikke, at du blev lyttet til?

M: Det er ikke altid, jeg opfører mig så smart (M kigger ned i gulvet).

S: Hvad mener du?

M: Når noget går mig på, bliver jeg sur. Meget sur.

S: Hvad sker der så?

M: Jeg råber og vil væk. Hvis jeg ikke kan komme væk, bliver det nærmest helt sort for øjnene, og jeg gør en masse dumme ting, jeg fortryder.

S: Hvad kan det være for ting?

M: Jeg kaster med ting eller jeg ender i slåskamp, hvis der er nogen der holder mig tilbage. Jeg vil bare væk. Jeg føler mig fanget, når det sker. Det er som om, der er en anden, der overtager, for når jeg slipper væk og har fået det på afstand, fortryder jeg. Meget. Det er jo slet ikke sådan, jeg vil være. Det er sådan, mine klassekammerater gør. Det er ikke den, jeg vil være. Det var derfor, jeg ville væk. Jeg kunne se, hvordan mit liv ville blive, hvis der ikke skete en kraftig ændring. Jeg ville jo ende som de andre. Hver dag kunne jeg se, hvordan de, en efter en – også mine venner – gav efter, og gjorde som alle andre før dem. Det starter med hash, så tyverier, og så vokser det... Det vil jeg ikke. Det er slet ikke det, jeg vil.

I dette citat viser M en imponerende stor indsigt i sig selv og situationen. Han virker til at være i stand til at analysere den struktur, han selv er aktiv deltager i, samt reflektere over samme (IBID: 20).

Citatet giver desuden udtryk for, at M gennemgår en personlig krise. En krise, der tager sit udgangspunkt i, at han ikke længere kan finde jævnaldrende at spejle sig i. Som han selv fremhæver det *"også mine venner"*, altså dem han har haft tæt inde på livet og betroet sig til. Måske de samme venner, som indtil nu har gjort, at M kunne finde mening med at være på stedet.

"Ifølge den første position er kriser først og fremmest menneskeskabte. De skyldes i alt væsentligt menneskelige fejl, hvad enten der er tale om en forkert adfærd... eller en forkert beslutning..." (Roux-Dufort: Johansen og Frandsen, 2007: 72). Med andre ord, er denne første position af den opfattelse, at kriser er et negativt fænomen uden værdi.

"Ifølge den anden position er kriser først og fremmest en iboende egenskab ved de sociale, kulturelle eller tekniske systemer, som den menneskelige måde at organisere sig på har resulteret i, og det endda i en sådan grad, at kriserne bidrager til disse systemers fortsatte udvikling og overlevelse" (Roux-Dufort i: IBID: 72) I denne anden position kommer et andet udtryk til syne, hvor kriser ikke nødvendigvis behøver at være negative, men kan have positiv værdi. *"De er integrerede begivenheder, som også er udstyret med en vis grad af funktionalitet"* (IBID: 73).

”Det handler altså om at udvikle: ... forståelse for, at udvikling og læring hænger sammen med krise, og at organisationen aktivt arbejder hen imod at etablere sig med rammer og vilkår for frustrationsrobusthedsudvikling” (Hermansen gengivet i: Quvang, 2009: 41). Ved at anskue læring, udvikling og krise gennem et samlet perspektiv, kan vi opnå forståelse for, at krise ikke behøver at være et negativt vilkår, men tværtimod kan udgøre et værdifuldt redskab ift. personlig kompetenceudvikling. I dette citat henvises til krise på organisationsniveau, men samme princip kan overføres til individniveau, jf. Antonovskys teori om mestring (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 1998 (dansk 2000): 45). Oplever vi et menneske i krise (i en vild flod), er det ikke vores job at hive personen op af floden (ud af krisen), men derimod at støtte personen og præsentere værktøjer, der kan hjælpe personen til at navigere sig vej gennem krisen (svømme godt nok til at klare floden), og således komme videre fra krisen med et positivt narrativ og dermed styrket selvbillede. Anskuer vi narrativer fra dette perspektiv, rummer de på denne måde et stort lærings- og udviklingspotentiale for individet ift. frustrationskontrol, robusthed og identitet.

”Selvidentitetsarbejdet er altså et vigtigt aspekt i undervisningen. Her bliver elevens spejling af sin indsats i lærerens reaktion som en, der både kan rummes med den sårbare i appel efter at blive set og hørt, men også kan hjælpes til at identificere de mål og idealer, som han/hun skal arbejde med i en stadig overkommen mere og mere faglig udfordring” (Hermansen gengivet i: Quvang, 2009: 42).

En pointe, der går igen i teorien om mestring, hvor et gennemgående træk hos de børn, der formår at stå imod eller overvinde en krise, består i et positivt selvbillede (Gjærum, Grøholt og Sommerschild, 1998 (dansk 2000): 45). Ikke bare i relation til elevens faglige indsats, men et positivt selvbillede i sin helhed, hvor elevens eget (det lille) narrativ, stemmer overens med omverdenens – herunder lærerens (det store) narrativ. Det kan skabe positiv synergi, som leder til videre positiv udvikling for individet. Med andre ord kan der skabes en positiv, rekursiv sløjfe frem for den tidligere udgave, der forhindrede nye handlemuligheder.

S: Det er en stor beslutning, du har taget, Mads. Jeg har bestemt ikke lyst til, at du skal føle dig fanget her, eller at det sortner for dine øjne. Hvordan kan jeg bedst hjælpe dig?

Muusman understreger nødvendigheden i etablering af ”... et forhold mellem lærer og lev baseret på tillid. Begrebet tillid beskrives, dels som en forudsætning for læring, dels som en forudsætning for et fornuftigt og udviklingsfaciliterende samarbejde mellem parter, der er berørt af skolens praksis som eks. eleverne internt, lærerne internt samt i forhold til eks. forældre, embedsmænd og politikere. Med begrebet tillid antydes et psykologisk pædagogisk perspektiv omfattende etiske dimensioner som respekt og anerkendelse”(Quvang, 2009: 17).

M: Jeg vil ikke have, at de andre ved, hvor jeg kommer fra. Så bliver det for svært at få nye venner, for så tror de bare, at jeg er sådan en tosse.

S: Jeg kan ikke love dig noget med det samme Mads. Jeg er nødt til at snakke med de andre lærere om det. Jeg skal også passe på de andre i klassen. Og de kan godt føle sig snydt, hvis det pludselig sortner for dine øjne, og du bliver aggressiv, uden at de har hørt, at det kan ske. Forstår du, hvad jeg mener?

Idet Ms ønske her bryder med den normale procedure, er det vigtigt for mig at understrege for M, at jeg ikke kan love noget, men gerne vil undersøge mulighederne for, om det kan lade sig gøre. Dette gør jeg, fordi det ville underminere den begyndende etablering af et gensidigt tillidsforhold, hvis jeg – og især så tidligt – kom til at love M, noget jeg ikke kunne holde. Det ville kun bekræfte hans præmisser om, at voksne kan man ikke regne med, som tidligere har været udslagsgivende for hans fysiske og udadreagerende adfærd. I stedet appellerer jeg til hans forståelse for, at jeg både har et ansvar for ham og hans kommende klassekammerater og behandler ham dermed som et ligeværdigt subjekt.

M: Ja, det gør jeg. Men det er virkelig vigtigt for mig. Og hvis bare jeg ikke holdes tilbage, men får lov at få luft, når noget bliver svært, så bliver jeg heller ikke aggressiv. Jeg har ikke lyst til, at de skal blive bange for mig. Men jeg ved ikke, hvordan jeg kan undgå det, hvis jeg ikke kan komme væk.

S: Jeg har hørt, at din mormor bor tæt på skolen. Hvis nu vi laver en aftale om, at du løber derhen, hvis du bliver vred. Så får du også mit telefonnummer, så du kan få fat i mig, når du er kølet af og er klar til at snakke om, hvad der gik galt. Hvad siger du til det?

M: Kan vi godt gøre sådan?

S: Ja, selvfølgelig. Nogle har brug for at snakke med det samme, når noget er gået galt, mens andre har brug for ro og afstand, før de er klar. Der skal være plads til begge slags mennesker.

Er der andre ting, der er vigtige for dig?

M: Jeg ved, at jeg får en støttelærer i et par timer om ugen. Jeg vil ikke have, at hun bare står hos mig hele tiden. Så føler jeg mig udstillet for hele klassen.

S: Jeg kan sagtens aftale med hende, at hun går rundt og hjælper alle i klassen. Det betyder så bare, at du selv har ansvaret for at tage kontakt til os, når du har brug for hjælp. Hvis du ikke får gjort det, er vi nødt til at ændre den aftale, for det er vigtigt, at du får den hjælp, du skal bruge for at løse opgaverne.

M: Det er fair.

Vi bliver enige om aftalerne, og jeg lover M at følge op på, om vi kan imødekomme hans ønske om, at de andre i klassen ikke hører om hans fortid.

M får øje på min violin, som står henne i hjørnet af lokalet, og spørger mig, om det er min. Da jeg svarer ja, fortæller M, at han selv spiller guitar. Vi finder ud af, at vi har fælles musikmag, og jeg siger, at han bare skal sige til, hvis han en dag får lyst til at spille med mig. Det vil M gerne, og vores første møde ender med, at vi går i musiklokalet og spiller et par numre

Med udgangspunkt i Ms ønsker, etableres der allerede efter første møde nogle nye handlemuligheder, der skal give M et udgangspunkt for at bryde med sit gamle mønster. Der er tale om forholdsvis små, praktiske ændringer, men som for M betyder, at han ikke skal frygte at blive holdt ”fanget”, som han udtrykker det.

Jeg har medtaget den, for mig, overraskende afslutning på mødet, hvor M og jeg ender med at spille musik sammen, fordi det fint illustrerer det faktum, at når man beskæftiger sig professionelt med relationer mellem mennesker, findes også betydningsfulde faktorer, der ikke så let lader sig kategorisere og akademisere, men som har stor indflydelse på, hvordan relationen udfolder sig.

Man skal ikke undervurdere betydningen af, at mødes gennem en aktivitet uden for hverdagens rammer, som tager udgangspunkt i en fælles interesse. I denne sammenhæng giver det M et mere helhedsorienteret billede af mig. Jeg bliver for M et menneske, og ikke bare en lærer.

6.1 Delkonklusion

Jf. ovenstående tolkninger af situationen blev vores fastsatte mål, at bryde de indtil nu dominerende rammer og ændre diskursen i forlængelse af, at M rent fysisk fik nye rammer i forbindelse med skiftet fra specialskole og til folkeskole, for på den måde, at tilbyde M en ny position og tilføje nye handlemuligheder og derigennem danne nye erfaringer om M, for således at skabe et nyt stort narrativ, der stemmer bedre overens med det lille narrativ.

Vores strategi blev dermed et opbrud med den konsekvenspædagogik, han ellers havde været underlagt på sin gamle skole, på den baggrund, at til trods for konsekvenspædagogikkens ellers umiddelbare logik, risikerer den at fastholde subjektspositionen, frem for at skabe mulighed for, at subjektet kan konstruere nye præmisser og dermed grundlægge potentiale for en varig adfærdsændring (Riber, 2005: 41), hvilket vi havde succes med. Gennem det halve år jeg underviste M, oplevede vi ikke en eneste af de konflikter, der tidligere havde domineret på næsten daglig basis. En succes, jeg må tilskrive M en stor del af æren for. En ting er at ønske at bryde med et gammelt adfærdsmønster – noget helt andet er at gøre det. Det kræver et utroligt personligt overskud, som må skyldes, at han følte sig set, hørt og anerkendt. At blive inddraget i processen og anerkendt som ekspert på eget liv, kan her ses som motivationsskabende. Ligeledes kan det spille ind, at M havde en plan b, hvis han alligevel skulle komme ud for at føle sig fanget i en vanskelig situation. Det kan have frigivet mentalt overskud, at han ikke længere skulle gå og frygte for næste konflikt og dets udfald.

7. Diskussion

Det er først og fremmest vigtigt for mig at pointere, at til trods for, at opgaven har karakter af en eksemplarisk case, idet den ender med succes, er det ikke min hensigt, at det skal tolkes som, at jeg hermed fremlægger en eviggyldig løsningsskabelon til inklusionsbrug i folkeskolen.

Nærværende opgave beskæftiger sig netop kun med en repræsentativ del af den samlede kompleksitet, der til stadighed vil udfordre os, idet den ikke kan samles i kasser og kategoriseres. Sådan er det med mennesker, og sådan vil det altid være. De nuværende diskurser og forståelser, der får opmærksomhed i denne opgave har udviklet sig løbende gennem hele den specialpædagogiske historik, og vil fortsat udvikles løbende, hvilket naturligt vil få indflydelse på lærerens udfordringer fremadrettet. Denne opgave er med andre ord et blik på, hvordan specialpædagogikken i øjeblikket arbejder med inklusionen, og hvordan dette arbejde kan blive problematisk og udfordrende.

Men i takt med at samfundet videreudvikles, vil der også i den specialpædagogiske verden blive åbnet op for nye tendenser, afvigelsesbestemmelser og normalitetsstandarder, der så igen vil afføde nye diskussioner og bud på at hjælpe individet bedst muligt, sådan som det også er foregået frem til i dag.

Den moderne udviklingspsykologi og det systemiske perspektiv argumenterer for, at børns udvikling sker gennem sociale og relationelle systemverdener, hvilket afføder et naturligt fokus på det kontekstens og relationens betydning ift. at støtte barnets udvikling bedst muligt.

Denne viden kan anvendes som metode for lærerens arbejde, sådan som jeg har søgt at skitsere i denne opgave, og dermed få løftet lærerrollen ud af magtdiskursen som normalitetsdommer. Men i en opgave, hvor kompleksitet er et nøgleord, er det hele selvfølgelig ikke så ligetil. Det åbner også op for andre diskurser, jeg ikke har medtaget i opgaven. Når man medtænker barnets arenaer og omsorgspersoner i sammenhæng med den institutionaliserede individualisering, kan eksempelvis lærere pludselig finde sig selv som analysegenstande ift. at indkredse katalysatoren til den udsatte elevs problemer.

Individperspektivet bærer dermed i sig selv komplekse diskurser, som bidrager flittigt til specialpædagogikkens mange dilemmaer og paradokser, men til trods for min kritik af kategoriseringer i opgaven, er der også flere sider af denne sag.

Kategoriseringer i form af eksempelvis diagnoser kan i nogle tilfælde være en hjælp til at støtte barnet. Vi skal huske, at der kan være tale om handicaps af den eller anden art, hvor forskning har påvist, at specifikke tiltag har god effekt til støtte for barnets udvikling. En officiel erkendelse i form af en diagnose om, at der her er påviselige og målbare vanskeligheder, der kræver ekstra hensyn kan være til stor lettelse for både lærere og forældre, der måske i lang tid har gået med en følelse af skyld og skam over ikke at slå til. Med en diagnose følger nemlig også en officielt anerkendt erkendelse i kraft af, at det ikke ”er os, der ikke har gjort det godt nok” (Hertz, 2008: 130). Omvendt er det meget problematisk, hvis kategoriseringen får karakter af, at individet fastholdes i en negativ subjektposition, fordi den pædagogiske strategi og uformelt tildelte diagnose medfører en næsten mekanisk automatik i det pædagogiske arbejde, som udelukker nysgerrighed og udvikling af nye perspektiver og handlemuligheder, som vi har set det i opgavens casestudie. M har ingen formel diagnose, men konsekvenspædagogikkens uændrede betydning for M og hans adfærd, får pædagogerne til at definere M som afviger og endda at opbygge en fælles hypotese om en diagnose, der må være tilstede, siden deres indsats ikke virker. Til trods for at denne begyndende diagnosticering er af ren uformel karakter, fremgår den alligevel af den pædagogisk-psykologiske udredning af M, som er en del af hans officielle sagsmappe. Et aspekt til dette forhold, jeg ikke har inddraget i opgaven, er den økonomiske diskurs.

Med en diagnosticering, udløses økonomiske midler til støtte for barnet, hvorfor der kan være en professionel interesse i at få tildelt en udsat elev en diagnose, eller i det mindste skabe mistanke om, at en sådan ligget til grund for barnets adfærd.

Folkeskolen indflettes i kraft af dets funktion som dannende institution i de kræfter og processer, der foregår i samfundet. Det er uundgåeligt, hvis folkeskolen, sat på spidsen, skal (ud)danne borgere, der passer ind i den gældende samfundsskabelon, men det betyder også, at folkeskolen konstant står over for en inklusionsudfordring, idet de i samfundet gældende normalitetsbestemmelser dermed også slår igennem på skoleniveau.

Vi kommer ikke uden om standardmål – formelle som uformelle, og disse standarder kan sammen med individualismen medfører en højere grad af eksklusion end inklusion.

Ideologisk set, står det relationelle og systemiske perspektiv stærkt (Nordahl, 2009), men i pædagogikken som udøves i praksis, ses det ofte, at ideologien er svær at implementere.

Individperspektivet kan som nævnt både udløse flere økonomiske ressourcer, og det kan frigøre os fra at skulle anskue vores egen praksis med et kritisk blik, hvilket giver det systemiske perspektiv hårde betingelser for at blive implementeret som pædagogisk praksis (IBID).

Ift. denne opgaves påståede helhedsfokus, er det oplagt at diskutere, hvorvidt det så er lykkedes. Det nemme svar er et nej. På trods af mit ønske om at inddrage en helhedsorienteret forståelse for Mads, får jeg hverken inddraget forældre eller kammerater aktivt. Forståelsen baserer sig udelukkende på samarbejde med Ms pædagoger, interview med M og mine egne tolkninger af disse tilsammen.

Omvendt kan man jf. hermeneutikken hente god viden i en del af helheden, idet dette er første skridt på vejen mod at udvide sin forståelseshorizont.

Desuden bliver opgaven således også et mere realistisk blik på, hvordan lærerens arbejde kan kompliceres ude i virkelighedens folkeskole. Her vil vi heller ikke altid have ubegrænset adgang til alt og alle. Her vil der også være forskel på, hvor ressourcestærke forældrene til vores elever er, og hvor meget de således har mulighed for at bakke op om skolens indsats omkring eleven.

8. Konklusion

Jeg har i denne opgave undersøgt, hvordan tendenser på samfundsniveau griber ind og kan få mærkbare konsekvenser for det enkelte individ. Jeg har desuden beskæftiget mig med, at disse tendenser og processer som oftest ikke er sådan lige at udpege, da de indgår i diskurser, vi nemt tager for givet og accepterer som den rigtige måde at gøre tingene på.

Lærerens arbejde med inklusionsudfordringerne bliver derfor et enormt komplekst arbejde, hvor man må sørge for at have disse skjulte inklusions- og eksklusionsmekanismer for øje og hele tiden udfordre sin egen forforståelse for at kunne møde en udsat elev der, hvor han eller hun befinder sig.

Nogle af de i opgaven fremlagte udfordringer er vilkår, som ikke står til at ændre, men som læreren blot må acceptere og arbejde ud fra. Diagnoser i folkeskolen er et eksempel på et sådant, men det er ikke os, der skal tildele diagnoser. I denne sammenhæng skal vi huske at være professionelle og modarbejde, at en evt. diagnose udmunder i en eksklusionsproces.

En udsat elevs udfordrende adfærd kan meget vel vise sig at være et opgør med de rammer og processer, som eleven mærker effekten af, men står magtesløs overfor. Det kan være resultat af præmisser, som for eleven er blevet udviklet gennem livet, og i dette tilfælde, frustration over ikke at have indflydelse på sit eget liv.

Det er mit håb, at det helhedsorienterede og systemiske perspektiv vinder indpas, ikke blot som ideologi, men som pædagogisk praksis. Tilgangen stiller store krav til læreren, idet man konstant er nødt til at udfordre sin egen position i et meget komplekst felt, hvor man sjældent har adgang til alle medspillere. Til gengæld tilbyder tilgangen en mulighed for at se barnet gennem en ny vinkel, samtidig med, at det tilbyder reel anerkendelse, idet barnet bliver spurgt, hørt og anerkendt som ekspert på sig selv. Som jeg har været inde på i opgaven ligger her en potentiel motivationsfaktor, der kan udløse ekstra kræfter til gavn for inklusionsarbejdet, idet eleven selv er med til at udtænke handlemuligheder, der kan have gavnlig effekt, når hverdagens udfordringer trænger sig på.

Normalitetsbestemmelser og standarder er et ufravigeligt vilkår – de vil altid være en del af folkeskolen, fordi folkeskolen er en del af samfundet, så de vil til stadighed skabe de fremlagte udfordringer for lærerens arbejde.

Derfor kan lærerens forståelse for denne kompleksitet, samt dennes evne til at bevare et helhedssyn og dermed ressourcensyn på børnene blive en afgørende faktor for, hvorvidt inklusionen lykkes, eller de udsatte elever fastholdes i deres tildelte subjekspositioner.

9. Perspektivering

I opgaven er jeg ikke gået i dybden med det kollegiale samarbejde – hverken ift. det interne teamsamarbejde, eller ift. samarbejde om en elev på tværs af forskellige institutioner, som har været tilfældet med min case-elev.

Et fokus på dialog, udfordringer og muligheder i et sådant perspektiv, kunne være med til at belyse inklusionsudfordringer yderligere – herunder forskellige forståelser og dermed nye vinkler til udvikling af den pædagogiske praksis.

Selv den dygtigste og mest helhedsorienterede lærer kan dog komme ud for, at hensigten om at møde eleven, hvor han eller hun er, mislykkes til trods for indsigt og forståelse for elevens sociale arenaer og situationer.

End ikke den systemiske tilgang med blik for helheden kan fungere som en sikker metode, når der skal navigeres i lærerens komplekse og omfattende arbejdsforhold. Og som kommende lærer vil det være naivt at forestille sig, at man aldrig vil blive afvist af en elev, hvis bare man viser oprigtig interesse for denne.

Hvad kan ligge til grund for, at læreren ikke formår at vække motivationen hos en given elev?

Og hvilke handlemuligheder har læreren i så fald i sit arbejde til at imødekomme denne udfordring?

10. Litteraturliste

10.1 Bøger

Beck, U. (1997) *Risikosamfundet*, Hans Reitzels forlag

Becker, H. (2005) *Outsidere I: Outsidere studier i afvigelsessociologi*, Hans Reitzels forlag

Bjørndal, R. P. C. (2003) *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, Forlaget Klim

Bowlby, J. (1996) *At knytte og bryde nære bånd*, Det lille forlag

Broberg, A., Mothander P, Granqvist, P, Ivarsson, T (2010) *Måling af tilknytning i barndommen I: Tilknytning i praksis*, Hans Reitzels forlag

Foucault, M. (2002) *Overvågning og Straf*, Det lille forlag

Giddens, A. (1994) *Modernitetens konsekvenser*, Hans Reitzels forlag

Gjærum, B., Grøholt, B., Sommerschild, H. (1998, dansk 2000) *Mestring som mulighed i mødet med børn, unge og deres forældre*, Hans Reitzels Forlag

Heede, D. (1997) *Det tomme menneske*, Museum Tusulanums Forlag

Hertz, S. (2008) *Børne – og ungdomspsykiatri, nye perspektiver og uanede muligheder*, Akademisk Forlag

Holst, J. (2007): *Det normale og det afvigende I: Andersen Østergaard, P. Ellegaard, P. og Muschinsky LJ. (red.), Klassisk og Moderne Pædagogisk Teori*. Hans Reitzels Forlag

Illeris, K., Katznelson N., Nielsen, JC., Simonsen B., Sørensen NU. (2009) *Ungdom i dag og Individualisering og Standardisering I: Ungdomsliv*, Samfundslitteratur

Imsen G, (2003) *Lærerens verden*, Gyldendal

Jacobsen Hviid, M. (2007) *Indledning i: I samfundets sprækker*, Aalborg universitetsforlag

Johansen, W. og Frandsen, F. (2007), *Hvad er krise?* I: Merckelsen, H. og Stilling, J.L. (2007) *Strategisk Kommunikation*, Materialesamling produceret for Handelshøjskolen i København

Kaspersen Bo L. (2000) Anthony Giddens I: Andersen og Kaspersen (RED.) *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels forlag

Kirkebæk, B. (2010) *Almagt og afmagt – Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*, Akademisk Forlag

Merckelsen, H. (2007) *Magt og medier – en introduktion*, Forlaget Samfundslitteratur

Muschinsky, L., J. m.fl.(2007) *Klassisk og Moderne Pædagogisk Teori*, Hans Reitzels

Forlag

Nielsen, J. (2012) *Gode lærings- og udviklingsmiljøer i: Løw & Skibssted (red.): Psykologi for lærerstuderende og lærer*. Akademisk forlag

Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Tveit, A. og Manger, T. (2008) *Adfærdsproblemer hos børn og unge. Teoretiske og praktiske tilgange*. Dansk Psykologisk Forlag

Nordahl, T. (2009), *Udfordringer i specialpædagogikken. I: Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning*, Danmarks Evalueringsinstitut

Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør – fokus på elevernes læring og handlinger i skolen*, Hans Reitzels Forlag

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

Riber, j. (2005) *Forstået og forstyrret. Om systemisk og narrativ pædagogik*, Hans Reitzels Forlag

Rønn, C. (2006) *Konstruktivistisk epistemologi I: Almen Videnskabsteori for professionsuddannelserne*, Akademisk forlag

Säfström, C. (2007), *Forskellighedens pædagogik*, Klim

Stern, D. (2000) *Spædbarnets interpersonelle verden*, Hans Reitzels forlag

Yin, R. (1994), *Case study research design and methods*, Sage Publications

Ziehe, T. (2004), *Øer af intensitet i et hav af rutine*, Forlaget Politisk Revy

Ølgaard, B. (2004), *Systemteori I: Kommunikation og økomentale systemer*, Akademisk forlag,

10.2 Tidsskrifter

Gilliam, L.: *Den gode vilje og de vilde børn. Civiliseringens paradoks i den danske skole i:*
Tidsskriftet Antropologi, nr.62 (2010), ku.dk

Hörne E., Säljö, R. (2004) *There is something about Julia, Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Swedish School: A Case Study*, I: Journal of language, identity and education (vol. 3. Issue 1)

Ziehe, T. (1997), *Individualisering som det kulturelt forandrede selvforhold*, Social Kritik, nr. 52/53

10.3 www

Folkeskolens Formålsparagraf

Lokaliseret april 2014 på:

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Haugaard, A. (2011) *Inklusion fællesskabets pædagogik*, Børn og Unge forskning Nr. 10

Lokaliseret april 2014 på:

[http://bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGQP/\\$file/10samlet.pdf](http://bupl.dk/iwfile/BALG-8ETGQP/$file/10samlet.pdf)

Mayor, F. (1994), *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*.

Lokaliseret april 2014 på:

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

Socialstyrelsens definition af inklusion

Lokaliseret april 2014 på:

<http://www.socialebegreber.dk/projekter/afsluttede-projekter/inklusion>