

At være professionel i in- klusionens navn

Pernille Karlsson

**Fleksibel diplomeksamen: Trivsel og inklusion i fol-
keskolen**

At være professionel i inklusionens navn	1
Pernille Karlsson	1
Fleksibel diplomeksamen: Trivsel og inklusion i folkeskolen	1
1. Inklusion - et facetteret begreb	3
Læsevejledning	4
Metode og empirisk materiale	6
Teoretiske begrebsafklaringer	8
Trivsel	8
Læring	9
Flow	11
Inklusion som inkluderende fællesskaber	11
Den empiriske del	13
Anden del af empirien	17
Trådene samles - tre analysesnit	22
Relationer	23
Samarbejde	26
Ændring af praksis	27
Afsluttende bemærkninger	29
Konklusion	30
Perspektivering - hvad gør vi nu	32
Litteraturliste	33
Bilag 1	35

1. Inklusion - et facetteret begreb

I mit virke som professionel lærer har jeg altid været optaget af at forsøge at skabe læringsrum og fællesskaber med trivsel i højsædet. Jeg har gennem flere år arbejdet som lærer i specialklasseregi, hvilket betyder at mit undervisningsmæssige virke som udgangspunkt kredser i områder, hvor udfordringerne omkring trivsel kan være store. Eftersom trivsel og læring hænger tæt sammen har jeg været nysgerrig omkring og udfordret i, hvordan jeg i samarbejde med mine kolleger har kunnet skabe læringsrum gennem fælles læreprocesser, så det ønskværdige kunne opnås: glade læringsparate børn med tro på fremtiden.

Jeg har i mit professionelle liv været en del af den udvikling og de forandringer, som folkeskolen har gennemlevet. Jeg har på egen krop oplevet de eksklusionsprocesser af elever, som tidligere var dagligdagen, og gennem sproget oplevet hvordan vores tanke-sæt har ændret sig fra integration, via rummelighed til inklusionstanken.

Idealet i dag er, at der skal være plads til alle i folkeskolen, hvilket understreges i skolereformen fra 2013¹. Også til elever, som af en eller anden grund er særligt udfordrede i fællesskabet, hvilket blev tydeliggjort i inklusionsloven fra 2012². Dette fører naturligt til begrebet inklusion, eller inkluderende fællesskaber. Begrebet er et af de hyppigst anvendte i min dagligdag som lærer og anvendes både af aktører med tilknytning til skolen, samt af alle andre.

Inklusion bliver altså italesat både i samfundsdebatten og i min hverdag på skolen. Stemmerne er flertydige, og holdningerne forskellige:

- inklusion er spareøvelser
- alle har krav på at være en del af fællesskabet
- inklusion er dårligt for fællesskabet
- mangfoldighed gør stærkere
- inklusion går ud over folkeskolens kerneydelse...

¹ UVM 2013

²UVM 2012

Specielt i min aktuelle skoleverden, hvor specialklasser er under afvikling, og alle børn skal være en del af skolens inkluderende fællesskab, findes der bekymring (og nogle steder afmagt) om projektet kan lykkes. Det er både en bekymring, der findes hos de professionelle og sandelig også hos børn og forældre.

Der er mange spørgsmål og processer på spil, som jeg vil forsøge at få styr på. Kan der både eksistere inklusion og trivsel? Hvordan kan man i arbejdet med børn og unge i vanskeligheder skabe inkluderende fællesskaber med resten af skolen? Her kan der både refereres til ADHD, autismspektret, angst, m.m. Alene af elever med ADHD kan der nu registreres to til tre procent i den danske folkeskole.

Er det en mulig eller umulig opgave?

1.1 Problemformulering

Dette leder mig frem til denne problemformulering:

Hvordan opleves og praktiseres inkluderende fællesskaber i en skolepraksis set fra de professionelles perspektiv? Hvordan kan en skolepraksis fremme både trivsel og inklusion?

Læsevejledning

Som et af hovedelementerne i Aftalen om et fagligt løft 2013 står, at elevernes trivsel skal fastholdes i takt med omstillingen til øget inklusion. Mit første fokusområde vil derfor være at undersøge, hvad der forstås ved trivsel, og hvorfor det er så vigtigt i forbindelse med læring. I dette teoriudsnit vil jeg beskrive begreberne trivsel og flow nærmere. Læringsbegrebet vil også blive belyst, ud fra Mads Hermansens læringsteori. Efter at have belyst, hvilke forudsætninger, der er et nødvendigt fundament for trivsel og læring, vil jeg

kigge nærmere på inklusionstankerne. Herefter vil jeg med afsæt i interviewguide fra “Tegn på god inklusion - Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune” bruge matrixdefinitionen fra dette forskningsprojekt til empiri og analyse, sidestillet med analyse af indsamlede narrativer fra skolepraksis. Disse analyser vil jeg diskutere og derefter bruge som afsæt til at give mit bidrag på hvilken effekt og eventuel ændring denne viden kan tilføre skolepraksis.

En skitse over hvordan det fremtidige arbejde på skolerne kan tilrettelægges, så inkluderende fællesskaber måske bliver en realitet istedet for vision. Et forslag som har en indbygget forventning om synlige forandringer i elevernes adfærd og hverdag, med håbet om at inkluderende fællesskaber gør at alle elever oplever trivsel i skolen.

Det hele vil afslutningsvis føre til en endelig konklusion og svar på min problemformulering.

Men først vil jeg give et lille rids af min baggrund.

Min vej frem til mit afgangsprøve har været stykket sammen af moduler, som har kredset omkring trivsel, læring og relationer. Således beskrev jeg i modulet neuropædagogik og neuropsykologi hvorledes flow, selfefficacy, samt samhørighed er uundgåelige elementer i arbejdet med udfordrede børn, for at få dem til at trives og udvikles.

I modulet pædagogisk psykologi, hvor fokus er rettet mod læring- og dannelsesprocesser, valgte jeg at se på et specifikt inklusionsredskab, nemlig familieklasser. Redskabet er med henblik på at fremme trivsel for elever, der af en eller anden grund mistrives. Her var mit fokus hvilket lærings syn, der er i spil i den praksis, som bliver udøvet i familieklasser. Begreberne kommunikation og herunder relationer, samhørighed og trivsel var et gennemgående tema.

Det tredje modul, som bygger op til mit afgangsprøve er konflikthåndtering. I dette modul var jeg nysgerrig på den professionelles rolle i mødet med barnet, udfra et narrativt perspektiv. Jeg havde øje for, hvordan det er de professionelles vigtigste opgave at styrke trivsel, men samtidig opmærksom på, hvordan den professionelles livsfortælling kan være med til at besværliggøre at dette sker. Mit udgangspunkt var den professionelles dømmekraft, samt et bud på hvordan den professionelle i en nysgerrig og undrende tilgang, i samspil og interaktion med medmennesker, kunne kvalificere relationsarbejdet. I

dette øjemed særligt med fokus på genopbygning af relationer.

Metode og empirisk materiale

Jeg har som platform valgt udelukkende at have fokus på de professionelles oplevelser og praksis. Jeg kunne have valgt elevernes eller forældrenes perspektiv, og derved i min analyse og konklusion bevæget mig ind i nogle helt andre - men ikke mindre interessante - områder. Min nysgerrighed begrænser sig i denne omgang til de professionelle.

Jeg har valgt at lade min empiri bestå af to dele. Den ene del er en mindre kvantitativ undersøgelse fra min kommune fra 3 forskellige skoler. Her læner jeg mig som skrevet op af et projekt som Dansk Center for Undervisningsmiljø har foranstaltet. Her har en ekspertgruppe³ haft som formål at undersøge om initiativerne efter skolereformen i inklusions navn, har haft en effekt. Projektet som hedder "Tegn på god inklusion"⁴ har i dette øjemed udviklet et spørgeskema, kaldet matrix. Matrixen er tænkt som et redskab for pædagogiske team i folkeskolen til at kigge nærmere på egen praksis. I min empiri har jeg brugt det udviklede evalueringsskema til en mindre kvantitativ undersøgelse for at få et lille indblik i, hvordan de professionelle på skoler betragter egen praksis. Jeg har brugt evalueringsskemaerne vel vidende, at det ikke er muligt at afdække ren viden, men at enhver analysegenstand bliver besvaret og forstået i den specifikke kontekst, den udfoldes i. Dette gør at svarene er et øjebliksbillede i netop det team, som har svaret på netop den dag, hvor de havde tid! Jeg udvalgte 3 forskellige skoler fra forskellige distrikter i kommunen, og henvendte mig til teams i indskolingen. Jeg udleverede ialt 15 spørgeskemaer til de 3 skoler, samt 5 til PPR, og 1 skema til en skoleleder.

Jeg fik 14 skemaer retur, inklusive fra lederen, men ingen skemaer retur fra PPR.

Grundet antallet af besvarelser vil der være en del usikkerhed i analyseøjemed. Desuden må der tages højde for en lille fejlmargen, da der enkelte steder blev sat to krydser, selvom det ikke var en mulighed!

³ Engsig, Næsby, Qvortrup, 2016

⁴ ibid

Den anden del af min empiri er en indsamling af narrativer. Jeg vil tilnærme mig metoden narrativ dokumentation⁵ og bruge narrativerne som et springbræt til at være nysgerrig på hvilke fortællinger, der er i spil: forsøge at afdække eksisterende kulturelle diskurser og prøve at genkende den meningsproduktion, der kommer til udtryk. Herigennem bliver det mit formål at kunne gennemskue den pædagogiske praksis, samt udfra sproget at kunne belyse de bagvedliggende værdier, der ligger til grund for den pågældende praksis. I en sådan narrativ analyse er det essentielt at forholde sig til eget bidrag. Min analytiske tilgang er således interaktionistisk, hvilket vil sige at der i meningsskabelsen af de udsagn, jeg indhenter, uundgåeligt vil ske en omfortolkning. Jeg er derfor klar over, at mine indledende kommentarer har haft væsentlig betydning for, hvad de professionelle har valgt at fortælle om.

Jeg har indsamlet narrativer fra forskellige lærere/pædagoger fordelt på de førmtalte 3 skoler. Inden mødet var de professionelle blevet bedt om at overveje konkrete situationer, som for dem viste succesfuld - eller manglende inklusion. Møderne blev afholdt efter at de pågældende havde arbejdet med de udleverede evalueringsskemaer.

Narrativ dokumentation tager udgangspunkt i praktikerens egen producerede fortælling, og bygger på den socialkonstruktionistiske antagelse, at den virkelighed, som vi erkender og oplever, er formet gennem sprog, begreber og sociale konventioner.⁶ I min analyse vil jeg lede efter tegn på om jeg kan få øje på dominerende diskurser, og om jeg gennem de professionelles fortællinger kan genkende deres meningskonstruktion.

Specielt den sidste del af empirien vil jeg kaste et undersøgende og nysgerrigt blik på ud fra en socialkonstruktionistisk tilgang. Her er jeg særligt inspireret af Michael Whites⁷⁸ narrative teori, som igen er inspireret af Jerome Bruner⁹.

⁵ Heegaard, 2009

⁶ ibid

⁷ Holmgren: 2008

⁸ White: 2007

⁹ Bruner: 1996

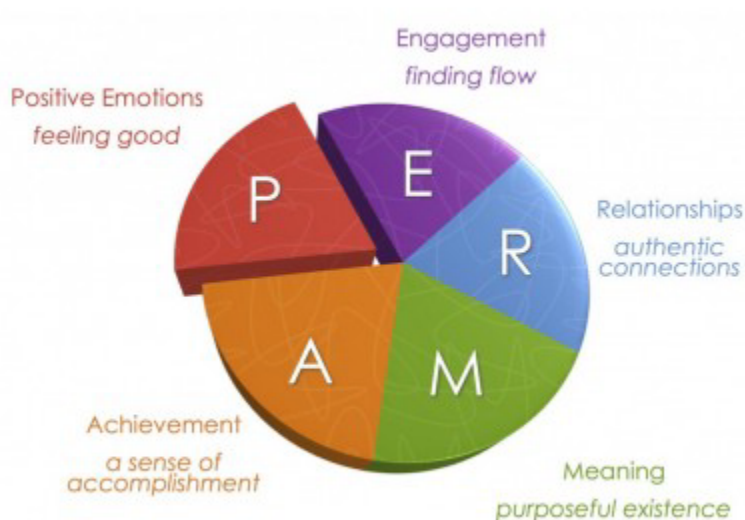
Teoretiske begrebsafklaringer

Trivsel

Trivsel en afgørende faktor i folkeskolen. I aftalen om fagligt løft står der:

Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes¹⁰.

Da begrebet trivsel er et almindeligt begreb, som bruges i flæng, er en begrebsafklaring nødvendig. Forud for de nationale trivselsmålinger blev der udarbejdet en teoretisk afklaring af hvad begrebet indbefatter¹¹. Det er denne forståelse af trivsel jeg vil lægge mig op ad i mit projekt. Her betragtes trivsel som resultat af flere grundlæggende vilkår, som skal være til stede, så et individ oplever følelse af overskud, handlekraft og glæde. Disse kernebegreber er hentet hos Martin Seligman, som med sin PERMA model satte fokus på hvilke ingredienser der skal til for at opleve lykke.



¹⁰ UVM 2013

¹¹ UVM 2014

Individet skal have en oplevelse af kropslig sundhed, positive emotioner, engagement, mening, social forbundethed og troen på at kunne lykkes, hvis man gør sig umage. Alt dette indre-motiverede aspekter, men skabt i kontekst med andre. Trivsel skal således ikke udelukkende ses i individperspektiv, men opstår i samspillet. Individet kan opleve forskellige grader af trivsel i forskellige fællesskaber. Talen om læringsfællesskaber og læringsmiljøer bliver dermed central.

Hvis man koger det hele ned, kan det siges ganske kort i folkeskoleregi: Trivsel er, når en elev oplever selvværd, har gode relationer og er omgivet af ansvarlige voksne¹².

Trivsel kan ikke udelukkende stå som en passiv gave til individet, men kræver en aktiv indsats. Individet vil hele tiden aktivt tilstræbe forskellige former for livskvalitet, vil søge at opleve god social forbundethed, og tilstræbe at få tilstrækkelig tro på egne muligheder, i et samspil med miljøet.¹³ At interagere i et fællesskab kræver emotionelle kompetencer og selvregulering. Dette udvikles gennem individets interaktion først i asymmetriske forældre/barn relationer, dernæst i mere komplekse fællesskaber, for til sidst at ende med fuldgældige fællesskaber.¹⁴ Uden interaktion mellem mennesker vil individet ikke kunne lære at indgå i fællesskaber. Og uden fællesskaber vil individet ikke være i stand til at skabe sig selv. Det er herigennem dét vi fortæller til os selv og andre, at vi skaber os selv i en social og personlig kontekst. I en stadig søgen på mening forhandles opfattelserne af vores sociale identitet i kommunikation og udveksling med andre. Igennem fortællingerne skaber vi os selv og de andre - udbygger og rekonstruerer vores identitet - vores "selv" - for at vedligeholde og stabilisere vores relation i verden, specielt den sociale verden.

*"We model our conception of our own selves on what we observe in others"*¹⁵

Læring

Her bliver det tydeligt at trivsel hænger sammen med læring. Læring er heller ikke et passivt forløb, men en dynamisk proces, som også er forbundet og afhængig af kontekst.

¹² ibid

¹³ Knoop m.fl. 2016

¹⁴ Hart 2015

¹⁵ Bruner 1996

Forsker Mads Hermansen beskriver i sin læringsteori¹⁶, hvordan læring er en proces imellem 3 begrebspar: feedback-feedforward, habitus-refleksion, samt møje-overskud. Dimensionerne er forbundne med nuet som omdrejningspunkt, og vil alt efter positionering indfange en bestemt læringskvalitet.

Læringen kan overordnet ses værende enten reflektiv eller ikke-reflektiv, hvilket igen kan føres tilbage til de 3 begrebspar. Ved **feedback** og **feedforward** lærer man af sine erfaringer, samtidig med at man knytter det sammen med noget nyt. Hermed lærer man af forskellen mellem det, man havde forventet, og det som kom til at ske.

Habitus er et begreb defineret af sociologen Pierre Bourdieu (1996). Det forstås som det samlede sæt af erfaringer, som den enkelte opsamler igennem tilværelsen. Ikke forstået som et personligt projekt, men som socialiseret subjektivitet, da habitus udspringer af de værdi- og normsystemer, samt kulturelle vaner, som den enkelte har at handle og foretage nye valg ud fra i tilværelsen. Habitus kommer således til at ligge til grund for handling. Det er det ubevidste handlingsmønster - det ikke-valgte princip for alle valgene¹⁷. Dette ubevidste handlingsmønster kommer til at ligge i en vekselvirkning med **refleksion**. Al læring har som udgangspunkt aktiv fejljustering. Hvad enten det er på baggrund af ubevidste handlingsmønstre eller om det er bearbejdet, reflektiv læring. Hvor reflektivt bunder i hvor meget korrektion og bearbejdning, der er nødvendig. Hvis man betragter læring ud fra narrative principper, vil man forsøge at skabe mening så eventuelle misforhold justeres og meningen genetableres. En vekselvirkning mellem habitus og refleksion - en ny erkendelse. Det sidste begrebspar er **møje** og **overskud**. Med møje forstås den modstand man kan støde på enten i form af stoffets indholdsmæssige form eller i form af personlige forhold. Dette skal ikke kun forstås som en bevægelse fra dårligt til godt. Møje kommer før overskud - hvis man skal opleve overskud betyder det, at man har etableret dette overskud på baggrund af nogen møje. Overskuddet vil gøre at læringen kommer til at føles som leg og eksperimentering, hvilket igen vil give overskud til at kaste sig ud i flere udfordringer. Altså læring. Dette sker som i de andre begrebspar i en proces af stadig

¹⁶ Hermansen 1996

¹⁷ Bourdieu, 2007. Fra teorier.dk (10/12/16)

vekselvirkning. Når der i denne vekselvirkning opstår en vis balancegang etableres der en meningsfuldhed.

Denne tilstand kan betegnes som flow.

Flow¹⁸

Flow er en afgørende faktor for menneskets læring, udvikling og trivsel. Det kendetegner den tilstand hvor mennesket er så fordybet i en aktivitet at tidsfornemmelsen forsvinder. For at denne tilstand kan opnås skal en vis portion psykisk energi etableres. Denne investering skal kunne holdes fast i en rettedhed, så vi skaber orden og mening i vores erfaringer og oplevelser. Denne orden influerer på vores handlinger, følelser og valg. For at komme i en tilstand af flow skal bevidstheden være stillet skarpt på oplevelsen.

Vores intentioner, følelser og tanker skal være i harmoni. Dette opstår, når vi står overfor nogle klare mål, som kan modsvares af en passende handling. Netop når der er nogle klare mål, relevant feedback og forudsætningerne matcher udfordringen er der tendens til at opmærksomheden bliver fokuseret, fastholdt og fuldt engageret.

De 3 begrebspår jeg netop har belyst: trivsel, læring og flow griber ind i hinanden og er essensen af hvordan man bør gøre skole. Fænomenernes tilstedeværelse eller fravær bliver afgørende for om folkeskolen lever op til sit fornemste mål. Dette gælder som tidligere skrevet for alle elever, og jeg vil nu nærmere belyse i hvilken forstand.

Inklusion som inkluderende fællesskaber

Jeg vender lige lidt tilbage til min indledning og de forskellige holdninger, der kan foldes ud om inklusion. Platformen for stemmerne er nemlig forskellige og kan beskrives ud fra inklusionskrydset.¹⁹ Begrebssættet er første gang beskrevet af Allan Dyson i 1999 med afsæt i Salamanca erklæringen. Her påpeges det, at det ikke er ligegyldigt om man diskuterer ud fra en etisk, økonomisk, politisk eller pædagogisk/psykologisk diskurs. Kort fortalt er den etiske diskurs indenfor det normative domæne, og går ud på at alle har ret til at være en del af fællesskabet. Den politiske diskurs, som er i magtens domæne, har det

¹⁸ Csikszentmihalyi, 1997

¹⁹ Clausen 2013

udgangspunkt at for samfundets overlevelses skyld er der brug for alle. Den økonomiske diskurs går ud på om det kan betale sig, og den pædagogiske diskurs indenfor læringens domæne har fokus på børnenes udvikling. I diskussionen vil det ofte ikke være tydeligt ud fra hvilken diskurs, man har sit afsæt, hvilket gør at dialogen bliver mudret, og at det kan være svært at finde et fælles ståsted som afsæt til at arbejde konstruktivt med processen. I det praktiske arbejde med inklusion i det professionelle felt kan der således være forskellige værdiafsæt, og dermed forskellige udgangspunkter og holdninger, som efterfølgende får betydning for det praktiske arbejde og engagement.

Lad os se nærmere på inklusionsbegrebet.

At være en elev i et klassefællesskab er ikke kun lig med at sidde på sin plads og høre efter og gøre hvad læreren siger. Eleverne følger undervisningen, samtidig med at der hele tiden sker en positionering i forhold til andre. Fællesskabet består af mindre systemer, som i et interaktivt samspil agerer i forhold til hinanden. Dette i bl.a. legegrupper, kammeratskabsgrupper, samt formelle grupper som underviserne har sat sammen. Her

positionerer man sig gennem sproglige ytringer til andre, via sine erfaringer og de historier man har med sig, gennem et kompliceret og omstændeligt samspil. Fællesskabet er således en dynamisk størrelse, hvor aktørerne spiller med, og udvikler sig.

Målet for inklusionsarbejdet er at tilrettelægge og gennemføre pædagogiske processer, som gør at eleven bliver anerkendt som værdifuld deltager i det kommunikative samspil i skolens fællesskaber.

Definitionen af hvad inklusion er her inspireret af Manchesterdefinitionen 2012²⁰:

Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievements of all children and young people in local community schools.

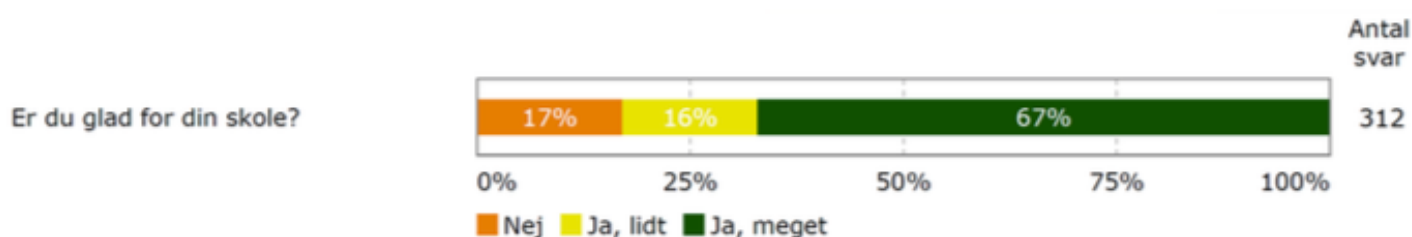
Her italesættes en skelnen mellem tre områder, som er essentielle i inklusion: fysisk, social og psykisk inklusion. Fysisk forstået som tilstedeværelse eller fravær. Social forstået som deltagelse eller ikke-deltagelse. Psykisk forstået som oplevelse af at være inkluderet eller ikke. Formuleret endnu kortere: At eleven oplever sig som et naturligt og værdifuldt medlem af fællesskabet.²¹

²⁰ Manchester 2012

²¹ Alenkær, R. *Den inkluderende skole*

Den empiriske del

Nedenunder ses et resultat fra trivselsundersøgelsen på en af de 3 skoler, hvorfra min empiri er hentet. Som det ses er knapt en tredjedel af børnene, ikke overvejende glade for at komme i skole. (Mørke Skole, knap 300 elever fordelt på indskoling, mellemtrin og overbygning)



(National trivselsundersøgelse, Mørke skole 2015)

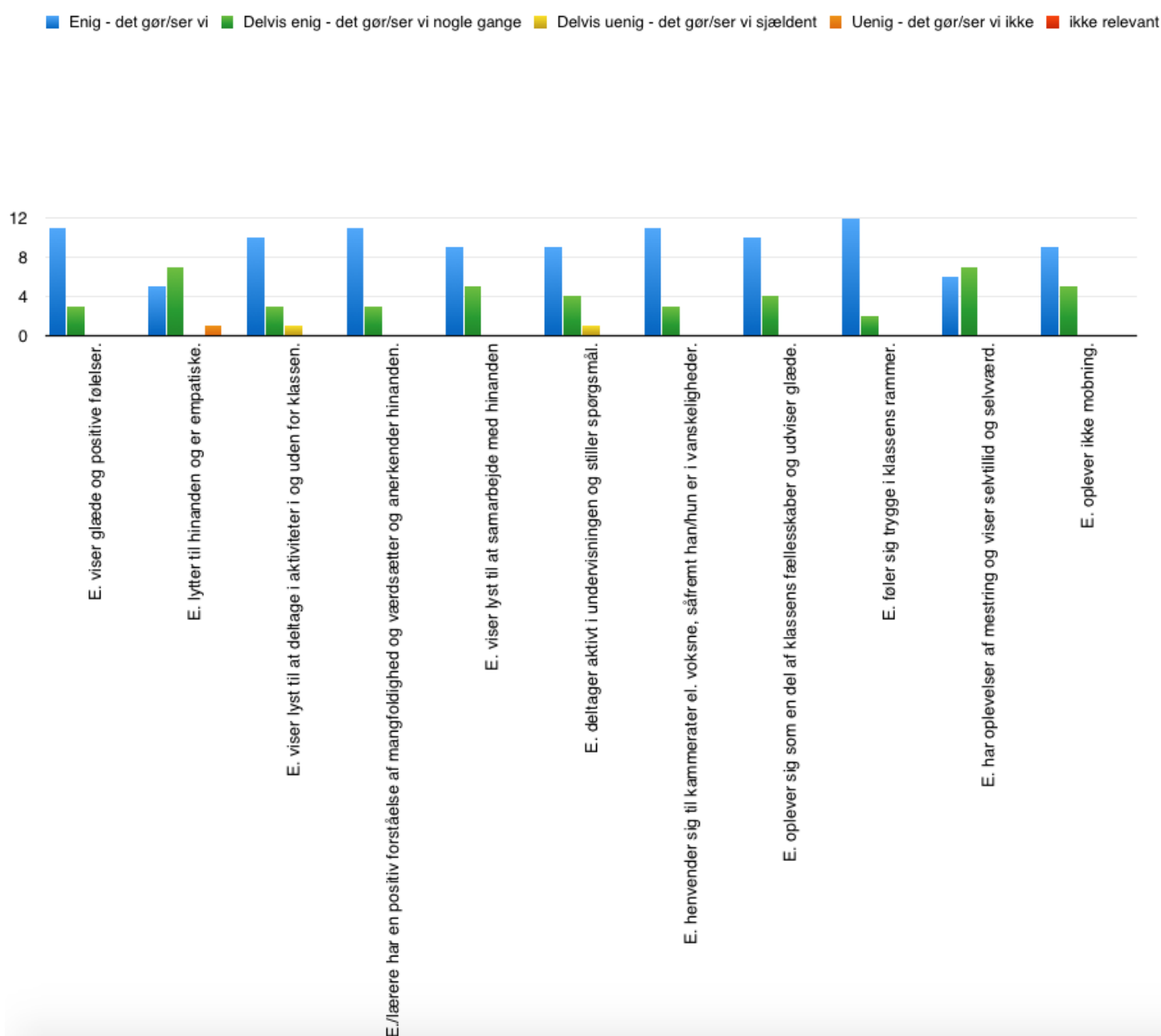
Sammenlignet med min spørgeskemaundersøgelse ses det at lærerernes opfattelse af elevernes trivsel er mere positiv. Hvis man forholder sig til den psykiske inklusion, som jvf. matrixen vedrører børns oplevelse af at have haft indflydelse på og rådighed over egne livsbetingelser, altså at kunne vælge til og fra, samt oplevelse af at have trygge tilknytninger og gode selvopfattelser svarer 63% af de adspurgte professionelle positivt på, at det er tilfældet for eleverne. 35% mener at det næsten er tilfældet, mens 2% er uenige. Disse kun 2% springer i øjnene, når man ser på at der i elevernes egne besvarelser er 17% som ikke er glade for at gøre skole.

Evalueringskema samlet Mørke

Evalueringskema	Nej	Ja lidt	Ja meget	Ikke relevant
Fysisk inklusion	25 %	21 %	50 %	4 %
Social inklusion	5 %	44 %	50 %	1 %
Psykisk inklusion	2 %	35 %	63 %	0

(Bearbejdet ud fra spørgeskemaundersøgelse, hvor svarmuligheden "Enig" svarer til rubrikken "Ja meget", og hvor "Delvis enig" slået sammen med "Delvis uenig" svarer til Ja lidt")

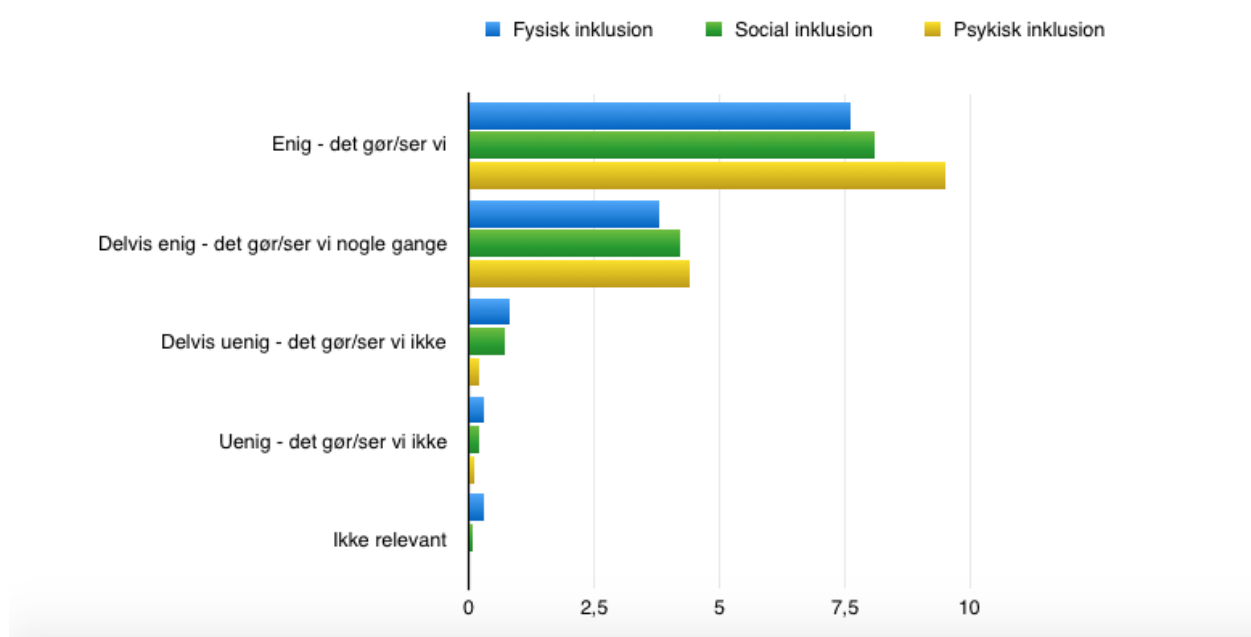
Trivselsundersøgelsen sidestiller jeg med den type inklusion, som i spørgeskemaet omfatter den psykiske inklusion. Som det ses i nedenstående graf drejer spørgsmålene sig om elevernes velvære, engagement og empati. Lærerne svarer overvejende positivt, om end lidt forsigtigt. Kun på et enkelt område bliver der svaret negativt. Det drejer sig om elevernes empatiske kompetencer. Alt i alt viser besvarelsene, at de professionelle betragter elevernes psykiske inklusion, som vellykket.



Lad os se lidt nærmere på de 2 andre typer af inklusion, som spørgeskemaet indkredser. Først fysisk inklusion: Her er det skolens fysiske rammer, samarbejdet mellem de professionelle, samt eventuel eksklusion af elever, der undersøges. Et vigtigt punkt er også reducere af elevfravær. Dette punkt bliver statistisk misvisende, da intentionerne i spørgeskemaet har været at undersøge om eleverne trives, men hvor de professionelle har svaret på om eleverne har meget fravær. At megen fravær er tilfældet skyldes at der i dagens Danmark er flere forældre, som vælger ferie udenfor skolens fastlagte ferier. Under samme type inklusion viser grafen også, at det kan være vanskeligt at finde tid til samarbejde mellem de professionelle. Den blå søjle er derfor samlet lidt mindre i evalueringsskemaet i forhold til de to andre søjler.

Evalueringsskema samlet Syddjurs

Evalueringsskema	Enig - det gør/ser vi	Delvis enig - det gør/ser vi nogle gange	Delvis uenig - det gør/ser vi ikke	Uenig - det gør/ser vi ikke	Ikke relevant
Fysisk inklusion	7,6	3,8	0,8	0,3	0,3
Social inklusion	8,1	4,2	0,7	0,2	0,08
Psykisk inklusion	9,5	4,4	0,2	0,09	0



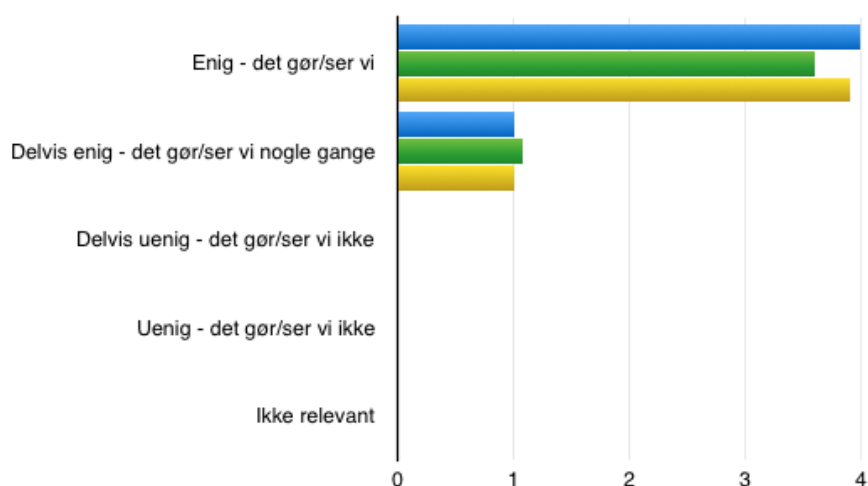
Den sidste type inklusion i spørgeskemaet er den sociale. Denne pind drejer sig hovedsageligt om deltagelse eller ikke deltagelse. Sagt på en anden måde, om de professionelle betragter deres klasser som inkluderende fællesskaber. I skolens samlede sociale fællesskab er der mange andre forskellige sociale fællesskaber. Spørgsmålene i spørgeskemaet retter blikket mod om disse fællesskaber er respektfulde, inkluderende og tilpasset mangfoldigheden, eller om der er grobund for marginaliserende og ekskluderende samspil. Som det ses på den grønne graf hældes der overvejende mod at fællesskaberne tilgodeses.

Alt i alt giver evalueringsskemaerne et tydeligt aftryk af, at lærere og pædagoger på de tre involverede skoler alle betragter inklusionsprocessen som effektiv. Specielt på den ene af skolerne, hvor en inklusionsvejleder er aktiv i formidling og processtyring er der en udtalt enighed i evalueringen af indsatsen.

Evalueringsskema samlet Mols

Evalueringsskema	Enig - det gør/ser vi	Delvis enig - det gør/ser vi nogle gange	Delvis uenig - det gør/ser vi ikke	Uenig - det gør/ser vi ikke	Ikke relevant
Fysisk inklusion	4	1	0	0	0
Social inklusion	3,6	1,07	0	0	0
Psykisk inklusion	3,9	1,01	0	0	0

■ Fysisk inklusion ■ Social inklusion ■ Psykisk inklusion



Anden del af empirien

Det bevidste valg af det narrative perspektiv som empirimetode skyldes en nysgerrighed på om jeg kan gennemskue hvilke diskurser og dominerende fortællinger der er i spil i de udvalgte skolepraksisser. De professionelle er aktører, og konstrueres og konstruerer sig selv i de systemer, de indgår i og er medskabere af.

I min søgen på dominerende diskurser og meningskonstruktioner i narrativerne vil jeg skelle til de begreber som var i fokus i spørgeskemaerne. Jeg er derfor via sproget på udkig efter tegn på nogle af nøglebegreberne: de professionelle opfattelse af elevernes engagement, empati og respektfuldhed, samt på syn på mangfoldighed og inklusion. Her følger det første udvalgte narrativ:

Altså, det jeg tænker er omdrejningspunktet i forhold til inklusion, det er at det skal give god mening, altså der skal være benefit for det barn som skal inkluderes og så også de børn der inkluderer, altså og det skal være både fagligt og socialt. Og et rigtig godt eksempel tænker jeg, det er at vi har lige fået, i 2.klasse har vi fået Anton, som har en røvfuld diagnose, altså øhm og han er kommet ind uden støtte, og det var vi lidt spændt på hvordan det ville gå... vi havde nogle misforståede forsøg på at inkludere i foråret, men det gik ikke, der var ikke struktur omkring.

Men jeg har en episode fra første dag, hvor han kommer derind, hvor hans velmenende lærere fra specialklassen har taget et skilt med og sat på hans bord, hvor der står: man skal være stille, og man skal række fingeren op og der er en tredje ting man også skal. Og der går ikke ret lang tid, så tager han det der skilt på bordet, og begynder han og sidde og køre det ned imellem bordene og larme rigtig meget med det. Og jeg tænker egentlig, min første indskydelse er, at det skal han holde op med. Men min næste indskydelse er at at det er der selvfølgelig en grund til, at han gør det der. Og det helt oplagte er, og det får jeg snakket med ham om, at han vil være ligesom de andre børn. Han vil ikke have det skilt på sit bord. Han vil gerne gøre nøjagtig ligesom dem. Og han er faktisk - og så lavede vi en aftale der hedder, at det prøver vi så. Vi tager det af. Det er helt okay. Øhm der er ingen grund til at du har det der, hvis du faktisk kan det. Og det der er så fantastisk i det er at det kan han faktisk, fordi han gerne vil være ligesom de andre børn. Så giver det ham nogle muligheder, og når han så ikke kan ...de dage hvor han ikke kan, for det er han ikke altid herre over, så finder vi nogle måder at løse det på.

I dette narrativ viser sproget tydeligt at der er tale om en opdeling af eleverne i de inkluderede og de ikke-inkluderede. Der er et dem og et os. Det er afgørende for den professionelle, at der er tale om et barn med diagnose (en hel røvfuld faktisk..., hvilket er

et forsøg på at tydeliggøre at det er en vanskelig opgave der er på spil). Denne diagnose-diskurs - at ekskludere pga. "sygdom" er den meningskonstruktion denne professionelle bygger sin praksis på. Det overordnede syn er individorienteret i modsætning til fællesskab, selvom der er opmærksomhed på at inklusionen skal være til alles fordel. I og med at synet er individorienteret ses det i dette tilfælde at klassen helst skal betragtes som en så homogen enhed som muligt. Det bliver understreget, at det er barnet, der må indrette sig efter fællesskabet, og ikke et fællesskab der udvikler sig hen ad vejen. Der er en bekymring for, om hvorvidt inklusionen kan lade sig gøre, når det skal foregå uden speciel støtte. Synet på inklusion er således at det kun kan lade sig gøre, hvis der følger ekstra ressourcer med. Samarbejdet mellem de professionelle kan opfattes som mangelfuldt. Udtrykket "velmenende" har nogle underliggende værdiladede strømninger: det kan forstås som overdrevent velmenende - der har ikke været samarbejde om intentionerne i praksissen. Plottet for den professionelle i dette narrativ er at vise hvordan det trods vanskelige kår er muligt at skabe et læringsmiljø i den pædagogiske praksis. (Et andet plot kunne være, at det er vigtigt for det enkelte individ at være som de andre, og at alle skal kunne magte at leve op til fællesskabets på forhånd fastlagte normer). Den professionelle viser i sit sprogbrug en forståelse for elevens engagement: det er meningsfuldt for ham at være en del af fællesskabet, men viser samtidig at mangfoldigheden kun kan tillades, hvis eleven tilpasser sig.

Lad os gå videre til næste udvalgte narrativ:

Jeg har Christian i min klasse, Christian som der er autist og ADHD -eller er ved at blive udredt. Og vi har en inklusionspædagog på ham og på en Anna, altså så jeg har to i klassen. Christian er en udfordring fordi han har den uro i kroppen, og han giver lyde samtidig med at han -hvad hedder det- agerer i klassen. Og jeg skal simpelthen bare have ro, når jeg skal undervise. Og så forstyrrer den der zzzzzzzzzz altså hvor han hele tiden bare snakker, snakker, snakker. Øhm, han skal have noget i hænderne har jeg så fundet ud af, og når han skal have noget i hænderne altså de sidder fire -øhm ved et firemandsbord kan man sige, ikk. Så bliver det jo draget med det samme af de andre, hvad han har, om det er puslespil eller en lille bold eller bare ikke noget der skal larme, så bliver de jo draget af det, så de får ikke noget ud af undervisningen, og så satte jeg ham så op til langbordet, når han havde brug for noget i hænderne, så skulle han sidde ved ... det er vores fællesbord. Og det gik rigtig fint. Men der sidder han jo også og snakker og pludrer og gør ved.

Og jeg kunne mærke at jeg blev sådan mere irriteret, fordi øhh..altså han FORSTYRREDE mig, og når han forstyrrede mig, så forstyrrede han også de andre, altså det tror jeg... og gudhjælpe mig, når han så sidder der helt for forgabt -på det her tidspunkt var det med et kæmpepuslespil, så svarer han på de spørgsmål jeg stiller ham...klassen, og regner rent faktisk ikke med at han - han er inde i sin egen verden. Men han lytter. Mens han er aktiv. Og DET var bare sådan en øjenåbner for mig, tænk...okay han kan godt være herinde. Han får noget ud af undervisningen. Istedet for at skal være altså et andet sted. Nu er spørgsmålet bare hvordan jeg kan holde det ud ...

I dette tilfælde ses det også tydeligt, at den professionelle (P) har vanskeligheder med at skabe et inkluderende fællesskab, hvor alle 3 fokusområder kommer i spil. Der er fysisk inklusion, dog på gyngende grund, da P stadig er i tvivl om eleven (C) burde have været ekskluderet. Der er psykisk inklusion, eleven er aktiv, medarbejdende og deltagende. Det er ikke tydeligt om der er social inklusion. Der nævnes stadig en skelnen mellem de inkluderede og "de andre." P. føler sig nødsaget til at isolere C ved eget bord, da hun ellers kan have svært ved at fastholde de andre elevers fokus. Narrativet viser en meningsforståelse af at "han skal jo være her" - igen en diskurs hvor der er fokus på diagnoser/dem og os. Det viser en dreng som er engageret på trods af P's opfattelse af det modsatte. Der opstår et fællesskab i elevgruppen, men ikke på den måde P vil acceptere et fællesskab. Plottet i dette narrativ er hvorledes P er i en stadig udvikling, for at "overleve" det faktum, at det inkluderende fællesskab er udfordret. Dette tydeliggøres i næste lille narrativ:

Det med som du siger, at jeg er udfordret, og jeg kunne mærke den der irritation lidt over i at jeg blev lidt hidsig og jeg begyndte at skælde lidt mere ud. Sådan shys lidt mere på de andre børn. Når de lige endelig sagde noget, for de har lært at de skal være stille, når altså når der er arbejdsrum ¹²², øh ja, og jeg kunne mærke sådan her ahh - jeg blev irriteret og det var egentligt ikke rimeligt overfor de andre børn hverken for mig og især ikke overfor de andre børn. Og så fik jeg det billede af, at hvis nu Christian for eksempel var øh kørestolsbruger, og vi har bare ikke ret meget plads inde i vores klasselokale, og vi er 22 børn, ikk med mange borde sammen. Hvis han nu var kørestolsbruger, og han kom ind, altså han kunne slet ikke være derinde, agtig, så tænk ikk. Og så ville jeg sige til Christian: "Christian, du kan godt se, du kan ikke, kan du ikke lige rejse dig og sæt dig hen på stolen.

Det KAN han jo ikke, for han er lam. Det hjælper mig hver gang. For han KAN ikke. Christian kan ikke andet end brub brub og skal have noget i hænderne, og der skal fart på. For han kan ikke andet, vel. Så hver gang jeg lige ser det. Når jeg kan mærke sådan... "...- rullestol...". Og så kan jeg falde ned, ja

²² Et begreb fra "forventningsbaseret klasseundervisning" EMU

P er i sin meningsfortolkning præget af den diskurs, som har fokus på diagnoser. C er syg, men **skal** være en del af fællesskabet. Plottet er at P er nødt til at skabe plads - selvom det er næsten umuligt. Betingelserne er ikke til diskussion, inklusionen er bestemt (et andet steds fra), og det bliver det muliges kunst at få det til at fungere. Det inkluderende fællesskab kommer til at fungere på bekostning af relationerne. Relationen mellem den voksne og barnet, og relationerne i klassefællesskabet.

Lad os se på et 3. narrativ:

Jamen det var en matematik ovre i 3.klasse, hvor jeg har Karin med som støtte og vi deler klassen i to hold, og det gør vi ud fra den betragtning, at der sidder nogle børn i 3.klasse som har brug for noget, nogen mindre hold at arbejde på og så sidder der nogen, og det gør de at -hvad skal man sige - det er de udfordrede på hvor deres, ja hvad hedder det uro og og også på deres faglighed. Så på den måde deler vi dem på to hold. Og jeg sidder med det ene hold, og der har jeg en gruppe, blandt andet en gruppe på fire drenge, hvoraf Morten jo er medicineret og øh og de andre drenge er nogle urolige drenge og også en enkelt af dem er temmelig faglig svag. Og det der så er min bekymring i forhold til den time er at trods det, at vi har delt den her gruppe på 18 børn i to mindre hold, så øh er der temmelig meget uro i øh den der børnegruppe i det stykke arbejde vi laver i matematik. Og min bekymring går på at øh qua den uro der ER i klassen så øhm så oplever jeg efter sådan en time, at jeg ikke når omkring de her piger som sidder stille og roligt og arbejder. Er arbejdsomme, øhm. Og det...mens man er i det så er man jo fokuseret på at det er børnegruppen, hvor uroen er, man sådan skal have mindsket. Men bagefter slår det mig rigtig meget, at der faktisk er mellem to til tre børn, jeg stort set ikke får sagt navnet på i sådan en time, TRODS vi har delt dem i mindre, i to mindre grupper. Og det synes jeg er bekymrende i forhold til det her med at inkludere børn.

Allerede i sprogbrugen “det her med at inkludere børn” viser den professionelle en smule skepsis til tanken om inkluderende fællesskaber. Endvidere viser hun i sin udvælgelse af narrativ, hvilke værdier, der ligger til grund for praksis. Et imperativ er, at der skal være ro, hvilket ses i måden at holddele på. Det begrundes ikke hvorfor nogle af eleverne har brug for mindre hold at arbejde på, men det oplyses at i det mindste én af dem har en diagnose. Igen bliver det diagnosediskursen som vejer tungt.

Udtrykket “udfordrede” er et udtryk, som har vundet hævd. Ligesom begrebet rummelighed over tid er blevet til inklusion har der i en periode været brugt begrebet “inklusionsbørn”. Det siges (med rette) at det er ekskluderende at blive sat i bås på denne

måde, og tendensen er efterhånden blevet til “udfordrede børn”. Betegnelsen er upræcis, og har en tilsvarende marginaliserende effekt.

I dette narrativ beskrives en form for samarbejde - der er en støttelærer med, og der er tænkt metodisk i en opdeling af eleverne. Det fremgår ikke om der er tale om undervisningsdifferentiering, det understreges derimod, at der er en del urolige drenge, hvor iblandt der er fagligt svage. Det faglige arbejde bliver omtalt som “det stykke arbejde vi skal lave i matematik”, hvilket indikerer, at det fastlagt og bestemt - og ikke kan formes og ændres, så det optager og fanger alle.

Plottet i dette narrativ er en bekymring om der er plads til alle. Den professionelle har en bekymring ved et fællesskab som skal styrkes af mangfoldighed, og kan se det problematiske i at tilpasse enkeltindivider i et (uroligt) fællesskab. Hvis tanken ledes tilbage til inklusionskrydset er det her den etiske diskurs som står overfor den pædagogiske diskurs. Vil det at medtage alle gå ud over nogles udvikling? (Hvis man svarer ja på dette spørgsmål må man gå med på præmissen om, at individets udvikling er vigtigere og større end fællesskabet - eller i hvert fald at fællesskabet ikke er lige så værdifuldt).

Sidste narrativ jeg har valgt at medtage lyder således:

Jamen det er en situation fra børnehaveklassen hvor øh klassen kommer tilbage fra morgensang, og vi sætter os på vores pladser, og der er almindelig afkrydsning. Og i børnehaveklassen der øh der spørger man tit ind til sådan noget familiemæssigt for at de skal, ALLE får ordet i løbet af sådan en afkrydsningssituation. Og jeg starter øh bagfra velvidende at Adam (A) han så vil være den sidste der får ordet. Og det gør jeg fordi A han stort set har været PÅ siden vi kom ind i klassen fra morgensang. Og så tænker jeg at overfor de andre børn så er det ikke rimeligt at A så også udover det så også står først på listen og skal have ordet som den første. Øhm han har et bord helt oppe ved tavlen og selv om de andre får besked på at sætte sig på deres plads så øh går der kort tid, så ligger A og flyder med arme og ben op over bord og op ad opslagstavle. Og imens de andre har ordet øh hele vejen rundt, så skal jeg tisse på Alexander og jeg skal hen og bede ham om at sætte sig ned hvorefter han jo ligger på bordet, ja 100 gange imens de andre har ordet. Øhm, jeg er ALENE, så det betyder at jeg har ikke nogen som kan være henne hos A, og jeg har en fornemmelse af at hvis man er hos Adam, så kan det også være en del der, altså hvad kan man sige så kan det også være noget der forværrer situationen - at man flytter sig fysisk tættere på ham. Øhm det gør ikke nødvendigvis situationen bedre eller nemmere for ham øh, så derfor så bliver jeg oppe ved kateteret og er bare - rejser mig engang imellem og flytter ham ned og tysser på ham, men går egentligt tilbage på min egen plads igen, for at ikke at fremkalde yderligere spankuleren rundt i klassen. Øh her kan jeg da trods alt styre at han er og PÅ sin plads. Men han er da ikke sådan rundt i klassen ihvertfald.

I dette narrativ er meningskonstruktionen at der er en bestemt rækkefølge og kultur som skal følges og ikke kan fraviges. I en klasse skal der være en bestemt måde at starte dagen på, og denne aktivitet går ud på at sidde stille og vente på tur. Dette sprogliggøres i vendingen "almindelig afkrydsning". Dette er ikke til diskussion. Accepten af forskellighed giver ikke udslag i anderledes praksis her. Eleverne skal indordne sig, og hvis de gør det bliver de tilgodeset, hvis de ikke gør det bliver de "straffet". (*Og det gør jeg for A har stort set været PÅ siden vi om ind...*). Opfattelsen af et fællesskab er at omdrejningspunktet er lighed for alle og retfærdighed: lige meget taletid, og ikke mere opmærksomhed end alle andre.

Igen er det et issue at den professionelle er alene. Diskursen bliver at det er vanskeligt, hvis ikke umuligt at inkludere, når der ikke er ressourcer (nok).

Den professionelle er optaget af ikke at udvise en særlig ageren overfor A. I sin stræben på dette har hun bestemt sig til ikke at stå ved siden af ham, men i stedet for bevæge sig hen og irettesætte ham løbende, mens de andre børn fortæller. Hun bruger begrebet "spankuleren", som indikerer en speciel - ikke positivt forstået - måde at bevæge sig rundt på. Det er ikke tydeligt om det er hende selv eller A der tænkes på. Det er dog tydeligt, at det ikke er en hensigtsmæssig måde at opholde sig i klasseværelset på.

Plottet i dette narrativ er at tydeliggøre, hvordan den professionelle i sin egen meningsudlæggelse gør det bedste hun kan ud fra omstændighederne. Det er samtidig tydeligt at relationen til A er uklar - han er et irritationsmoment som hun må tysse på 100 gange.

Trådene samles - tre analysesnit

Som jeg redegjorde for i mit metodeafsnit er det de socialkonstruktionistiske briller jeg har haft på i processen. Når jeg flere gange i løbet af beskrivelsen af empirien pointerede at en diagnosediskurs var på spil skal det forstås i denne tilgang. Dvs at diagnosen er en kategoriseringsmulighed, som står til rådighed, og "hverver" sig børn²³. Det er dog ikke denne tråd om hvorvidt børn med diagnoser skal inkluderes, jeg har flettet med i min analyse, men derimod 3 andre områder;

²³ Koch Hansen & Christensen 2015

Når jeg tager de to dele af empiri og stiller dem på samme hylde, bliver det tydeligt at der er diskrepans. Som sammenfatningen efter spørgeskemaerne viste, oplever de professionelle en skolepraksis med inkluderende fællesskaber på alle 3 niveauer: fysisk, socialt og psykisk. Elevernes trivselsresultat viser dog en anden oplevelse af virkeligheden. Og når man nærlæser de udvalgte narrativer med kritiske øjne på sproget og bagvedliggende meningskonstruktioner ses det at skolens kultur stadig er præget af individtænkning og de professionelle har ret til at definere virkeligheden.²⁴ Det er ikke hensigten - intentionerne er gode, men praksis viser at det for flere stadig er de værdier, som synes at præge tænkningen. I og med at de professionelle sammen er medskabende af den fælles fortælling, der skaber skolekulturen, bliver det tydeligt, at de i fortællingerne holder fast på - og holdes fast af - skolernes kulturelle normer, standarder og forventninger. Det er vigtigt at pointere at de professionelle gør et stort stykke arbejde for at gøre skolen til et center for trivsel og læring, men samtidig at skolens kultur og muligheder er medskabende af den praksis, der forekommer.

De tråde jeg ud fra empirien blev særlig opmærksom på var relationer, samarbejde og villighed til at ændre praksis, samtidig med at jeg hele tiden har trivsel og læring i fokus.

Lad os starte med at kigge på relationer.

Relationer

Relationer er kommunikationsbånd som skabes mellem mennesker afhængig af hvordan de bruger sprog og indgår i kommunikationsmønstre i bestemte situationer.²⁵ Skolen rummer hver dag utallige situationer og mangfoldige begivenheder, hvor relationer på kryds og tværs interagerer med hinanden. I denne mangfoldighed foregår der hele tiden inklusions- og eksklusionsprocesser. De professionelle bliver via de valgte praksisformer, beslutninger og handlinger afgørende for hvordan eleverne hver især kommer til at opleve sig selv som værdifulde medlemmer af disse praksisformer, som i skoleverdenen er lig med læringsfællesskaber.

²⁴ Haslebo & Emmertsen Lund, 2014

²⁵ Haslebo & Emmertsen Lund, 2014

I skoleverdenen er klasseledelse et centralt begreb, hvor der lægges vægt på struktur og synlighed. Som det kunne ses i narrativerne kan det samtidig være med til at skabe ekskluderende praksis. I stedet for klasseledelse kan man tænke relationsudvikling i læringsfællesskaber.²⁶ Så bliver (uønsket) adfærd istedet en invitation til at nytænke og bryde op med “vi plejer” og “almindelige”. Nytænkningen kan istedet blive startskuddet til at opfatte adfærd som invitationer til at ændre praksis.

Der er flere områder, hvor man kan sætte ind for at ændre bevidstheden fra klassestyring til læringsfællesskab. Bevidsthed omkring sprog bliver naturligt første pind, da sproget (indenfor socialkonstruktionismen) skaber verden. Verden er et fællesskab socialt fænomen, som kommer til at udgøre konteksten og betingelserne²⁷. Som spørgeskemaerne viste var der bekymring blandt de professionelle angående elevernes empatikompetencer. Et bevidst arbejde med sprog kunne samtidig være et bevidst arbejde omkring empati. Mange skoler har i disse år fokus på sprog, men det er ikke kun blandt eleverne, der skal være opmærksomhed på anerkendende sprog, også blandt de professionelle skal der arbejdes bevidst på at skabe en kultur med afsæt i respektfuld og anerkendende kommunikation. Det starter på lærerværelset, hvor man kan hjælpe hinanden med ikke at facilitere negative fortællinger, men i stedet gøre hinanden opmærksomme, hvis dette er ved at ske. Et lærerværelse er nogle steder traditionelt blevet set som et fristed hvor lærerne kan få luft for frustrationer, hvilket desværre er med til at forankre snævre ekskluderende fortællinger. Dvs. at sproget er medkonstruerende og fastholdende.

I arbejdet for at blive en god inklusist bør man have fokus på relationskompetencen²⁸. Dette er evnen til at etablere en positiv relation til den enkelte elev, hvilket opnås ved at læreren udviser respekt, tolerance, empati og interesse for eleven²⁹. Kvaliteten af relationerne bliver bestemmende for bæredygtigheden af trivsel og læring. Og det er ikke kun de professionelle imellem, som skal være opmærksomme på

²⁶ ibid

²⁷ Koch Hansen & Christensen 2015

²⁸ Boel, Clasen m.m 2013

²⁹ Haslebo & Emmertsen Lund 2014

det indbyrdes sprog. Der skal i det hele taget være en bevidsthed omkring anerkendende og ikke underkendende tilgang. Det er de professionelle som er rammesættende og ansvarlige for kvaliteten af samværet i skolefællesskabet. Hvis man forholder sig nysgerrigt og opfatter adfærd som invitationer, vil der blive skabt en kultur, hvor der findes vilje til at samarbejde. Der findes forskellige muligheder for at arbejde med dette. Jeg vil specifikt nævne LP-modellen³⁰, som er et pædagogisk analyseværktøj, som bruges til at få en forståelse af de faktorer, som udløser og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen.

Jeg vil også henvise til "Mobning gentænkt"³¹, Dorthe Marie Søndergaards projekt som giver opskrifter på, hvordan man istedet for at arbejde individbaseret med eleverne arbejder med relationer. Hvor det bliver essentielt at skabe værdighed istedet for foragt som våben mod social eksklusion.

Skolens professionelle skal skærpe indsigten i hvordan man med Michael Whites udtryk kan gøre tynde historier tykke³²! I dette arbejde kigges der på de dominerende fortællinger, og der sættes ind på 2 niveauer: en dekonstruktion af den dominerende fortælling, hvor alt håb er ude, samt en opskrivning og værdsætning af alternative historier. Dvs. at fokus skal flyttes fra "ham den irriterende med diagnosen" til en nysgerrighed på hvad han kan bidrage med til fællesskabet. At flytte fokus fra det individorienterede til det relationsfokuserede. Dette vil få en afgørende og positiv indflydelse på hverdagen og fremtiden.

Bevidsthed om sproget er således afgørende for en skoles kultur, hvis den skal være inkluderende.³³ Derfor er stor divergens i forståelsen af begrebet inklusion en faktor, når man vurderer om indsatsen er lykkedes. Hvis ikke der eksisterer en fælles forståelse og et fælles værdigrundlag smitter det af på læreres generelle holdning ift. inklusionsopgaven. Så samtidig med at de professionelle bliver bevidste på sprogets inkluderende og ekskluderende potentialer bliver det væsentligt også at finde en

³⁰ www.lp-modellen.dk

³¹ Søndergaard & Kofoed 2013

³² Madsen 2008

³³ Engsig, Næsby, Qvortrup, 2016

fælles grundholdning, i det vedvarende og kontinuerlige arbejde på at definere og forstå inklusionsbegrebet.

Jeg vil nu afslutte tråden omkring relationer med at understrege at i forhold til trivsel og læring er relationer af afgørende betydning. Som John Hatties³⁴ forskning har vist er det stærkt fremmende for børns læring, at de har gode relationer med deres lærere og med de andre elever³⁵.

Lad os gå videre til samarbejde.

Samarbejde

Som det både kunne ses ud fra spørgeskemaerne og fra de udvalgte narrativer er det vigtigt for de professionelle at der er mulighed for støtte i de inkluderende fællesskaber. Støtte er et rimelig udvandet begreb, og det er heller ikke tydeligt hvordan begrebet forstås i de aktuelle fortællinger. Forskning³⁶ viser at det ikke er ligegyldigt hvordan støtten foranstalles. Der er potentiale for at støtteforanstaltninger kan fremme et inkluderende fællesskab, men der er desværre også tegn på at dårlig kommunikation, og manglende planlægning og evaluering af støttearbejdet kan have en marginaliserende effekt. Hvis der skal være en inkluderende effekt skal der arbejdes med kollaborativ undervisning.³⁷ Denne undervisning har udgangspunkt i tæt samarbejde mellem de professionelle, kendetegnet ved fælles planlægning, gennemførelse og evaluering. En tæt og konstruktiv kommunikation. Der er specielt 2 former for kollaborativ undervisning, som med fordel kan bruges i inkluderende fællesskaber. Den ene kaldes "alternative teaching", og er en undervisning som består af en professionel, der underviser en større gruppe, mens en anden arbejder med at stilladsere en mindre gruppe, ved f.x at repetere, supplere eller uddybe samme faglige stof.

³⁴ Hattie 2013

³⁵ Haslebo & Emmertsen Lund 2014

³⁶ Engsig 2015

³⁷ Engsig 2014

Der er også "teamteaching", hvor de to undervisere supplerer hinanden i en kontinuerlig skiften mellem undervisning og formidling. Ved formidling bliver eleverne klædt på til at bruge læringsstrategiske færdigheder, så som hukommelsestrategier, notatteknik m.m.

Der kan i skolens praksis være ressourcepersoner, som har en specialiseret viden omkring inklusionsprocesser. Igen vil et samarbejde mellem ressourcepersonerne og lærerne i dette flerfaglige arbejde blive optimalt hvis der er fælles ansvar for problemidentifikation, problemløsning, implementering og evaluering af indsatsen.³⁸ Hvis ressourcepersonen kun bliver brugt til at lave direkte vejledning skal det sikres at vejledningen ikke er "frikvartersvejledning", men formaliseret vejledning, hvis det skal have effekt.

Samarbejde kræver tid! Hvis støtteforanstaltninger skal være af kvalitet med effektiv virkning skal vilkårene i skolen være af en sådan karakter at optimalt samarbejde bliver muligt.

Lad os se på det sidste analysenedslag fra empirien.

Ændring af praksis

Et inkluderende fællesskab kræver at man har mod og villighed til at favne mangfoldigheden og diversiteten i denne. Dette medfører at man udvikler læringsmiljøet ved at differentiere i forhold til elevernes behov. Undervisningsdifferentiering har været det bærende princip i folkeskolen siden 1993, på trods af at der ikke helt er konsensus blandt de professionelle om hvad det indebærer og hvordan det skal udmøntes; undervisningsdifferentiering betyder at læreren tilrettelægger og tilpasser sin undervisning, så hver eneste elev kan finde mening med indholdet, og arbejde målrettet på at blive kloge og dygtigere. Dette sker på baggrund af solidt kendskab til elevernes behov, det være sig faglige eller sociale. Med begrebet synlig læring³⁹ har John Hattie tilbudt redskaber til hvordan de professionelle gør målet for undervisningen klart, tydeligt og

³⁸ Hedegaard Hansen

³⁹ Hattie 2013

synligt. Det skal være transparent for eleverne hvor de skal hen, hvor de er undervejs, og hvad de skal ende med. Der skal være effektiv feedback, som reducerer afstanden mellem elevernes nuværende forståelse og læringsmålet. Dette sker gennem stilladsering både på opgave- proces- og personligt niveau. Feedbacken fungerer på 4 niveauer. Det første niveau er feedback på opgaver og produkter. Det er denne type feedback vi kender bedst i skolen, og det er et godt fundament til næste feedbackniveau, som er feedback på processen. Dette niveau kan blandt andet føre til alternative processer og hjælp til at lære af sine fejl. Det tredje niveau er baseret på elevernes overvågning af egne læringsprocesser. Her sker en stilladsering i forhold til elevernes selvregulering, hvor læringen efterhånden bliver en selvstændig proces. Det sidste niveau for feedback går ikke på det faglige, men på "selvet". Dette sigter ikke på læringsresultatet, men er ros til eleven. Her er det vigtigt ikke at blande ros og feedbackinformation. Med synlig læring som platform i et undervisningsmiljø vil det tidligere præsenterede lærings- og praksis hænge sammen. I forlængelse af Hatties forskning har forsker Michael Fullan udviklet begrebet "Deep Learning". Kort fortalt er der her fokus på personlige og transparente læreprocesser, hvor tæt samarbejde mellem lærere og elever, løbende struktureret feedback, samt kontinuerlig opmærksomhed på HVORDAN man har arbejdet med opgaverne er det væsentlige. Målet med "Deep Learning" er at eleverne opnår kompetencer og læreegenskaber som gør dem til kreative, samarbejdende problemløsere, samtidig med at de er sunde, hele mennesker⁴⁰. (Min oversættelse). Dataindsamling bliver afgørende for læreprocesserne. Her tænkes ikke kun på standardiserede tests, men løbende indsamling af elevernes arbejde, som dermed også hele tiden løbende korrigeres og udvikles.

Det afgørende er at vi ser læring som afhængig af kommunikation og interaktion. Det er således både samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen som er i spil. Dette kaldes situeret læring fordi læringen primært er knyttet til aktiv deltagelse i læringsfællesskaber. At udøve en situeret professionalisme er når man er i stand til at lade viden udfolde sig i relation til praktiske situationer, hvor man handler, skønner, justerer og reflekterer i situationen.⁴¹

⁴⁰ Fullan & Langworthy 2014

⁴¹ Hedegaard 2013

Stilladserende læreprocesser er transparente med synlige mål og med fokus på elevernes overvågning af egne læringsprocesser; men kræver samtidig løbende kulturarbejde og ledelse af relationer med fokus på kommunikation og indbyrdes interaktion. Der kræves fællesskabsopbyggende aktiviteter, og løbende opkvalificering af samarbejde⁴². Dette hænger godt sammen med de ovenstående afsnit omkring relationer og samarbejde.

Afsluttende bemærkninger

Tidligere i min opgave beskrev jeg hvordan man burde kalde klasseledelse for relationsudvikling i læringsfællesskaber, hvis man ønsker at styrke inkluderende fællesskaber. Dette arbejde faciliteres af de professionelle ved at de påtager sig tydeligt lederansvar, samt tager ansvaret for at opbygge gode rutiner for samvær og samarbejde. Der skal være tydelig rammesætning og gennemtænkt organisering af arbejdsprocesserne⁴³. Dette kræver flere kompetencer af den professionelle: at man kan tilrettelægge og lede læringsprocesser på tværs af individuelle behov. At man samtænker social trivsel med faglig udvikling, at man er bevidst om medskabende sprog, at man har en anerkendende tilgang og at man evaluerer undervisningsmiljøet.

Her bliver det interessant at der er en udviklingstendens i folkeskolen i retning mod en individualiseret skole. En udviklingstendens krævet af konkurrencesamfundet. Eleverne arbejder ofte med deres egne projekter, fælles gennemgang er reduceret, og der er hyppige gruppeskift⁴⁴.

Dette stiller store krav til elevernes sociale kompetence og deres evne til at tage selvstændigt ansvar. Denne udviklingstendens bør man være opmærksom på, da den netop ikke fordrer fællesskabsopbyggende aktiviteter, men samtidigt er krævet qua samfundsudviklingen. Et fællesskab udvikles sjældent ved at fokusere på individet, det er er snarere omvendt⁴⁵, og måske ovenikøbet bremsende for det inkluderende fællesskab.

⁴² Østergaard & Kjær 2013

⁴³ ibid

⁴⁴ Nielsen 2011

⁴⁵ Jensen & Brinkmann 2012

Opmærksomhed på at der er en dualisme mellem individ og fællesskab i den måde vi omtaler begreberne på er væsentlig, særligt når individualismen har fællesskabet som sin forudsætning - et individ kan kun være et individ, hvis der fællesskaber, hvor individualiteten kan blomstre⁴⁶.

Som det sidste indenfor ændring af praksis vil en måde at nytænke klassefællesskabet samtidig være at indrette sig anderledes. Der er udviklet forskellige tiltag med kreative måder at tænke klasse på. Det inkluderende klasseværelse⁴⁷ er et bud, hvor der er rum til at arbejde i klassen i forskellige zoner, samtidig med at der er fokus på arbejdsro og forudsigelighed. Her kunne man fx. finde plads til den dreng som ikke kan sidde og vente i "den almindelige klasserunde".

Opsamlende vil ændring af praksis være at hver enkelt elev er en ligeværdig deltager i fællesskabet. Der vil være synlige mål baseret på solidt kendskab til eleven, med kontinuerlig løbende feedback. Klasselokalet er indrettet med fokus på varierede muligheder, og de professionelle er tydelige ledere med velgennemtænkte organiseringer af varierede arbejdsprocesser, med fokus på læreprocesserne.

Konklusion

Jeg har i denne opgave etableret en sammenligning af professionelles opfattelse af inkluderende praksis ud fra spørgeskemaer med fokus på inklusionens 3 ben: fysisk, social og psykisk inklusion. Denne opfattelse har jeg stillet op imod en meninguddragning af narrative dokumentationer. Disse meningsuddrag har jeg analyseret ud fra en socialkonstruktivistisk forståelse, hvor det er sproget som viser, hvordan vi skaber vores egen og hinandens virkelighed. Her har jeg været opmærksom på hvilken diskurstænkning der definerer praksissen.

I sammenligningen har jeg fundet en forskel på hvad de professionelle tror de gør, og hvad de i deres narrativer fortæller. Ud af denne forskel har jeg valgt 3 snit, som giver god mening, når man ser på omdrejningspunkterne læring og trivsel.

⁴⁶ ibid

⁴⁷ Soleberg 20

Det første snit var relationer, som er af afgørende betydning hvis inkluderende fællesskaber skal blive en realitet. Det er relationerne mellem skolens aktører: de professionelle og eleverne. Fællesskaberne er mangfoldige i skolen, hvor kommunikationen og sproget er det lim, som giver fællesskaberne mening. At skabe inkluderende fællesskaber vil sige at være opmærksom på hvordan sproget kan være både inkluderende og ekskluderende. Hvis de professionelle har modet til at gøre tynde historier tykke, og kigge nysgerrigt og kritisk på egen praksis og derved skabe alternative narrativer vil inkluderende fællesskaber efterhånden blive en realitet.

Endvidere viser forskellen mellem spørgeskemaerne og de professionelles praksis, at det at arbejde med inkluderende fællesskaber forudsætter at de professionelle i processen arbejder ud fra fælles værdisæt og samme udgangspunkt. Dette arbejde er det derfor vigtigt at give plads i skolekulturen.

Samarbejde mellem de professionelle er det andet analysesnit, jeg har vægtet. Her påpeges det at samarbejde er nødvendigt, men at samarbejds kvaliteten er afgørende. Det er ikke nok at være to personer på en gruppe, hvis disse to professionelle ikke har mulighed for forberedelse af fælles problemidentifikation, implementering og evaluering. Dette samarbejde kræver tid.

Det sidste analysesnit er ændring af praksis. Når der er diskrepans mellem elevernes måde at opleve trivsel og de professionelles måde at opleve elevernes trivsel på, må der ændringer til. Ændringer som kan opstå, hvis man kigger kritisk og nysgerrigt på egen praksis. Hvis man bruger nogle af de redskaber, som nyere forskning har tilvejebragt med arbejde ud fra synlige mål og Deep Learning.

Udviklingen i skolen og samfundet står midt i modsatrettede strømninger. I samfundet findes der tungtvejende efterspørgsel efter individualiserede, konkurrencedygtige samfundsborgere, hvor skolens kerneopgave har læring og trivsel som omdrejningspunkt. Skolens stigende tendens til individualisering medfører derfor en exceptionelt svær opgave at gøre skolepraksis på - en måde som både støtter inkluderende fællesskaber og individualitet. Man må konkludere at læring og trivsel opstår i samspil med konteksten og i

mødet med meningsgivende fællesskaber. Opgaven kræver derfor både et fokus på den enkelte elevs styrker samt på fællesskabet.

Perspektivering - hvad gør vi nu

Den enkelte skole vil med fordel straks kunne iværksætte nogle tiltag. At få bevidsthed på sproget og finde et fælles værdigrundlag at arbejde ud fra er første prioritet. Man kan med udgangspunkt i matrixén fra Tegn på god inklusion i en processuel tilgang arbejde kollegialt med at finde et fælles værdigrundlag og platform på de enkelte skoler.

At italesætte og rammesætte hvorledes samarbejdet mellem de professionelle skal foregå bliver næste prioritet. Samarbejdet mellem støttelærer og faglærer kan opkvalificeres ved at bruge tid på fælles planlægning og evaluering af undervisningen, samt fælles struktureret refleksion over feedbacken til eleverne.

Dernæst vil der blive overskud til at kigge på praksis. Ændring i praksis skal ske i det nære samarbejde på den enkelte skole, da det er her, der gives mulighed for videndeling. Mulighed for professionsudvikling sker lettest, hvis man "åbner dørene" og besøger hinanden i hinandens praksis, og arbejder med struktureret erfaringsudveksling.

Ændring i praksis opnås også ved synlig læring i transparente læringsmiljøer med effektiv og struktureret feedback i læringsfællesskaber, hvor der med anerkendende tilgang er plads til mangfoldigheden. Hvis de professionelle i samarbejde og med feedback til og fra hinanden arbejder kontinuerligt med værktøjerne fra synlig læring og Deep Learning vil dette hurtigt vise sig effektivt; og resultatet vil blive elever og professionelle i trivsel i inkluderende læringsfællesskaber.

Litteraturliste

- Alenkær, R. (red) (2008): *Den inkluderende skole- en grundbog*. Frydenlund, Frederiksberg
- Boel, K., Clasen, S., Kornerup Jørgensen, B., Westenholz, P. (2013): *Inklusion i skolen - praksisguide til fællesskaber*. Dansk Psykologisk Forlag, Kbh
- Boelt, V (red) (2014): *Inklusion - Eksklusion*. Tidsskriftet KvaN. Aarhus
- Bruner, Jerome (1996): *A Narrative Model of Self Construction*. Psyke & Logos. Dansk Psykologisk Forlag Nr. 1, Kbh
- Clausen, Bo (28/10/13): *Fire diskurser i samtalen om inklusion*. inkluderet.dk
140620 Ekspertgruppe_trivselsmaaling.pdf Dansk Center for Undervisningsmiljø (2014)
- Engsig, T: *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning* (16.11.2016) : <https://www.youtube.com/watch?v=ztFRWeCFBpk&feature=youtu.be>
- Engsig, T: *Understøttende, inkluderende og kollaborativ undervisning*. Kongres i Aalborg 2014
- Et fagligt løft af folkeskolen (2013)*. 121204 goer en god skole bedre.pdf. uvm.dk
- Knoop, H.H., Holstein, B., Viskum, H. Lindskov, J.M. (2016) *Fra kedsomhed til trivsel*
http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/DTF2016/dcum_kedsomhedfinal_low.pdf
www.dmskoleudvikling.dk. Dansk Center for undervisningsmiljø
- Hattie, J. A. (2013): *Synlig læring - for lærere*. Dafolo Forlag. Frederikshavn
- Hart, Susan (red) (2015): *Inklusion, leg og empati. Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. Hans Reitzels Forlag. Kbh
- Hedegaard Hansen, Janne (2014): *Inklusionsstøttende vejledning og samarbejde*. Vejledning- teori og praksis, KVAN. Aarhus
- Hedegaard Hansen, Janne (2009): *Narrativ dokumentation*. Akademisk forlag, Kbh
- Hermansen, Mads (1996 og 2005): *Læringens univers*. Forlaget KLIM. Aarhus
- Hermansen, Mads: *Omlæring - minimalisme i læringsteori*. I Illeris, Knud (red.) (2012): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur. Kbh.
- Holmgren, Allan (2008): *Den fraværende implicitte*. Psykolognyt nr. 9. Kbh
<https://positivepsychologyprogram.com/perma-model/> (18/12 2016)
- Jensen, E., Brinkmann, S. (2012): *Kronik: fællesskab er en udfordring for alle*. 6. februar 2012, Information
-

Koch Hansen, N., Christensen, G. (2015): *Introduktion til socialkonstruktionisme*. Dafolo Forlag. Frederikshavn

Kofoed, J.R & Søndergaard, D.M (red.)(2013): *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag. Kbh

Nielsen, B (2011): *Inklusions- og eksklusionprocesser i sociale sammenhænge*. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Forlaget Skolepsykologi. Kbh

Manchester Local Authority and the Department of Education at the University of Manchester (2012) : *Manchester Inclusion Standard*. Manchester, UK

nationaltrivsel.dk (16.11.2016): 0.-3. __Skolerapport__pdf_0.-3._kl.__Skolerapport_-_National_trivselsm_ling_2016_-_2015_2016_

White, Michael & Morgan Alice (2007): *Narrativ terapi med børn og deres familier*. Akademisk Forlag, Kbh

Østergaard, A. ,Kjær G. (2013): *Inklusionens didaktik*. Dafolo, Frederikshavn

www.jan-soelberg.dk/Inkluderende_klassevaerelse (11.12.2016)

www.lp-modellen.dk

http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf

Bilag 1: Evalueringsskema samlet Syddjurs

Bilag 1

Evalueringsskema samlet Syddjurs

Evaluerings-skema	Enig - det gør/ser vi	Delvis enig - det gør/ser vi nogle gange	Delvis uenig - det gør/ser vi ikke	Uenig - det gør/ser vi ikke	Ikke relevant
Fysisk inklusion	7,6	3,8	0,8	0,3	0,3
Social inklusion	8,1	4,2	0,7	0,2	0,08
Psykisk inklusion	9,5	4,4	0,2	0,09	0

