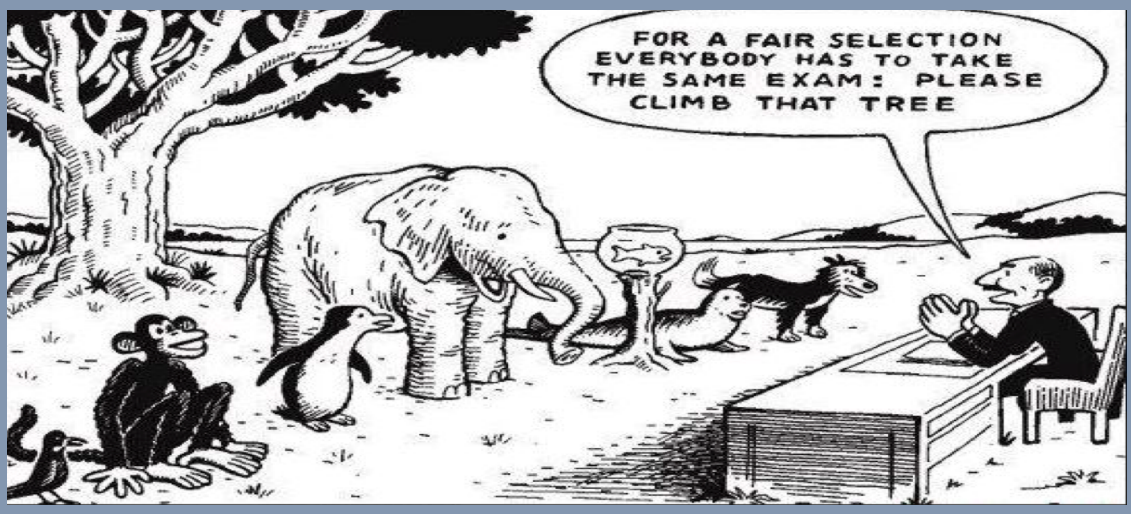
PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

Den inkluderende folkeskole – lærernes perspektiv på inklusionens udfordringer i praksis



Institut for Skole og Læring
Professionsbachelor ved Læreruddannelsen

Skrevet af: Caroline Jensen (30111020) & Lise Nørgaard (30120728)

Vejleder: Jesper Boding

Fag: LG - Pædagogik og Lærerfaglighed: Elevens læring og udvikling

Anslag: 90.952

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING **3**

LÆSEVEJLEDNING **4**

METODE OG UNDERSØGELSESDESIGN **5**
- EMPIRI 5
- INTERVIEW SOM DATAKILDE 5
- DET EMPIRISKE GRUNDLAG 6
- VALG AF INFORMANTER 7
- VURDERING AF UNDERSØGELSESMETODEN 8
- VALIDITET OG RELIABILITET 8
- TRANSSKRIBERING 9
- MENINGSKODNING 9
- MENINGSKONDENSERING 10
- MENINGSFORTOLKNING 10
- VIDENSKABSTEORETISKE GRUNDLAG 10

STATE OF THE ART **11**

TEORETISKE POSITIONER **14**
- INKLUSION SOM POLITISK VISION 14
- INKLUSION VS. RUMMELIGHED 15
- DEN INKLUDERENDE SKOLE 16
- INKLUDERENDE KLASSELEDELSE 16
- INKLUDERENDE SYSTEMER 17
- DEN FAGPROFESSIONELLES SYN PÅ BARNET 18
- DISKURSER OM INKLUSION 18
- TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE 19

ANALYSE **23**
- INKLUSIONSDISKURS SOM EN UDFORDRING 23
- DET TVÆRFAGLIGE SAMARBEJDE SKABER INDIVIDUALISTER 25
- STRUKTUR SOM EN UDFORDRING I DET TVÆRPROFESSIONELLE SAMARBEJDE 27
- RESSOURCERNE - VEJEN TIL VELLYKKET INKLUSION? 28
- DE FYSISKE RAMMER SOM EN RESSOURCE 29
- DEN PROFESSIONELLES SELVFORSTÅELSE 29
- LÆRER-PÆDAGOG SAMARBEJDET 31
- SYNET PÅ BARNET 32
- OVERLEVERING SOM EN UDFORDRING 34

KONKLUSION **35**

HANDLEPERSPEKTIV **37**

LITTERATURLISTE **41**
- BILAG 1 44
- BILAG 2 48
- BILAG 3 49
- BILAG 4 50
- BILAG 5 52

Indledning

Grundloven §76 siger, at "*alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri undervisning i folkeskolen"* (Grundloven, 1953). Dvs. at skolen er for alle. Dette udtryk fik fornyet styrke med folkeskoleloven fra 1993, hvor begreber som bl.a. teamsamarbejde og undervisningsdifferentiering blev en del af folkeskolens hverdag, og enhedsskolen blev dermed en realitet.
Med undervisningsdifferentiering som pædagogisk princip fik man et øget fokus på den enkeltes læring (Struve 2016:203). På trods af skolens ambition om at være en skole for alle ses der ikke dokumentation for at elever der henvises til specialskoler klarer sig bedre fagligt, end hvis disse befandt sig i den almene undervisning. På baggrund af dette indførte man en inklusionslov i 2012 hvor fokus rettes mod fællesskabet og ikke længere det enkelte individ. Dermed blev det et pædagogisk anliggende for lærerne at kunne tilgodese alle elevers behov (Struve 2016:227f). Efter lovens indtræden er der sket en afgrænsning af elever i specialtilbud, som i dag er en del af den almene undervisning. Dette medfører nye organisatoriske og pædagogiske forandringer for skolen og dens aktører (ibid.). De øget krav til inklusion i folkeskolens almenundervisning tyder på, at langt flere lærer har eller vil få elever med særlige behov i deres klasser, hvorfor vi finder det interessant at undersøge inklusionens udfordringer.
Disse udfordringer er relevante for vores kommende lærergerning, da inklusion er blevet et bærende pædagogisk og didaktisk princip, som vi skal forholde os til, da "*folkeskolen grundlæggende* [skal] *tilgodese alle børns læring og trivsel"* (Undervisningsministeriet, 2017).
Vi finder det særligt interessant at undersøge lærernes syn på inklusionens udfordringer, således at vi som kommende lærer kan imødekomme den mangfoldighed, som vi vil møde i folkeskolen. Vi oplever, at lærerne ofte har svært ved at knække koden til at løse inklusionsopgaven, da de ofte står i et krydspres om at være faglige kompetente og inklusionskompetente (UCC, 2015).

Vores problemformulering lyder derfor som følgende;

"Med hvilken begrundelse indføres reformen vedr. inklusion i folkeskolen, og hvilke udfordringer er der ved inklusionsopgaven i praksis set ud fra et lærerperspektiv?"

Læsevejledning

Udgangspunktet for vores opgave har været at belyse med hvilken begrundelse inklusionsloven blev indført samt de udfordringer, som lærerne møder i praksis i forbindelse med inklusionsopgaven. Disse udfordringer finder vi interessante at belyse, da inklusion er blevet et grundvilkår for folkeskolen, som vi skal forholde os til i vores lærergerning.

I opgavens første del beskrives metoden og begrundelse heraf, som vi løbende har forholdt os kritiske til samt vores undersøgelsesdesign med afsæt i Kvales & Brinkmanns teori.
Vores undersøgelsesfelt bygger på kvalitative interviews, som er semistruktureret. Det empiriske undersøgelsesfelt består af ni interviewet informanter, heraf seks lærere, én skoleleder og to kommunalpolitiske repræsentanter. Vi har valg at inddrage perspektiver fra på exo- og makroniveauet for at forstå den praksisudfordring mikroniveauet (lærerne) befinder sig i. Ud fra de empiriske fund har vi udvalgt citater, som belyser udfordringerne ved inklusionsarbejdet (bilag 1). Vi har valgt at fokusere på vores informanters narrativer i praksis, hvorfor vores videnskabsteoretiske position tager afsæt i det socialkonstruktionistiske perspektiv.

I opgavens anden del beskrives de teoretiske positioner, hvormed vi anvender Rasmus Alenkær, Kaj Struve, Mette Molbæk, Susan Tetler og Lotte Hedegaard-Sørensen mfl. til at definere forståelsen af inklusionsbegrebet, det politiske syn, etableringen af inkluderende fællesskaber, inklusionsdiskurser og synet på barnet. Derudover anvendes Andy Højholdt til at redegøre og definere det tværprofessionelle samarbejde som et betydningsbærende element for inklusionsindsatsen. Teorien bygger på udviklingen af et tværprofessionelt samarbejde og belyser de forskellige fagområder og fagfelter samt hvorledes disse kan kvalificere arbejdet i en tværprofessionel praksis.

Vi anvender international og national forskning om inklusion, som er med til at underbygge og sammenholde vores teoretiske positioner og empiriske fund. I forlængelse heraf benyttes den internationale forskning til at underbygge udviklingen af handleperspektivet - *den gode kultur*.

I opgavens tredje del præsenteres analysen, hvor vi med afsæt i de teoretiske positioner analyserer og diskuterer de empiriske fund sammenholdt med de nationale og internationale forskningsresultater. Analysen anskues ud fra Brofenbrenners økologiske model (Hedegaard-Sørensen 2015:45), som belyser makro-, exo- og mikroniveauets perspektiver på udfordringerne i

inklusionsopgaven. I analysen fremhæves særligt udfordringerne i etableringen af den fælles forståelse og syn på barnet, som ses ud fra informanternes forskellige diskurser og narrativer. Ligeledes fremhæves det tværprofessionelle samarbejde som mangelfuldt, idet samarbejdet opleves som ustruktureret og efterspørgslen på ressourcer som eksempelvis; tid. Analysen omhandler også, hvordan sparring mellem skolens aktører ikke fremgår som en etableret del af skolens kultur. Slutteligt berøres overleveringen i praksis og dennes udfordringer for elever med særlige behov.

I opgavens fjerde del kan vi ud fra de teoretiske positioner konkludere, hvorfor inklusionsloven indføres i 2012. Samtidig kan vi med udgangspunkt i de empiriske fund konkludere at;

- Den fælles forståelse og syn af inklusionsopgaven ikke er en etableret del af skolens kultur.
- Det tværprofessionelle samarbejde er dilemmafyldt og ikke tydeligt afgrænset.
- Lærerne efterlyser ressourcer til at løse inklusionsindsatsen i form af; øget økonomisk støtte, tid og tydeliggørelsen af inklusionsstøttens formål.
- Overlevering bør struktureres for at skabe mulighed for inkluderende læringsfællesskaber.
- Sparring er ikke en del af skolens habitus.

De ovenstående konklusioner leder os frem til flg. handleperspektiver; *etablering af den gode kultur, organisering af overlevering og udvikling af en kompetenceprofil.*

Metode og undersøgelsesdesign

Empiri

I det flg. afsnit præsenteres den valgte undersøgelsesmetode til besvarelsen af problemformuleringen. Vi vil beskrive og argumentere for valg af undersøgelsesmetode, dertil beskrive de fundne data og rammen for det empiriske grundlag og den efterfølgende analyse, og slutteligt foretages en kritisk vurdering af metodens resultater.

Interview som datakilde

Vi har anvendt en kvalitativ metode, der skal frembringe et nutidigt perspektiv på praksis. I opgaven er datakilden kvalitative forskningsinterview, der er anvendt og udarbejdet i form af en semistruktureret interviewguide. Det semistrukturerede forskningsinterview har til hensigt at *"indhente beskrivelser af interviewpersonernes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener"* (Kvale & Brinkmann 2009:45). Det giver os mulighed for at opnå en

detaljeret samt nuanceret viden inden for emnet via samtale med de udvalgte informanter. Metoden giver ligeledes mulighed for en åben dialog mellem interviewer og informant og mulighed for at stille uddybende spørgsmål ved interessante pointer. Dette er en præmis, som er nødvendig, når formålet er at afdække informanternes individuelle livsverdener.

Kvale definerer det semistruktureret livsverdensinterview som *"at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egen perspektiver"* (Kvale & Brinkmann 2009:45), hvilket er relevant, da vi søger at få lærernes forståelse af inklusionsopgavens udfordringer, er det essentielt at gå i dialog med dem. Når det handler om kvalitative undersøgelser vil fænomenologien være interesseret i "*at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne"* (Kvale & Brinkmann 2009:44). Dermed er hensigten at få en forståelse af det praksis vilkår, som inklusionsopgaven efterlader lærerne i og søgen efter essentielle problematikker.

Det empiriske grundlag

Inden gennemførelsen af de konkrete interviews forberedte vi en interviewguide (tilpassede informantens professionelle ståsted) og inddelte disse i forskellige kategoriseringer fx *din rolle som lærer, inklusionsopgaven, læringsmiljøet*. Spørgsmålene fungerede dels som rettesnor for interviewrammen og fastholdelse for at skabe progression i interviewet. Ligeledes havde interviewguiden til formål at skabe forudsætning for, at der opnås brugbart data til besvarelse af problemformuleringen.

Vi stiller os kritiske overfor den udformet interviewguide, som resulterede i, at vi undersøgte inklusionsfeltet meget bredt og på mange forskellige niveauer af lærernes praksis. Ved at se tilbage på undersøgelsesmetoden, ville det have været fordelagtigt at tilpasse interviewguiden undervejs, således at de udfordringer som kom til syne, kunne uddybes i de kommende. Ligeledes kunne vi have gået tilbage til de første interviewede lærere og bedt dem uddybe de selvsamme udfordringer. Ved uddybelse af disse ville det være muligt at udforme mere håndgribelige og praksisnære handleperspektiver. Vores problemformulering har vist sig at være meget bred i forhold til opgavens omfang, hvilket har givet os udfordringer i at afgrænse det undersøgte område. Det ses bl.a. i vores udformet interviewguide, hvor vi anskuer lærernes praksis fra mange vinkler. Retrospektivt kunne undersøgelsesfeltet afgrænses til, at vi kun fokuserede på lærernes udfordringer ved fx inkluderende klasseledelse eller øget fokus på tværprofessionelt samarbejde, og dermed

skærpe feltet og få et øget indblik i praksis. Det kunne vi tilmed have underbygget med observationer af lærernes interageren og handlinger.

Derudover stiller vi os kritiske over for vores mængde af data. Vi har foretaget 9 interviews, hvorved samtlige interviews er blevet transskriberet (186 sider), hvilket har stillet krav til vores måde at behandle empirien på ud fra Kvale & Brinkmanns; meningskodning, -kondensering og -fortolkning. Vi har været nødsaget til at fravælge dele af vores data, såsom ændringerne af arbejdstidsreglerne, lærernes udvikling af undervisning og relationskompetence.

Ved at anskue vores undersøgelsesfelt ser vi tilsvarende andre områder, der læner sig op ad vores emne, bl.a. lærer-pædagogsamarbejdet. Dette samarbejde belyses i opgaven ud fra lærernes perspektiv, hvor en udvidelse af undersøgelsen kunne anfægtes ud fra pædagogernes perspektiv på samarbejdet ved inklusionsopgaven i folkeskolen og dermed opnå en bredere forståelse af praksis.

Valg af informanter

Vi har valgt at interviewe seks lærer med mere end to års erfaring, en skoleleder og to kommunalpolitiske repræsentanter. De seks lærere er valgt ud fra erhvervs- og specialpædagogisk erfaring og er repræsentative ift. indskoling, mellemtrinet og udskolingen. Det har den fordel, at vi får et nuanceret billede af praksis ved at interviewe lærer, der repræsenterer alle klasseniveauer i folkeskolen og dermed praksis på flere niveauer (bilag 2).

Vi har haft udfordringer ved at skaffe interviews med mandlige lærere, hvorfor vi kun har én repræsentant i vores undersøgelsesfelt. De mandlige lærere kunne måske have italesat andre perspektiver end dem de kvindelige lærer udpeger. Det er vores erfaring fra praksis, at kønnene har forskellige tilgange til de sociale og faglige opgaver, hvilket underbygger vores overvejelser om flere mandlige informanter og dermed skabe en ligevægt mellem kønnene. De kommunalpolitiske repræsentanter er valgt ud fra deres tilknytning, position og viden om folkeskolen. Den ene udmærker sig i Børne- og ungeforvaltningen og den anden som skolechef i Storkøbenhavn. Kontakten til lærerne er skabt gennem vores netværk, hvor lærerne selv har udvist interesse for deltagelse, hvor kontakten til skolelederen blev etableret på baggrund af praktikforløb. For at bevare informanternes anonymitet omtales de seks lærer med bogstaverne A-F, og de to kommunale repræsentanter som henholdsvis informant 1 og informant 2.

Vurdering af undersøgelsesmetoden

Interview giver mulighed for en dybere forståelse af praktikkerne, fordi vi vægter at afdække kompleksiteten af praksis. Informanternes forskellige perspektiver giver os en viden om deres oplevelser, erfaringer, forståelser mv. Dette gør det muligt at få et dybdeperspektiv, som observationsmetoden fx ikke kan tilbyde. En anden fordel, der kan fremhæves ved det kvalitative interview er, at dialogen og det fysiske møde kan minimere sandsynligheden for misforståelser og muligheden for at uddybe enkelte spørgsmål.

Ved at arbejde kvalitativt undersøges subjektet ud fra dens handlinger og kommunikative forhold. Derved belyses de menneskelige interaktioner og erfaringer samt hvordan de udvalgte informanter tænker og føler. Ud fra et metodisk perspektiv giver det mulighed for at se praksis indefra, og hvorledes informanten placerer sig i spændvidden af praksisfeltet samt forstå den aktuelle praksis og de herskende inklusionsudfordringer gennem indsigt i subjektets nuancer.

Validitet og reliabilitet

Det empiriske materiale bygger på kvalitative interviews af seks læreres, én skoleleders, én kommunalpolitiker og én skolechefs syn på inklusionsopgavens udfordringer. Informanterne svarer ud fra egne livsverdensperspektiver og disse kan ikke betragtes som et generelt billede af inklusionsopgaven på samfundsmæssigt plan. Det empiriske materiale er informanternes udtryk for, hvordan praksis opleves i deres situation. Når informanterne eksempelvis anvender begrebet *rummelighed* i forbindelse med inklusion, har vi ikke været inde og spørge nærmere ind til deres forståelse af dette, fx når lærer E siger; "*nogen gange er der bare noget, der er for anderledes til at man kan og skal rumme det*" (33:05,8-38:03,7).

Til at øge gyldigheden af det empiriske materiale kunne vi også have øget antallet af informanter og fx udformet spørgeskemaundersøgelser, der således ville udgøre et bredere perspektiv på inklusionsopgavens udfordringer. Af hensyn til opgavens omfang har vi vurderet at datamængden ville blive for omfattende, og har dermed prioriteret at fokusere på de 9 udvalgte informanter og gå i dybden med disse.

Vi har ikke observeret nogle af informanterne og derfor ikke et grundlag for at vide, hvordan de interagerer i praksis med kollegaer eller i det tværprofessionelle samarbejde, eller hvordan de agerer på opgaver, der kendetegner arbejdet med inklusion. Vi bygger derfor de empiriske fund på

informanternes narrativer, hvor vi tilføjer empiriske, nationale og internationale forskningsresultater, der er med til at understøtte eller tydeliggøre afvigelser fra informanternes livsverdener.

Vi har af etiske årsager oplyst vores informanter om interviewets formål, hvilket der tages højde for i empiriens validitet. Vi er opmærksomme på, at dette kan have påvirket nogle af informanternes svar. Idet at vi på forhånd informerede dem om opgavens fokus, vil dette også være en del af deres bevidsthed under interviewet. Det er dermed ikke usandsynligt, at interviewene kunne have givet et anderledes udfald, såfremt de ikke kendte det overordnet fokus på forhånd.

Kvale anbefaler, at intervieweren er velforberedt inden interviewet (Kruuse 2007:149). Dette forsøgte vi at imødekomme ved at sætte os grundigt ind i de tematiseringer, som vi ønskede belyst, således at vi havde tilstrækkelig viden om emnet, og at den viden gik ud over spørgsmålenes ramme. Vi har været opmærksomme på, inden gennemførelsen af vores interviews, at skabe en god stemning gennem smalltalk med informanterne. Dette har vi vægtet højt for at skabe en god relation med informanterne, hvor der er rum for selvstændige tanker, følelser og holdninger (ibid.), således at disse ikke præges af suggestion. Hvor informanten forsøger at svare intervieweren, som vedkommende tror, denne gerne vil høre. Denne fejlkilde er søgt undgået ved at anerkende informantens svar gennem smil og nik, uden at vi som interviewer stiller os kritiske overfor det præsenterede indhold.

Transskribering

Vi har valgt at transskribere alle vores interviews efter at have optaget disse. Transskriberingen indbefatter en datamængde på (186 sider). Ved transskriberingerne har vi opereret ud fra det princip, at vi undlader at skrive udråbsord såsom “øhh” og “hmm”, som er med til at udtrykke en tøven hos informanten. Det har vi fravalgt fordi vi blot vil fokusere på det konkrete sprog og dennes indholdsmæssige betydning. Dog inddrages længere pauser hos informanten og angives som flg.; (...) og tankestreg (-). Fordi det er med til at give indholdsmæssig klarhed i den transskriberet tekst, idet informanterne til tider springer i den narrative kronologi (Kvale & Brinkmann 2009:199f).

Meningskodning

Ved vores første trin i organiseringen af rådata (transskriberingen) anvender vi en begrebsstyret kodning til at behandle empirien. Begreberne har vi på forhånd udviklet ved at se på vores indhentet

empiri og relevant litteratur på inklusionsområdet (Kvale & Brinkmann 2009:224). Kodningen førte os til nogle temaer, som herved kan identificere relevante udtalelser, der senere anvendes i analysen. Ud fra de 12 koder viser skemaet at temaer som; *tid, samarbejde, team, forældre, ressourcer og inklusion* har fået flest hits (bilag 3). *Tid* anskues som en del af temaet *ressource*. Ligeledes er koderne *forældre* og *team* en del af temaet *samarbejde*. Koden *inklusion* udgør et perspektiv for sig, da det er opgavens omdrejningspunkt.

Meningskondensering

Det andet trin i organiseringen bruges til at sammendrage informanternes meninger. Meningskondenseringen er udarbejdet ved hjælp af skemaer for hver informant og dennes udtalelser inden for de udvalgte temaer; inklusion, ressource, samarbejde og inkluderende klasseledelse. ”*Lange udsagn sammenfattes til kortere udsagn, hvor hovedbetydningen af det, der er sagt, omformuleres i få ord*” (Kvale & Brinkmann 2009:227). De bærerende elementer i informanternes meninger danner rammen for den videre meningsfortolkning.

Meningsfortolkning

Meningsfortolkning betyder, at man som fortolker går ud over det, der direkte bliver sagt i interviewene og udleder meningsstrukturer og betydningsrelationer, som ikke eksplicit fremgår i transskriptionen (Kvale & Brinkmann 2009:230ff). Dette tredje trin benyttes til selve analysedelen, hvor vi ud fra Kvales tre fortolkningsniveauer: selvforståelse, kritisk commonsense-forståelse og teoretisk forståelse, benytter fortolkningsniveauerne flydende, idet de gensidigt forbinder hinanden.

Videnskabsteoretiske grundlag

Vores kvalitative undersøgelse tager afsæt i socialkonstruktivismen, således at undersøgelsesobjektet anses for at være en konstruktion, der er påvirket og skabt af mennesker. Socialkonstruktivismen anskuer dermed virkeligheden for forekommende i sociale fællesskaber, som betyder, at den opstår i sociale relationer individer imellem. Denne videnskabsteoretiske retning siger, at der ikke findes en endegyldig sandhed, idet virkeligheden skabes af individernes fortolkning af andre individers adfærd. Virkeligheden er derfor foranderlig fra en person til en anden, da alle individer har deres egne individuelle sociale relationer (Videnskab, 2011).

Da vi gennem vores indsamlede empiri har valgt at fokusere på informanternes narrativer og sproget heri, vil vores videnskabsteoretiske tilgang til den indhentede empiri tage afsæt i et socialkonstruktionistisk perspektiv. Socialkonstruktionisme er en retning inden for sociologien, hvor især sproget og måden vi taler om verden på, der er det interessante. Den videnskabelige retning er beslægtede med socialkonstruktivismen, hvilket kan forvirre perspektivernes væsentlige forskelle. Her kan nævnes det kulturelle perspektiv, som socialkonstruktionismen bidrager med og som beskriver individets virkelighed som noget, der opstår og opretholdes i sociale og kulturelle processer. Der kan eksempelvis være tale om en skolekultur, der er med til at opretholde et særlig narrativ eller diskurs i skolemiljøet. Vi har foretaget et fravalg af positivismen pga. dets paradigme, hvor observatøren anses for at være alvidende, og betragter dermed verden udefra, hvilket resulterer i kun den ene sandhed omkring problemstillingen. I pædagogisk sammenhæng anvendes positivismen ofte i undersøgelser af effekten ved forskellige metoder også kaldet evidensbaseret tilgange, som står i kontrast til vores indhentede empiri (Puggaard mfl. 2016:54f)

State of the art

Indeværende afsnit har til hensigt at belyse central forskning vedr. inklusion både nationalt og internationalt, som er relevant i forhold til den stillede problemformulering. Vores søgninger er foretaget i Eric (bilag 4), hvor vi har foretaget en begrænsning i perioden fra 2010-2017, da vi fokuserer på tiden omkring inklusionslovens indførelse i 2012 og tiden efter med henblik på lærernes udfordringer og muligheder i forhold til inklusionsopgaven.
Begrebet inklusion er omdrejningspunktet for det undersøgte forskningsmateriale, men vi har derudover også søgt på *classroom management, ressourcer, inkluderende undervisning og børn med særlige behov* - og disse begreber er defineret i bilag 5.

International forskning

”*Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers*” er skrevet af Monica Mulholland og Una O´Connor og publiceret i 2016. Deres undersøgelser beskriver oplevelsen og opfattelsen af det inkluderende praksissamarbejde i grundskolerne i Irland. Denne påviser bl.a., hvordan learnings support teachers (LST) og ressource teachers (RTs) yder støtte til elever med særlige behov, hvor disse lærere indgår i et tæt samarbejde med klasselæreren. Denne tredeling af undervisningsekspertise udgør et succesfuldt samarbejde med muligheder for både skolen og klassen i forhold til den inkluderende

praksis. Formålet med undersøgelsen var at dække omfanget af samarbejdet mellem disse lærere og dermed identificere fordele og barrierer. Fælles for deltagerne i undersøgelsen kan tre forhold konkluderes. Et af disse forhold omhandler bl.a., at lærerne i denne undersøgelse synes at engagere sig i det fælles samarbejde og betragter det, som en vigtig dimension af den inkluderende pædagogiske praksis.

"Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions" er publicerets i 2015 af Fraser Lauchlan og Susan Greig. Forfatterne har søgt at undersøge aspekterne ved inklusionsdebatten, som har fundet sted i England de seneste 30 år. Deres undersøgelser præsenterer synspunkter fra børn, forældre og lærere. Nogle af de vigtigste argumenter vedrører faglig og social inklusion og lærernes holdninger og færdigheder i inklusion. Lærernes synspunkter omhandler bl.a. manglen på tid, som den mest almindelige hindring ved inklusion efterfulgt af behovet for konstant opsyn af børnene. Én af konklusionerne på lærernes aspekter er derfor, at de har brug for ressourcer og støtte, hvis de skal kunne tage højde for alle børns læringsbehov. Dog finder forfatterne det afgørende, at der tages hensyn til, hvordan ressourcerne bliver fordelt og at der bliver udarbejdet en handlingsplan for hvordan ressourcerne anvendes.

"*How to make the neighbourhood school a school for all?*" er skrevet af Suvi Lakkala, Satu Uusiautti, Kaarina Määttä og publiceret i 2014. Målet med undersøgelsen var at øge forståelsen af gennemførelsen af de finske uddannelsesreformer, og derudover blev lærernes opfattelse af god inkluderende undervisning analyseret og sammenlignet med teorier om inkluderende undervisning. Resultaterne viste, at den pædagogiske praksis er blevet mere forskelligartede, fleksibel og differentieret og undervisning i forskellige hold. Flere og flere lærere foretrak at undervise i teams og planlægge deres arbejde sammen, hvilket påviser, at ændringer i skolerne også ændrer på lærernes profession. Forskningen påviste bl.a. at lærerne fandt mangel på efteruddannelse, fælles planlægning af undervisning og samarbejde som nogle af de største udfordringer i arbejdet med inklusionsopgaven. Èn af forskningens konklusioner går på, at inddragelsen af elever med særlige behov kræver omhyggelig organisering og etablering af læringsmiljøer, der er accepterende, omsorgsfulde og sikre.

National forskning

I 2015 nedsatte den daværende regering en ekspertgruppe, som skulle lave et eftersyn af inklusionen i folkeskolen. Dette førte til en "*Afrapportering af inklusionseftersynet"* i 2016 (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), hvor ekspertgruppen i sit eftersyn havde "*til opgave at afdække proportioner i omstillingen til inklusion, identificere hovedproblemer og komme med anbefalinger til den praktiske implementering*" (ibid.). Ekspertgruppen er sammensat af ti forskellige aktører inden for skolevæsenet. Deres kortlægning viste bl.a., at skolens ledelse og medarbejdere oplever, at ressourcerne til etableringen af de inkluderende læringsmiljøer er mangelfulde samt at der er en manglende "*gennemsigtighed i forhold til, hvad ressourcerne er blevet brugt til*" (ibid.:9). Som et led i ekspertgruppens arbejde har de indsamlet eksempler på god inklusion i praksis fra forskellige steder i Danmark. Deres anbefalinger skal ses som en hjælp til fx kommuner og skoleledelser, og er ikke rettet direkte til hverken lærere eller pædagoger. Dog er anbefalingerne ment som en hjælp for at kunne skabe "*rammerne for, at frontpersonalet kan lykkes med at udvikle eleverne fagligt og skabe gode vilkår for trivsel*" (ibid.:7).

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) og Aarhus Universitet (AAU) har samarbejdet om 3 rapporter "Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til Øget Inklusion fra 2013, 2014 og 2015. Formålet med undersøgelserne var "*at belyse kommunernes omstillingsproces i lyset af de ændrede rammer for inklusionsindsatsen, herunder hvordan de udvalgte kommuner pædagogiske og styringsmæssigt har håndteret omstillingen til øget inklusion*" (DPU, 2013). Generelt for perioden oplever lærerne "*ikke at have tilstrækkelig faglig ballast til at håndtere udfordringer forbundet med inklusionen*" (DPU, 2015:10). Rapporten påviser en forskel i perioden i lærernes og skoleledernes svar vedr. opbakning til inklusionsopgaven, kompetenceudvikling samt adgang til ressourcer, hvilket skyldes, at kompetenceudviklingen iflg. lærerne ikke har udfyldt deres behov i det daglige arbejde (ibid. 10f). Vi vil primært have fokus på Omstillingsrapporten fra 2015 (DPU, 2015), da denne danner rammen for hele undersøgelsesperioden for dokumentationsprojektet.

Teoretiske positioner

Inklusion som politisk vision

Ifølge Kaj Struve er inklusion på det politiske niveau en vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige muligheder for deltagelse i de demokratiske processer og hvor alle har lige adgang til samfundets fællesskaber og ressourcer (Struve 2013:17). Inklusion blev dermed et ideologisk projekt, som afspejler tidens økonomiske og politiske diskurs (Struve 2016:228).

Inklusion har i de seneste år vokset i betydning og er blevet et centralt emne i den pædagogiske debat. Begrebet inklusion drager visionen om, at børn uanset særlige behov, har lige ret til at deltage i fællesskabet. Retningslinjerne og de fælles aftaler omkring arbejdet med inklusion, blev vedtaget i FN og herefter frembragt i dansk politik. I begyndelsen af 1990'erne skiftede man ordet integration ud med inklusion. Fordi man ville tydeliggøre, at det handlede om mere end bare børnenes fysiske tilstedeværelse i skolen, og var bl.a. noget af det som integrationsforsøgene særligt blev kritiseret for (Rasmussen & Gjerløff 2014:59).
I 1994 skrev FN's medlemslande, inklusiv Danmark, under på den såkaldte Salamanca-erklæring, som blev vedtaget på UNESCOs verdenskonference (Undervisningsministeriet, 1994). Det var her man for første gang stødte på begrebet inklusion på tryk. Her fremhævede man inklusion som et pædagogisk princip, der havde til formål at give alle børn også dem med særlige behov ret til at deltage og blive inkluderet i den lokale skole (Majgaard 2013:13). I denne forpligtelse erklærede landene sig ansvarlige for at drive en indsats i at udvikle inkluderende fællesskaber i deres respektive uddannelsessystemer (Alenkær 2013:23). I erklæringen påpeges det at, den inkluderende orientering betød, at *"skolen skal rumme alle elever, uafhængigt af deres fysiske, intellektuelle, sociale, emotionelle og sproglige evner eller andre forhold. Det gælder også handicappede og særligt talentfulde børn"* (Rasmussen & Gjerløff 2014:59). Den internationale forpligtigelse betød, at skolerne nu skulle tage aktivt hensyn til børnenes forskellighed, deres forudsætninger samt potentialer. Det bør derfor bemærkes, at erklæringen konsoliderer, at alle børn er unikke uanset behov og evner, og at inklusion er rammen for det pædagogiske arbejde i folkeskolen.
I slutningen af 00'erne så man en stigning af visitationer til specialskoler og udgifterne til specialtilbud havde nået et niveau, som betød, at de udgjorde 30% af de samlede udgifter til folkeskolen (Langager 2015:135f). Finansministeriet gennemførte i forlængelse heraf i 2010 en analyse af specialundervisningen i folkeskolen. På baggrund af analysen fremsatte man flg.

anbefalinger; "*Tydeliggørelse af folkeskolens målsætning om inklusion, inklusionsfremmende styringsmodeller, reduceret anvendelse af interne skoler,* (...) *indskærpelse af, at diagnoser ikke giver ret til specialundervisning* (...)*, skolestrukturen skal understøtte inklusion, større fokus på kompetencer og kompetenceudviklingsstrategier*" (Struve 2016:228f).
Trods Danmarks tilkendegivelse af Salamanca-erklæringen i 1994, så er det først i 2012, at der bliver formet et juridisk grundlag for elever med særlige behov i form af inklusionsloven. Loven betød bl.a., at elever med særlige behov skulle inkluderes i det almene skoletilbud og ikke segregeres til specialskoler og at specialpædagogisk støtte til eksempelvis elever i specialklasser kun er gældende, hvis eleven kun kan gennemføre undervisningen med støtte i min. 9 lektioner ugentligt. Derudover vedtog man et inklusionsmål, som betød, at 96% af alle elever skulle undervises i alment regi (ibid.). Dette mål blev dog ændret igen i 2016, da den daværende undervisningsminister Ellen Trane Nørby udtalte, at fokus skulle være; "*på det enkelte barns udvikling og et mindre fokus på tal og målsætninger*" (Altinget, 2016).

Inklusion vs. rummelighed

For at forstå den referenceramme som inklusionsbegrebet bliver anvendt og funderet ud fra, er det væsentligt at skitsere hvor begrebet indsnævres i forhold til tidligere diskurser. Her kan nævnes begrebet *rummelighed*, som fagfolk har anvendt synonymt med inklusion. Det tager vi afstand fra, fordi rummelighed ikke dækker over den definition af inklusion, som vi ønsker at betragte og anvende. Rummelighedsbegrebet kom frem i den offentlige diskurs lige efter Salamanca Konferencen. I rummelighedstænkningen adapteres synet på barnet som den ses i den ekskluderende skole. Her antager man, at der er nogle, som er mere normale end andre og at de *normale* skal gøre plads til de *specielle*. Det fremgår derfor implicit i dette menneskesyn, at det er ønskværdigt og bedre at være *normal* end *speciel.* Det er altså de specielle elever, der skal tilpasse sig normalsystemet (skolen) og ikke omvendt. I rummelighedstanken er der derfor tale om en fysisk placering og der tages ikke hensyn til elevens udbytte af denne placering i skolen (Alenkær 2013:23f). Ved at anvende begrebet inklusion afskaffer man en diskurs, hvor begreberne *normal* og *speciel* ikke er en del af praktikerens vokabularium, derimod betragtes alle børn som unikke individer, og vi anvender derfor Rasmus Alenkærs definition på inklusionsbegrebet:

"Inklusion er den dynamiske og vedvarende proces, hvori skolen øger mulighederne for tilstedeværelse, oplevelse af fællesskab, aktiv deltagelse og højt læringsmæssigt udbytte for alle

elever. I denne proces tages der særligt hensyn til de elever, som er i faregruppen for marginalisering, eksklusion og lavt fagligt udbytte" (Alenkær 2013:25).

Overordnet set betyder det at elever med særlige behov undervises i almen skoleregi. Inklusion omfatter dermed en række tilpasninger inden for valget af undervisningsmetoder, fagligt indhold, fysiske rammer, klasseledelse mv. Inkluderende læringsfællesskaber kan derfor beskrives som en række af strategier bestående af mange forskellige komponenter, som har indflydelse på skolens evne til at forholde sig undersøgende og refleksivt i mødet med eleven. Skolen er dermed til for eleverne, ikke omvendt, og har ansvaret for at være rammesættende for udvikling af inkluderende læringsfællesskaber, hvor alle elever kan trives og udvikles.

Den inkluderende skole

I den inkluderende skole er definitionen for målgruppen blevet udvidet og indbefatter nu også elever der traditionelt set er ekskluderet til specialtilbuddet (Alenkær 2013:25).
Inklusionstanken er bredt funderet og kan deles op i to perspektiver iflg. Rasmus Alenkær. Det drejer sig om social inklusion og faglig inklusion, hvor disse har indflydelse på graden af inklusionen. Ved at tale om fællesskaber, hvor alle elever deltager og bidrager uanset diversitet, er der tale om begrebet social inklusion. Her er det personrelationelle fællesskab essentielt, således at eleven oplever at have positive relationer med andre jævnaldrende. Fordelen ved social inklusion er, at der dannes potentiale for at give eleverne en følelse af at være ligestillede og betydningsfulde i fællesskabet (Alenkær 2013:28). Den faglige inklusion handler om lærerens evne til at møde eleven der, hvor de er. At kunne tilpasse undervisningsform, didaktik, pædagogik og metodevalg således, at eleven motiveres til aktiv deltagelse og et højt læringsudbyttet. Der kan være tale om elever, der har faglige udfordringer pga. dysleksi eller indlæringsmæssige vanskeligheder, som kan betyde, at eleven har behov for hjælp til den faglige inklusion i fællesskabet.
I denne bachelor holdes fokus på den inklusion, som finder sted i den almene undervisning i folkeskolen både af social og faglig karakter.

Inkluderende klasseledelse

Den øgede elevmangfoldighed som ses i folkeskolen udfordrer lærerne i; "*hvordan der organisatorisk og didaktisk kan skabes muligheder for at udvikle en skole- og klassekultur, hvor alle børn sikres reel deltagelse i faglige og sociale fællesskaber gennem bl.a.*

undervisningsdifferentiering" (Molbæk & Tetler 2015:21). Dermed kan inkluderende klasseledere anvende forskellige strategier og differentierede mål, således at eleven bliver en aktiv deltager i læringsfællesskabet (ibid. 22).
Iflg. Molbæk & Tetler kan inkluderende læringsfællesskaber ikke kun karakteriseres gennem elevens fysiske tilstedeværelse i undervisningen. Endvidere kræver et inkluderende fællesskab, at;

- "*Alle elever bydes velkommen som fuldgyldige og aktive deltagere i læringsfællesskabet.*
- *Alle elever deltager aktivt i alle fællesskabets aktiviteter.*
- *Alle elever lærer - og udvikler positive selvbilleder*" (Molbæk & Tetler 2015:19).

I arbejdet med at udvikle inkluderende læringsfællesskaber kan det være en fordel at vurdere, hvad der virker i praksis, og hvor der er brug for en fælles indsats, således at man bl.a. får identificeret "*skolens og lærerens arbejde med udvikling og vedligeholdelse af en inkluderende klasseledelse*" (Molbæk & Tetler 2015:29).

Inkluderende systemer

Når man i praksis vil arbejde inkluderende skal en række forhold sættes i spil før opgaven kan løses. Iflg. Alenkær løses opgaven i samspil med de forskellige systemer - både ydre og indre system. Det ydre system består af et politisk niveau; eksterne støttesystemer, forældre og interessegrupper, hvor elever, ledelse og personale er en del af det indre system.

Alenkær inddeler skolens inklusionspraksis i fire elementer; Samspillet mellem aktørerne i det indre system ses i de fire elementer, hvor *ejerskab* er en vigtig del af holdningen til inklusionsopgaven. *Teknologi* betegner kompetencer, specialviden og erfaringer, som systemet (skolen og dens medarbejdere) har til rådighed. *Ressourcer* omhandler bl.a. økonomi og lokaleforhold. *Organisering* anskuer bl.a. holddannelser og strukturering af samarbejdet (Alenkær 2013:35ff).

Inklusionsdiamanten (Alenkær 2013:35ff).

Den fagprofessionelles syn på barnet

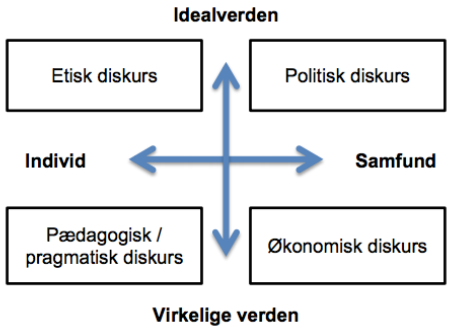
Det er ikke kun inklusionsbegrebet, der har gennemgået en udvikling over tid. Den specialpædagogiske assistance har også været igennem en evolution, hvor de fagprofessionelle er gået fra at anskue individets fejl og mangler til at have et mere nuanceret syn på elevernes sociale og faglige udfordringer (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:46ff). Det er derfor bestemmende, hvilken specialpædagogisk forståelse skolens fagprofessionelle har på elever med særlige behov, fordi det påvirker håndteringen af de komplicerede læringssituationer og skabelsen af en inkluderende skolepraksis. I forlængelse heraf kan vi præsentere to perspektiver, som skal fremme lærerens/pædagogens bevidsthed om, hvilken forståelse eller syn på barnet, han/hun handler ud fra:

- En psyko-medicinsk forståelse fokuserer på diagnosen og problemerne ses iboende i eleven. Det handler dermed om at lære eleven at modificere egne udfordringer og tilpasse sig omgivelserne.
- En kontekstuel og social forståelse anskuer elevens handicap med afsæt i de sociale og kulturelle diskurser. Hvor de specialpædagogiske løsninger handler om læringsmiljøet og at fremme inkluderende processer. Det er essentielt at problemerne vurderes som iboende i omgivelserne og der fokuseres på omgivelsernes gunst på individet (ibid.)

Diskurser om inklusion

Inklusion som begreb kan variere i betydning afhængig af kontekst og hensigt. Dyson har defineret fire diskurser, som påviser, "*hvordan inklusion italesættes og anvendes*" (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:23ff);

- Økonomisk diskurs:
  Omhandler hvordan inklusion begrundes i forhold til fx optimal anvendelse af ressourcer.
- Etisk diskurs:
  Omhandler skolens evne til at sikre alle børn lige muligheder.
- Pragmatisk diskurs:
  Omhandler hvordan inklusion giver alle elever en uddannelse inden for skolens rammer.



(Model: Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:24)

- Politisk diskurs: Omhandler skolens indsats for at skabe sammenhængskraft (ibid.).

Modellen viser spændingsfeltet mellem de forskellige perspektiver og fortællinger, men iflg. Hedegaard-Sørensen mfl. mangler en diskurs, som trækker på lærernes mulighed for at trække på deres professionskompetencer. Derfor fremsættes en femte diskurs - professionsdiskursen, "*hvor inklusion forankres i lærerfagligheden*" (ibid.)
Den femte diskurs rummer tre temaer; *møde, materialisering og mestring*. Disse temaer og fokus på selvrefleksion bliver et opgør mod en individorienteret forståelse af inklusion og en adfærdsregulerende didaktik, adskillelse af social og faglig inklusion (ibid.).

I det følgende afsnit præsenteres Andy Højholdts teoretiske position i det tværprofessionelle samarbejde.

Tværprofessionelt samarbejde

I det tværprofessionelle fokuseres der på kommunikation, organisering og faglig udvikling, som kan have en hæmmende eller fremmende betydning for samarbejdet og dens mulighed for at opnå fælles mål. Samarbejdet på tværs af professionerne *"kan berige os og den praksis, vi varetager. Men så skal du som professionel fylde din rolle ud, tydeliggøre din intention som professionel og kunne involvere dig på en meningsfuld og relevant måde i sagen og din samarbejdspartner"* (Højholdt 2016:29). Med dette citat er det væsentligt at påpege, at Højholdt finder personlig kemi og engagement som et ligeså vigtigt element til vellykket samarbejde. Det kan derfor tillægges, at det tværprofessionelle samarbejde er en kompleks og nuanceret sag, der kræver bevågenhed. Ved anvendelse af Højholdts teori kan det nævnes, at det tværprofessionelle samarbejde, der bygger på en sproglig, social og samfundsmæssig påvirkning inddrager Pierre Bourdieu til at basere sprogets symbolske middel til magt (Højholdt 2016:85). Dette perspektiv inddrager Højholdt og anvendes som en del af det teoretiske grundlag, men kun med udgangspunkt i hans fortolkning af denne.

For at sikre en fælles referenceramme og klarlæggelse af vores perspektiv på begrebet, defineres det tværprofessionelle samarbejde;
"Når professionerne samarbejder tværprofessionelt, er det for at kunne løse den fælles opgave bedst muligt med inddragelse af deres forskellige fagligheder, og målet er fremadrettet at bringe den nye viden og færdighed i spil i opgavevaretagelsen"
(Højholdt 2016:68).

Ved at bruge tværprofessionelt samarbejde som begreb, viser Højholdt, at samarbejdet på tværs indbefatter mere end blot viden og faglighed for at kunne samarbejde, men der er også tale om en professionsidentitet. Det drejer sig derfor også om normer, vaner, værdier og holdninger internt i professionen, som afspejles i den faglighed der tilføjes samarbejdet (ibid.). ”*En god samarbejdspartner sætter sig selv, sin viden, sin indsigt og den erfaring, han eller hun kommer med i spil”* (Højholdt 2016:28), og det sker ved, at den professionelle investerer noget af sig selv og lever op til sin rolle som professionel.
Højholdt præsenterer fem grundforståelser af samarbejde, som på skift er til stede i professionel praksis. Han påpeger et udviklingspotentiale i de professionelles evne til at reflektere over nytteværdien ved de forskellige samarbejdstyper og måden, hvorpå de rammesættes i det tværprofessionelle samarbejde. Nedenfor fremstilles de fem grundforståelser;

1. Samarbejde som en kollektiv enhed
2. Samarbejde som et hold
3. Samarbejde som et fleksibelt team
4. Samarbejde som overlevering
5. Samarbejde som et løst netværk

I denne opgave fokuseres der på de fire første grundforståelser, da de eksplicit har indflydelse på inklusionsopgaven i praksis og vores brede perspektiv på inklusionsindsatsen.

Samarbejde som en kollektiv enhed

I forståelsen af denne samarbejdsform yder alle en kontinuerlig indsats med afsæt i fælles lovgrundlag, metoder, værdier mv. Det væsentlige er, at der er udarbejdet et fælles faglig sprog, således at professionerne indbyrdes forstår hinanden og sammen kan nå mål om fx øget social trivsel hos udsatte børn. Samtidig er det essentielt, at de ser bort fra individuelle præferencer om holdninger til og meninger om, hvorledes opgaven kunne løses anderledes. Det er centralt for samarbejdet, at der tages afsæt i de fælles beslutninger og evnen til at omsætte fælles strategier i det individuelle arbejde (Højholdt 2016:36).

Samarbejde som et hold

Ved denne samarbejdsform kan drages der paralleller til et fodboldhold, der består af mange individualister, som alle har forskellige evner og anvender dem til at opnå et fælles mål. Ved at drage det i relation til en skolemæssig sammenhæng, skal det forstås som, at professionerne udgør individualisterne med forskellige kompetencer, der alle forvalter de opgaver, de er kvalificeret til. Det er dog vigtigt, at professionerne har samme mål, men arbejdet dertil foregår på hver sin måde med metodefrihed og selvstændig beslutningskraft. Nøgleordet her er koordinering (Højholdt 2016:38f).

Samarbejde som et fleksibelt team

Her er der tale om et samarbejde, der er i kontinuerlig forandring. Samarbejdet afhænger af omgivelserne og problemstillingernes karakter i målgruppen, som i forlængelse heraf har indflydelse på sammensætningen af fagfolk eller gruppeproces med fokus på at løse opgaven med de mest fagkompetente på området. Sådanne samarbejdstyper kræver tydelig ledelse for at kunne fungere. Lederens opgaver er at kende til medarbejdernes kompetencer for således at fremsætte det bedste hold i den givne problemstilling (Højholdt 2016:41ff).

Samarbejde som overlevering

I denne samarbejdsform stilles der krav til dens professionelles evne til at kunne videreformidle meningsfuld og relevant viden om barnet. Det er ligeledes essentielt, at den der overlever fx læreren til pædagogen, er i stand til at vurdere barnets behov og fremtidige indsats. Kvaliteten af dialogen og vidensudvekslingen er de alle afhængige af for at kunne skabe de bedste vilkår for barnet (Højholdt 2016:46f).

Udover at kunne reflektere over og identificere ovenstående samarbejdstyper, er det til gavn for både medarbejder og ledelsen. Det kan fungere som rettesnor for organisering og rammesættelse af det faglige og pædagogiske arbejde. Indledningsvis påpegede vi, at det tværprofessionelle samarbejde er en kompleks sag og kræver, at de professionelle forstår og deler et fælles syn på praksis for at kunne kvalificere deres rolle heri samt ønsket om en øget udvikling af samarbejdet (Højholdt 2016:85ff). Højholdt opstiller tre centrale argumenter for øget brug af tværprofessionelt samarbejde; effektiviseringsargumentet, innovationsargumentet og borgerargumentet. I analysen vil vi anvende effektiviserings- og innovationsargumentet.

Progression og bredde i den tværprofessionelle praksis

Højholdt fremstiller to grundlæggende perspektiver på den pædagogiske praksis, hvor eleven placeres i centrum heraf. Det forventes at de professionelle anskuer praksis ud fra hhv. et progressions- og breddeperspektiv for således at sikre en god socialt forebyggende praksis, der er væsentlig i den inkluderende praksis (Højholdt 2016:27). Nedenfor præsenteres de to perspektiver:

Progressionsperspektivet, som Højholdt også kalder livsforløbsperspektivet, handler grundlæggende om fokus på de konkrete forhold ved det pædagogiske arbejde med børn. Hvor det professionelles ansvar er i kontinuerlig skift i takt med børnenes bevægelse gennem de pædagogiske organisationer (børnehave, skole, SFO etc.), hvor forskellige fagprofessionelle varetager den pædagogiske praksis. Det er essentielt for den professionelle, at målgruppen (børn) har været i andre professionelles varetægt inden modtagelsen og disse har præget målgruppen ud fra deres pædagogiske principper. Det er derfor væsentligt iflg. Højholdt, at den professionelle er bevidst herom. Ydermere bør praktikeren være bevidst om, at målgruppen skal overleveres til andre professionelle, hvilket stiller krav til de professionelle om, at målgruppens forståelse og kompetencer til at kunne færdes i den kommende pædagogiske praksis er etableret (Højholdt 2016:24ff).

Breddeperspektivet fokuserer på barnets dag, og hvilke sociale sammenhænge barnet indgår i.
De professionelles syn på barnet anskues ud fra et helhedsperspektiv, hvorved der er en bevidsthed hos de professionelle i forhold til de aktører, som barnet har mødt og været i kontakt med i løbet af dagen. Denne bevidsthed skal lægge til grund for det pædagogiske arbejde og tilrettelæggelsen af den inkluderende indsats (ibid.)

Analyse

Analysen vil fokusere på de udfordringer, lærerne møder i praksis i forhold til inklusionsopgaven, hvor vi bl.a. vil berøre inklusionens diskurser som en udfordring. Vi vil med udgangspunkt i lærernes kompetencer og erfaringer med inklusion se nærmere på det tværprofessionelle samarbejde, hvor disse forhold har indflydelse på den tilgang, som lærerne har til inklusionsopgaven og de udfordringer der opleves som medvirkende og barriere for inklusionsindsatsen. Brofenbrenners systemteori anvendes som analyseramme til at anskue, hvordan de forskellige systemers forhold påvirkes (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:45).

Inklusionsdiskurs som en udfordring

Inklusionsdebatten er ikke blot et udtryk for forskelle i opfattelse dog snarere en forskel i perspektiv. På makroniveau er Undervisningsministeriets syn på inklusion; "*folkeskolen grundlæggende [skal] tilgodese alle børns læring og trivsel. Børn med særlige behov skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning*" (Undervisningsministeriet, 2017). Deres begrebsdefinition er udtryk for en etisk diskurs, hvor inklusion bliver et ideal, hvor alle børn skal trives både socialt og fagligt i folkeskolen (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:23ff).

På makroniveauet ses en sammenhæng mellem UVM's og de to informanters syn og politisk syn på inklusion. Jvf. Alenkærs definition på inklusion belyser informant 2, at "*inklusion har tre dimensioner*" (09:10,2-10:24,0). Disse tre dimensioner indebærer, at man lever op til Salamanca-erklæringen, og at eleverne udvikler sig positivt både fagligt og socialt samt at eleverne føler sig som en del af et fællesskab (ibid.). Informant 2 er både etisk og politisk i sine diskurser. Politisk pga. Salamanca-erklæringen som er et udtryk for samfundets værdier, hvor skolerne søger at "*bekæmpe diskrimination, skabe trygge fællesskaber, bygge det inklusive samfund og opnå uddannelse for alle*" (Undervisningsministeriet, 1994). Det etiske ses i den sociale og faglige inklusion, fordi enhver har ret til deltagelse i fællesskabet (Alenkær 2013:40ff). Dette syn på inklusion har informant 1 også, og ser det som; "*et kæmpe politisk spørgsmål, fordi flipside er jo ubærlig* (...). *Samtidig har jeg en erkendelse af, at vi ikke kan rumme alle udfordringer i vores skole, der er nogle børn man kan se* (...) *aldrig kommer til at indgå på et arbejdsmarked*" (14.52-18.07). Dette er et udtryk for både en politisk og etisk diskurs, hvor eksklusion ikke er vejen frem,

dog udtrykkes en holdning til inklusion, som peger imod, at vi i folkeskolen anskuer noget for værende normal og ikke-normal adfærd. Derudover ekspliciteres det politiske, når informanten siger, at nogle elever ikke bliver en del af arbejdsmarkedet, men derimod vil blive ekskluderet, da de ikke passer ind i fællesskabet på arbejdsmarkedet, og fordi de ikke indeholder de kompetencer, som det kræver. Informant 1's syn på inklusion belyses ideologisk (24.02-25.19), hvilket stemmer overens med samtidens økonomiske og politiske diskurs omkring udarbejdelsen af inklusionsloven (Struve 2016:228). Det er interessant, at informant 1 udtrykker, at: "(...) *for mig, er det målet at få nogle borgere ud af det her, som er så kompetente så muligt, og det er ikke alle, der kan fanges af vores almindelige folkeskoletilbud*" (24.02-25.19). Hans syn er præget af konkurrencestatens menneskesyn, hvor man skal udnytte sine kompetencer og finde sin plads i samfundet. Dvs. at elever med særlige behov skal guides til at finde deres plads, ligeledes har samfundet også brug for medarbejdere inden for det mere simple grundlag, som ikke forudsætter boglig kunnen (Langager 2015:136).

Diskursen i samfundet ser inklusion som et økonomisk projekt, hvor børn med særlige behov mistrives (DPU 2015:125). Diskursen ses hos informant 2, hvor kommunen har "*valgt at fastholde 96%-målsætningen"* (13:59,3-14:39,9) selvom, at regeringen i 2016 droppede målsætningen (Altinget, 2016), har de valgt at beholde 96% som sigtemærke. Dette kan være et udtryk for, at makroniveauet vil bevise, at de evner opgaven og prioriterer den trods at mikroniveauet ser det som en spareøvelse. På exoniveau siger skolelederen; "*inklusion er jo tænkt på den måde, at alle er* (...) *ligeværdige deltagere i systemet* (...). *Men der er også nogle steder, hvor vi må sige, at omkostningerne for børnene er for store* (…). *Og der tænker jeg, at* (...) *der er det inkluderende at ekskludere*" (03:02,6-04:27,1). I skolelederens syn på inklusion ses en sammenhæng med forvaltningens syn, hvor eleven anskues som en ligeværdig deltager i fællesskabet. Skolelederen og de to informanter er enige om, at det er folkeskolens opgave at inkludere både socialt og fagligt. Ved lærernes syn (mikroniveau) og italesættelse af inklusion ses en negativitet; *"Det er jo et buzzword - inklusion. Lad mig bare sige - Jeg har det stramt med det"* (20:22,0-22:31,0 Lærer C). Lærer E omtaler inklusion som frustrerende (33:05,8-38:03,7), og lærer F pointerer, at "*inklusion er vigtig og i teorien fantastisk, men i praksis så er det rigtig svært*" (14,50-16,04). Lærerne taler sig ind i en diskurs om pragmatik og profession, da lærerne ser inklusion som et vilkår (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:23ff). Sammenholdt med de andre niveauers syn på inklusion kan vi se, at de også anskuer inklusion som værende en del af skolens opgave, og de indtænker det i deres

planlægning af undervisningen. Dog påpeger lærer B, at: "*inklusionsopgaven har været og er virkelig noget af det der fylder og noget af det, der skiller vandene*" (37.45-38.37), hvilket afspejler en diskurs om, at nogle lærere kan se muligheder og andre kun begrænsninger ved inklusionsopgaven. Eftersynsrapporten påpeger, at lærerne oplever en *"mangel på fornødne praksisnære kompetencer og redskaber. (...) efterlader et indtryk af en vis afmagt hos lærere og pædagoger i forhold til indsatsen for elever med særlige behov"* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:16). Lærer F pointerer, at man kan; "*ikke forvente at alle lærer går på biblioteket og låner en masse litteratur om inklusion og bruge hele sin fritid på at blive fageksperter i det*" (34,30-35.20), hvilket hverken skolelederen eller informanterne fremsætter som et krav. Inklusionsopgaven er kompleks, og derfor bør lærerne ikke løse den individuelt jvf. Højholdts syn på det tværprofessionelle samarbejde, hvor forskellige fagligheder bør sættes i spil for at kunne løse opgaven i fællesskab (Højholdt 2016:68). Skolens teknologi skal dermed i spil, således at kompetencer og viden udnyttes i det indre system (Alenkær 2013:35ff).

I det følgende afsnit vil vi analysere på, hvorledes det tværfaglige samarbejde udfordres af stærke individualister og har indflydelse på vellykket og udviklingsorienteret tværprofessionelt samarbejde.

Det tværfaglige samarbejde skaber individualister

Både national og international forskning viser, at det tværprofessionelle samarbejde kan give anledning til store udfordringer og anses som kompleks. Iflg. Eftersynsrapporten er det tværprofessionelle samarbejde ikke optimalt i Danmark sammenlignet med andre lande, og der fremstilles et divergeret forhold i lærernes ønske om at samarbejde (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:84f). I empirien ses også en udfordring ved det tværfaglige samarbejde[1].

Når vi dykker ned i lærernes praksisfortællinger ses nogle tendenser i lærernes narrativer, som har indflydelse på det tværfaglige samarbejde i praksis og muligheden for vellykket inklusion. Samarbejdet trues af skolens stærke individualister (lærerne) og manglende ressourcer. På trods af

[1] Tværfagligt samarbejde er betegnelsen for fags samarbejde. Et fag er en samling af metoder, viden, redskaber og færdigheder inden for et særligt område med eget vidensniveau, egen metode og egen praktisk mestring (Højholdt 2016:67).

det divergerende forhold til samarbejde nationalt står det centralt for lærerne, at samarbejde er en stor del af praksis. Kvaliteten og holdningen til samarbejde ses i lærer A´s narrativ (og er present for resten af gruppen), hvor ressourcen tid ses som én af dets udfordringer, og bliver en begrundelse for manglende eller intet samarbejde; *" (...) folk bliver nødt til at være meget egoistiske og bliver nødt til at køre deres eget løb. Jeg kan godt nogle gange savne, at man arbejdede meget mere sammen, og at man havde hinandens ryg endnu mere. (...) Det synes jeg kan være en udfordring, at man bliver nødt til at køre og passe sit eget for at få det hele til at hænge sammen, men det er fordi, man skal nå meget på for kort tid"* (07:54,9-08:41,1).

Lærer A anvender adjektivet *nødt,* der bliver genstand for hendes og kollegaernes handlinger som solopraktikker. Det vidner om nogle udefrakommende faktorer, der presser lærerne i en position, hvor mange arbejdsopgaver og krav præger fastholdelsen af det egentlige inklusionsmål. Læreren anskuer kollegaerne som asociale individualister, men udtrykker samtidig et savn til dem i forhold til ansvarsdeling i praksis. Der er en motivation og lyst til samarbejde hos lærerne, men de oplever et pres af udefrakommende faktorer til at handle individuelt. Denne interessekonflikt anskues som et krydspres, der forekommer kompleks for den enkelte. Skolelederen påpeger en ændring af lærerjobbets profil, som bygger på krav om øget dokumentation, arbejdsmåde og fuld tilstedeværelse på skolen (16:18,7-18:34,0). En tendens forskningen fra Nord Irland også viser. Her oplever lærerne en markant ændring af deres profession grundet øget dokumentationskrav af faglig og pædagogisk karakter samt krav til deres organisatoriske evner. Forskningen vurderer, at et pålagt tværprofessionelt samarbejde styrker lærernes evne til inklusion og øger læringsudbyttet hos elever med særlige behov. Samarbejdet kvalificeres sideløbende med den almene undervisning, som planlægges og gennemføres ud fra en tredeling, hvor forskellige professioner er repræsentative for indsatsen (Mulholland & O'Connor 2016).

I det kommende afsnit analyseres lærernes ønske om et mere struktureret tværprofessionelt samarbejde.

Struktur som en udfordring i det tværprofessionelle samarbejde[2]

Selve organiseringen af samarbejdsstrukturer er væsentlige for at undgå at lærerne bliver solopraktikker i det indre system (Alenkær 2013:38). Iflg. Højholdt møder organisationen (skolen) modstand i udviklingen og implementeringen af det tværprofessionelle samarbejde. Af de tre centrale argumenter for øget brug af tværprofessionelt samarbejde kan man anvende effektiviseringsargumentet til at skabe struktur i organisationen, som påpeger, at professionerne i fællesskab skal kvalificere deres arbejdskraft. Dette kræver dog, at de professionelle har indsigt og forståelse for organisationens struktur og deres individuelle roller heri (Højholdt 2016,87ff). Ligeledes kan innovationsargumentet anvendes, fordi professionerne bør arbejde med bl.a. nyudvikling (uden nødvendigvis flere økonomiske ressourcer) for at imødekomme inklusionsopgaven i praksis (ibid.). Informant 1 erkender lærernes frustrationer ved manglende strukturer i samarbejdet; *"Vi dikterer ikke ret mange strukturer og det er måske noget af det, der er meget kendetegnet ved folkeskolen (...)"* (51.50-53.13). Det anerkendes af makroniveauet at strukturerne i organisationen er blevet decentraliseret og forventes forvaltet af hhv. skoleleder, lærer og pædagoger. Der er tale om uigennemsigtige strukturelle forhold, som ingen tager ansvar for.
På exoniveau er ansvarsfralæggelse et dilemma. Skoleledelsen mangler at forvalte handleansvisninger til praktikkerne og rammerne for det tværprofessionelle møde. Informant 2 anerkender dilemmaet og siger; *" (...) Der er alt for meget tilfældigheder og alt for meget bundet op på den enkelte lærer, det enkelte team, den enkelte leder (...) Det synes jeg er et stort problem. Det betyder ikke, at jeg vil sige at vi skal have en ensartethed, (...) jeg taler om opskriftstænkning (...). Det er jo helt basal skolekultur, lærerkultur, ledelseskultur vi taler om, det er jo ikke nemt at rykke ved. (...) det handler først og fremmest om at gøre det meningsfuldt at arbejde systematisk på det. Og hvis man ikke selv ser mening og forståelse af det, så tager man jo den aldrig til sig"* (33:05,0-34:48,5). Informant 2 pointerer, at skolen har en organisatorisk problematik, som rodfæster sig i skolens kulturelle kapital og drejer sig om normer, vaner og holdninger og disse ligger til grund for aktørernes handlinger i praksis (Højholdt 2010:159f).
Det kommende afsnit drejer sig om skolens ressourcer såsom; økonomi, tid og støtte, og hvorledes lærerne oplever disse som en udfordring i den inkluderende praksis

[2] Begrebet strukturer henviser til opbygning og organisering af måden skolens opgaver bliver forvaltet på herunder samarbejdet og dets sammensætning.

Ressourcerne - vejen til vellykket inklusion?

I empirien ses en konsensus om, at de lærer der ikke besidder specialpædagogisk erfaring eller viden ofte ikke tilgodeses ressourcemæssige forhold. Lærer A begrunder; " (*...) på min skole skal man kæmpe for at få den støtte man vil have"* (24:34,5-27:07,6). Der er en diskurs blandt lærerne, at det er kun dem, der kæmper for støtte og ekstra ressourcer, som får dem tildelt. Lærerne påpeger, at muligheden for at lykkes med inklusion er typisk forbeholdt robuste, specialpædagogiske specialister og passionerede lærere. Lærer B udtaler "*at der er noget i hele organisationen og også ressourcetildelingen, som er meget meget bureaukratisk og meget stiv og som ikke er særlig fleksibel"* (17.06-18.26), hvilket underbygger lærer A´s påstand om, at lærerne skal kæmpe for ressourcerne. Sammenholdt med forskningen fra England og Italien, oplevede lærerne her lignende frustrationer over manglen på ressourcer, da der sjældent blev fulgt op på deres efterspørgsel på ressourcer samt hvorfor de ønskede dem (Lauchlan & Greig 2015:71). Forskningen undersøgte bl.a. lærernes største udfordringer ved inklusion i praksis; "*Lack of time was cited as the most common obstacle, followed by the need for constant close supervision of the student"* (Lauchlan & Greig 2015:79). Mangel på tid og opsyn af børnene nævnes som de mest almindelige hindringer ved inklusion. Det forekommer dermed present, at lærerne har brug for ressourcer og støtte, hvis de skal tage højde for alle børns læringsbehov. Det er imidlertid afgørende at tage tilstrækkelige hensyn til, hvordan ressourcerne skal fordeles og en konkret handlingsplan for, hvad de skal gøre med dem, når de er blevet erhvervet. Eftersynsrapporten fremhæver, at det er en udfordring på mikroniveauet at gennemskue, hvordan ledelsen prioriterer de økonomiske ressourcer i forhold til at skabe inkluderende læringsmiljøer, disse skal tydeliggøres for lærerne (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:8). Informant 2 anerkender, at ressourcerne er uigennemskuelige, men at lærerne har mulighed for indsigt, men; *"man skal være villig til at gå ind i det, fordi det er komplekst"* (17:36,8-21:41,3). I forlængelse heraf udtrykker Informant 2 om lærerne, at de; "(...) *ikke vil erkende* (...)*, at man har et komptencebehov eller fordi man skal ændre sin praksis eller hvad ved jeg, (...) kan det jo også være en forsvarsmekanisme og sige, det er fordi det er uigennemskueligt og jeg kan ikke få den hjælp, jeg skal have eller hvad ved jeg,* (...) *i virkeligheden måske handler noget om, hvordan jeg og mit team arbejder"* (17:36,8-21:41,3). Dermed påpeges lærernes (manglende) evne til at reflektere og anskue egen praksis, hvorved mangel på ressourcer bliver en "undskyldning" for ikke at kunne løse inklusionsopgaven. Alenkær påpeger, at ressourcer alene ikke udgør vejen til vellykket inklusion, da man "*uden den rette teknologi, oplevelse af*

ejerskab til opgaven og en effektiv organisering" (Alenkær 2013:37f) ikke vil kunne fremme den inkluderende praksis.

De fysiske rammer som en ressource

Empirien udpeger de fysiske rammer som en udfordring. På makroniveau har det været et mål at skabe gode fysiske rammer for skolerne, og har derfor afsat midler *"til at helhedsrenovere alle skoler - 3,9 milliarder*" (12.36-14.51 - informant 1). Trods de øgede midler taler mikroniveauet om rammesættende udfordringer. Der belyses et øget pres på skolernes fysiske lokaler, hvor lærer C siger; *"der er ikke bevægelsesfrihed, (...), men der er ikke plads eller rum i klasselokalerne til at lave special arrangementer i nogen som helst retning"* (25:24,7-26:52,2). De fysiske rammer bliver iflg. læreren et middel til at kunne skabe et inkluderende undervisningsmiljø, da nogle elever har særlige behov for at sidde afskærmet for bedre at kunne koncentrere sig om opgaven. Et dilemma lærerne bør indtænke didaktisk i planlægningen af undervisningen, således at alle elever får lige muligheder for deltagelse, hvorpå lærernes ledelse og undervisningsdifferentiering får afgørende betydning (Molbæk & Tetler 2015:19ff).

I det kommende afsnit analyseres lærerens evne til samarbejde både i team og tværprofessionelt og de udfordringer, som lærerne møder i praksis.

Den professionelles selvforståelse

Højholdt udtrykker en central pointe i det tværprofessionelle samarbejde mellem pædagog og lærer, som ikke må præges af en praksis, hvor de overtager hinandens jobfunktioner, men derimod samarbejder indbyrdes og koordinerer indsatsen for at skabe gode vilkår for elevernes udvikling (Højholdt 2010:9). Ved at sammenholde denne teoretiske position ser vi modstridende elementer i empirien. Her fremgår grænsen mellem de forskellige professioner uklare og udefineret. Dette kommer til udtryk hos lærer A; *" (...) det er et kæmpe problem, at de timer* [UUV[3]] *skal forvaltes af pædagoger, som ikke har eller blevet sat ind i, hvordan det er at være i en folkeskole, og hvordan man didaktisk forvalter klasseledelse. (...) Det er et kæmpe problem, at det ikke er defineret, hvad tiden skal bruges til. Hvordan den skal forvaltes"* (30:15,7-34:29,0). Eksemplet er et repræsentativt

[3] Understøttende undervisning

billede af lærernes syn og sprog omkring pædagogernes placering i skolen og undervisningen. Der er en asymmetri i relationen lærer-pædagog, hvor lærerne taler ud fra handlingsdomænet og derfor fokuserer på planlægning af undervisning og de praktiske opgaver (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:136). Det er iflg. Hedegaard-Sørensen mfl. essentielt, at læreren kan skifte aktørperspektiv i samarbejdet om inklusion og agere professionelt, når kommunikationen og samarbejdet med kollegaerne ikke fungerer optimalt.

Det fælles sprog udfordrer de positive intentioner om inklusion i praksis, da et tværprofessionelt samarbejde vil give mulighed for at nuancere og udvide forståelsen af inklusionsopgaven. Hedegaard-Sørensen mfl. påpeger, at et gunstigt teamsamarbejde er vigtigt, hvis skolen skal lykkes med at sikre eleverne i komplicerede læringssituationer flere og bedre deltagelsesmuligheder (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:139ff). Hedegaard-Sørensen mfl. henviser til Lise Tingleff Nielsens forskning om t*eamsamarbejde*, som ser en problematik ved, at teamet og skolen kun bevæger sig i handlingsdomænet og drukner i praktiske opgaver. Det drejer sig ofte om lærernes fokus på produktivitet og ønsket om at få tingene til at fungere, som ofte skyldes mangel på tid og overskud (ibid.).
De adspurgte lærere udtrykker, at samarbejdet på tværs af professionerne tager energi, tid og ressourcer fra undervisningen, som er lærernes kerneydelse. Samtidig understreges en villighed til samarbejdet, men der stilles krav til indholdet og værdien af det, lærer A udtaler; *"(...) der har der været et virvar af psykologer og observatører af den ene og den anden slags. (...) Og hvis de har noget konkret, som de kan komme med, så tager jeg det gerne til mig"* (16:01,8-16:52,6). Nogle af disse krav kan ses som en udfordring bl.a. i forhold til sparring mellem professionerne og kan forstærke solopraktikkerens manglende samarbejdsevne. Generelt søger lærerne sjælden sparring hos kollegaer eller ledelse, men de er ofte dem, deres kollegaer går til, når de søger sparring. Dog udpeger lærer C at; "*der er rigtig mange af mine kollegaer, der mangler forståelser for børnene, og de er anderledes end hvad der er normen (...) de kollegaer som rent faktisk har super svært ved* (...)*, at de ikke kan håndtere det, de kollegaer har sværere ved at tage imod råd.*" (39:54,7-42:16,3). Det er et udtryk for at den gode kultur, hvor sparring af viden og kompetencer er en etableret del af praksis, ikke er opbygget (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:113ff). En problematik som lærer D erkender, da dennes team ikke mødes med kollegaerne i pauserne, og påpeger, at "*samarbejde på tværs af afdelingerne, det er vi ikke særlige gode til*" (47.43-48.18).

I det følgende afsnit analyseres hvad ressourcerne har af betydning for de udfordringer, som lærerne møder i praksis. Der fokuseres på ressourcen *pædagoger* og deres betydning for inklusionen samt hvorledes den professionelles syn på barnet har af betydning for det inkluderende arbejde.

Lærer-pædagog samarbejdet

Det er essentielt i arbejdet med inklusion, at sparring (*teknologi*) og koordinering (*organisering*) har en afgørende rolle i at skabe et fælles værdigrundlag for den inkluderende tilgang til klassen (Alenkær 2013:35ff). Én af udfordringerne i det tværgående samarbejde ses i de udefinerede grænser mellem de professionelles ansvarsområder, og den manglende forståelse og respekt for hinandens professioner. Lærer E udtaler;*"Jeg skal ikke negligere pædagogerne og deres job, og sige de er bare pædagoger, (...). Men de kan jo nogle ting pædagoger, de kan lave en masse teamøvelser eller samarbejdsting eller hvad det nu kan være. Kig på deres relationer og hjælp dem til konflikthåndtering osv., osv. Lad dem gøre det job, og så lad os få lov til at undervise i dansk, matematik og den slags som vi er uddannet i"* (50:10,6-52:34,3). Iflg. Hedegaard-Sørensen mfl. bør der være en ligevægt mellem de sociale og faglige hensyn. Ulempen ved et fagligt fokus kan føre til, at nogle elever ikke oplever undervisningen som meningsfuld og samtidig kan et fokus kun på det sociale hæmme muligheden for at nå de faglige mål. En udfordring lærer E udpeger; "(...) *hvis forældrene fik - altså til de her elever, som ikke har nogen særlige behov, fik af vide, hvor meget de er blevet forsømt fagligt, så ville de blive rasende. (...) jeg ville selv som mor blive rasende, hvis jeg fandt ud af, hvor meget krudt, der er blevet brugt på de fagligt svage elever*" (60:18,8-61:50,6). Der fremsættes en diskurs om, at elever med særlige behov, skal have mere opmærksomhed end de "normale" elever, hvilket strider imod selve inklusionstanken om ikke at stigmatisere det enkelte barn, men derimod skabe "*mulighed for aktiv deltagelse i læringsfællesskabet*" (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:21ff). Citatet er ligeledes præget af et normsyn, hvor dygtighed er væsentligt, dog er det lærerens opgave at skabe en kultur, hvor dannelse omhandler mere end faglige kompetencer, men læreren skal i stedet være parat til at foretage et perspektivskift eller ændre position for at sikre en fremstilling af kompleksiteten i praksis (Hedegaard-Sørensen 2015:29f). Vi kan ud fra denne teoretiske position udlede et paradoks i, at lærer E ønsker en afgrænsning af professionernes arbejdsopgaver fremfor en kombineret løsning, hvor teorien modsætningsvis belyser vigtigheden af, at de fagprofessionelle kan samarbejde og udnytte hinandens kompetencer til at skabe inkluderende fællesskaber. Lærer E anerkender ikke pædagogerne som en ressource, hvilket ses i hendes syn på fagprofessionerne, hvor disse anskues meget særskilt både i den fysiske

placering (skole/SFO) og praktisk i forhold til arbejdsopgaver samt ressourcens anvendelse. Lærer E er opmærksom på, at den arbejdsfordeling der er blevet foretaget, hvor pædagogen trækker elever ud af klassen for at træne basisfærdigheder i dansk, har resulteret i eksklusion af eleverne (52:34,4-55:40,6). Dette kolliderer med inklusionstanken om, at det skal gavne fællesskabet og ikke individet. En pointe skolelederen fremsætter, at; "*tidligere var det enkelte barn der fik tildelt timer, det er vi jo fuldstændig gået væk fra, nu er det timer til klassen*" (39:39,0-40:34,6). Iflg. lærer E består hendes klasse af 16 elever med særlige udfordringer, hvorfor eleverne tildeles pædagogisk ressource. Ved at sammenholde Højholdts anbefalinger om *samarbejde som et hold* ses en barriere i ovenstående lærer-pædagogsamarbejde, da de ikke benytter/udnytter hinandens kompetencer til at opnå inklusion af de 16 elever, som bør være det fælles mål. Det er essentielt i denne forståelse af samarbejdet, at koordinering bliver helt centralt (Højholdt 2016:38f). De adspurgte lærer udtaler en generel problematik ved samarbejdet, som hæfter sig til usikkerhed omkring, hvordan det tværprofessionelle samarbejde skal forvaltes. Lærer A oplever dog at have et godt samarbejde med pædagogen i forhold til inklusion, hvor "*hun går ikke kun ud på de elever, som har behov, hun er faktisk omkring hele klassen. Det fungerer rigtig godt, fordi så trives min klasse også"* (47:01,4-47:51,7). Dette er iflg. Molbæk og Tetler et eksempel på et tværprofessionelt samarbejde som lykkes og hvor der arbejdes med inkluderende metoder. De fremhæver, at inklusion forudsætter, at alle elever er fysisk til stede i almenundervisningen, hvor et inkluderende læringsfællesskab karakteriseres ved *"at alle elever bydes velkommen som fuldgyldige og aktive deltager i læringsfællesskabet"* og at der forekommer læring hos alle elever gennem positive selvbilleder (Molbæk & Tetler 2015:19).

Synet på barnet

De positive selvbilleder jvf. Molbæk & Tetler skabes gennem lærerens syn og forståelse af barnet, disse betragtes ud fra empirien som værende forskellige hos de interviewede. Informant 2 bryder sig ikke om begrebet *børn med særlige behov*, da alle individer er unikke (11:20,2-12:23,7), og derfor skal alle individer behandles ud fra devisen om, at alle er forskellige og har brug for noget forskelligt. Sammenholder vi informantens pointe op imod lærerne og skolelederen i det indre system omtales børn med særlige behov som *inklusionsbørn*. Eftersynsrapporten pointerer, at udtryk som "*inklusionsbørn skaber en ny form for eksklusion*" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:114). Inklusionsopgaven vanskeliggøres ved, at de professionelle forstår barnet psyko-medicinsk kontra kontekstuelt. (Hedegaard-Sørensen 2015:46ff). Lærer E siger; "*jeg har 16*

ud af 23 og de resterende elever, dem der ikke har nogen særlige behov, de har (...) *krav på opmærksomhed*" (33:05,8-38:03,7). Dette citat modstrider informant 2's (makroniveau) syn på individet som unikt, da lærer E definerer 16 elever med særlige behov, og syv elever som *normale*, hvorved lærerens syn og sprog om barnet bliver betydningsbærende for, hvordan barnet defineres (Alenkær 2013:19). I forlængelse heraf fremhæver eftersynsrapporten behovet for et fælles sprog og forståelse hos aktørerne i skolesystemet, hvis inklusionsopgaven skal løftes (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:14). Skolelederen pointerer, at de mange syn på barnet fx ved visitation skaber en konflikt mellem makro-, exo- og mikroniveauet, idet skolelederen udtaler, "*at der har været mange syn på barnet, og der er mange vinkler ind over* (...) *Og så har man jo stadigvæk den holdning, at alt skal prøves af"* (20:03,0-23:26,5). En holdning lærerne deler, fordi de oplever, at de forskellige syn påvirker barnet. Lærer E omtaler et barn med autisme, der er blevet selvskadende, og mener, at "*en elev som hende har ikke godt af at blive inkluderet, fordi at det skader hendes trivsel* (...) *det er først, når de begynder at skære i sig selv, at der er nogen, der gider at lytte (*39:25,3-44:22,0). Dette modsvares af informant 2; " *(...) jeg kan se, at I har prøvet det her og det, men der er jo mange andre muligheder, så det skal I afprøve, før vi taler om at sende børn til et specialtilbud"* (21:46,9- 24:01,4). Der bliver fra makroniveau taget stilling til, om skolen og dens aktører har været selvreflekterende i deres syn på barnet, hvilket kolliderer med exo- og mikroniveauets syn på, at tingene ikke går hurtigt nok og at de skal afprøve mange tiltag på bekostning af barnets trivsel.

Skolelederen (exo-niveau) er bevidst om, at nogle lærere ikke går fuldt ind i opgaven, da lærernes selvreflekterende evner kan være ikke-eksisterende, selvom at det er en evne, som lederen selv vægter, og som er én af de afgørende faktorer for at løse inklusionsopgaven.
Lærer A ytrer; "*en elev jeg gerne vil have videre på specialskole, men det er altså ikke bare noget man får i dag.* (...) *det er selve inklusionsbarnet, der tit bliver taberen.* (...) *Men det er desværre sådan, (...) vilkårene er"* (27:07,7-28:21,1). Læreren oplever, at inklusion bliver et vilkår på bekostning af barnets trivsel, og informant 2 understøtter denne holdning ved at påpege, at lærere ofte er passioneret i enkeltsager, fordi disse huskes bedre end den gode fortælling (05:01,0-09:09,5), hvilket kan skyldes den negative sprogbrug jvf. Omstillingsrapporten og en manglende kontekstuel forståelse af barnet (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:47f). En pointe lærer B ytrer; "*det at skabe inkluderende læringsmiljø, det handler jo ikke om den elev, der har en diagnose, det handler jo om hele læringsmiljøet og alle elever der er i spil sammen*" (55.46-59.20).

I den sidste del af analysen, vil vi undersøge de udfordringer lærerne oplever ved skift og overlevering i skolens praksis.

Overlevering som en udfordring

Lærerne fremstiller et divergerende forhold til, hvorpå de faciliteter overlevering i praksis. Overleveringen fra børnehave til 0. klasse og fra indskoling, mellemtrin og udskolingen ses som udfordrende og en barriere for den inkluderende indsats. Lærerne efterlyser organisering og struktur på de faglige såvel sociale (trivsel) elementer ved de elever/klasser, de skal modtage. Lærer E siger; *"vi har faktisk ikke nogen fast procedure for klasseoverlevering. (...) vi har haft talt om det før på skolen, at der skal lægge nogle klare procedure for overleveringen af klasser, men der er ikke rigtig blevet det. Så det mangler vi."* (62:40,7-65:52,0), hvor lærer D fremhæver; *"det er klart noget vi kunne blive meget bedre til. Der er ikke den store overlevering. Og der er heller ikke nogle lærer der følger med op. Vi afgiver dem også er det jo klart, at der vil være en overlevering i forhold til hvis der er nogle særligt ting man skal være opmærksom på (...)"* (46.24-47.43). Mangel på ensartethed i overlevering pædagog-lærer og lærer-lærer bliver overladt til tilfældigheder og subjektive fremstillinger. Det faglige forhold kan lærerne indhente via fx nationale test og andre skriftlige prøveformer, men disse fremstiller eksempelvis ikke elevens foretrukne læringsstil eller hvordan eleven klarer sig i gruppesammenhænge. Samtidig bliver trivsel et væsentligt element i lærernes videre arbejde med eleverne og hvis disse forhold ikke bliver overleveret på en informativ og meningsfuld måde, kan vigtig viden gå tabt. Højholdt anvender metaforen "stafetløberen" om samarbejdet, hvor overleveringen mellem forskellige typer af praksis kræver udveksling af information, og hvor målet er at sikre, at alt relevant viden videreformidles. Ligeledes er det essentielt, at de professionelle skaber naturlige progression i arbejdet (Højholdt 2016:45f). De involverede professioner er afhængige af kvaliteten i dialogen og vidensudvekslingen, som opstår i overleveringen mellem pædagog-lærer og lærer-lærer, og disse sker med henblik på at kvalificere indsatsen i forhold til eleverne (ibid.).

I empirien påvises det, at der ofte sker overleveringer mellem 3. og 4. kl. og 6. og 7. kl., hvilket bl.a. betyder mange skift af lærere for eleverne. I forlængelse heraf ønsker lærerne en udvikling af det organisatoriske felt i forhold til overlevering på det tværfaglige niveau, da en udfordring er, at; "*overgange kan være særligt vanskelige for elever med særlige behov, og det er*

centralt, at der skabes bedre sammenhænge i børnenes liv" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:46). Dermed bliver overleveringen et aspekt i inklusionsopgaven, og hvorledes denne organiseres og struktureres bliver afgørende for aktørernes forståelse for; "*at det er vigtigt at forebygge og foregribe udfordringer ved disse skift og skabe sammenhænge herimellem*" (ibid.). Ifølge Højholdt er det den tværprofessionelle praktikers opgave at skabe muligheder for social deltagelse for alle i samarbejde med andre professioner, og dette gøres ved at inddrage viden om elevernes liv og situationen som helhed (Højholdt 2016:23). Det er et grundvilkår, at eleverne har været i kontakt med mange forskellige voksne (professioner) og dermed mange skift i relationerne og kontekstuelle forhold (ibid.). Dog skal man som professionel være bevidst om betydningen af disse forhold som væsentlige i det tværprofessionelle samarbejde ud fra både et bredde- og progressionsperspektiv (Højholdt 2016:24ff).

Konklusion

Formålet med denne opgave har jf. vores problemformulering været at undersøge, hvorfor inklusionsloven blev indført og hvilke udfordringer lærerne møder i praksis med inklusionsopgaven.

Inklusionslovens indførelse i 2012 kom i forlængelse af, at man så en stigende tendens i segregering, og at man i 2010 havde foretaget en analyse af specialundervisningen i folkeskolen. Det blev påvist, at almen undervisningen med en hensigtsmæssig tilrettelæggelse kunne være et tilbud til elever med særlige behov. Dermed indførte man inklusionsloven og arbejdede på at skabe en mere inkluderende folkeskole med fokus på faglighed og trivsel (Struve 2016:227ff). Både international og national forskning viser, at hvis inklusionsindsatsen skal være vellykket, er det essentielt, at lærerne kan samarbejde tværfagligt såvel tværprofessionelt.
Ligeledes ses lærernes viden og kompetencer i forhold til inklusion og inkluderende tiltag i praksis som væsentlige. Det står derfor centralt, at skolens ledelse og medarbejderne i fællesskab må definere visioner, mål og indsatser for den inkluderende praksis, således at et fælles sprog og syn på den pædagogiske praksis fremmes. På den måde skabes der mulighed for, at lærerne tager ejerskab for de inkluderende processer og motiveres til at nå målene om inklusion.

Dog ses det i empirien, at de ovenstående krav til vellykket inklusion endnu ikke er en etableret del af praksis eller skolens kultur.

Analysen viser, at lærerne ofte anskuer inklusion fra et individualiseret synspunkt, hvis inklusion skal lykkes bør det anskues som et kollektivt anliggende, som ikke overlades til den enkelte lærer (Molbæk & Tetler 2015:19).
I forlængelse heraf påpeger analysen, at det tværprofessionelle samarbejde ofte opleves som dilemmafyldt og lærerne har svært ved at afgrænse og definere pædagogernes og egne roller, hvor professionerne ofte flyder sammen. Lærerne efterlyser struktur i samarbejdet, som de ønsker, at exo-niveauet skal facilitetere. Dog kan vi se, at dette giver anledning til en ansvarsfralæggelse i praksis både på exo- og mikroniveau.

Udfordringerne ved inklusion italesætter lærerne ved mangel på ressourcer i form af tid, økonomi, fysiske rammer og støttepersonens formål i undervisningen. Dermed bliver samarbejdet ofte kontrært og analysen fastslår, at det ofte skyldes mangel på tid til at koordinere opgaverne og indsatserne i organisationen. Samtidig ses en tendens hvor sparring mellem det tværprofessionelle ikke fremgår som en del af skolens habitus. På skolerne er der ikke etableret en kultur, hvor anerkendelse af specialpædagogisk viden og kompetencer anvendes af kollegaer (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:113ff). Det er kun et fåtal af de interviewede lærere, hvorved sparring er en etableret del i den pædagogiske praksis. Oftest fremstilles kulturen på skolerne, at sparring kun sker sporadisk og ikke er en struktureret del af lærernes hverdag. Derudover kan vi udlede af vores undersøgelse, at sparringen oftest handler om enkeltsager og elevadfærd.

Vi kan samtidig konkludere, at der hersker en manglende eller slet ingen overlevering, når elever skifter klassetrin og møder nye lærerteams. Dette er en stor barriere for lærernes mulighed for at skabe inkluderende læringsfællesskaber, da forskning viser, at elever med særlige behov ofte udfordres af mange skift (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:46). Ved overleveringerne kan vigtig viden gå tabt og dette er en udfordring for lærernes evne til at anvende et progressionsperspektiv i praksis (Højholdt 2016:24ff).

Ud fra analysen ses også en udfordring i, hvordan inklusion italesættes på de forskellige niveauer, hvorved vi ser modsatrettede perspektiver og syn. Fra makroniveau anskues det i høj grad som et ideologisk projekt, hvorimod mikroniveauet oplever, at "*inklusionsopgaven har været og er virkelig noget af det der fylder og noget af det, der skiller vandene*" (37.45-38.37 - lærer B). Lærerne

italesætter inklusion som værende en fantastisk tanke, men frustrerende i praksis. Vi kan derfor konkludere, at lærernes fælles sprog omkring elever med særlig behov viser en modsatrettede lyst og virkelighed, hvorved inklusion bliver en begrænsning for fællesskabet.

I vores undersøgelse af lærernes syn på barnet kan vi se, at nogle af lærerne er præget af en forståelse af barnet, hvor de anskuer det ud fra værende *normal* og *ikke-normal*. Dermed vedkender nogle af lærerne, at de er præget af rummelighedstænkning, hvormed de ikke får etableret inkluderende læringsfællesskaber grundet deres syn på barnet (Alenkær 2013:19ff).
Vi kan derfor udlede, at den manglende fælles forståelse af barnet med særlige behov, som kommer til udtryk ved brug af begrebet *inklusionsbørn* "*skaber en ny form for eksklusion*" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016:114). Grundet de mange forskellige syn på barnet opstår der konflikter mellem det tværprofessionelle i løsningen og tilgangen til inkluderende indsatser, og vi kan konkludere, at det ikke gavner barnets faglige og sociale trivsel (Hedegaard-Sørensen mfl. 2015:46ff). Ligeledes bør det være en kultur på skolerne, at lærerne evner at reflektere over egen praksis og kunne foretage perspektivskifte, hvis inklusionsopgaven skal lykkes (Hedegaard-Sørensen mfl.2015:29ff).

Handleperspektiv

Med afsæt i analysen og konklusionen ser vi flg. muligheder og kvalificering for praksisudvikling;

- Den gode kultur
- Organisering af overlevering
- Kompetenceprofil

Etablering af den gode kultur

Der skal være en kontinuitet i måden, hvorpå barnet anskues af skolens aktører. Vi oplevede, at nogle af lærerne og skolelederen italesatte børn med særlige behov som *inklusionsbørn*, dermed stigmatiseres eleven gennem sproget og fastholdes i en negativ fortælling. En forandring af den fælles kultur kan være med til at ændre dette.
Det anbefales at skoleledelsen prioriterer at facilitere rammer og tid for skolens medarbejdere således, at sparringen på tværs af professionerne bliver en fast del af den pædagogiske praksis. Eksempelvis bør skoleledelsen indlægge fx teammøder (fast) i skemaet, så sparringen kvalificeres og tillægges værdi. En anden mulighed for skolelederen er at etablere selvstyrende teams, hvorved

ansvaret decentraliseres til medarbejderne og kan skabe øget ejerskab og motivation for samarbejdet. De selvstyrende teams er også en måde hvorpå de mange solopraktikkere mindskes i praksis, da man i etableringen af de inkluderende læringsfællesskabet i teamet må være åben for supervision, evaluering af pædagogiske tiltag samt italesættelse af uønsket adfærd i teamet. Det er derfor essentielt, at lærerne og deres samarbejdspartnere kan reflektere over egen praksis og drage nytte heraf. Vi lægger op til, at lærere bør evne at foretage et perspektivskifte således, at de anerkender hinandens behov og viden (kompetencer) i mødet med inklusion. Sammenholdt med finsk forskning skal flg. fire kompetencer være gældende for den inkluderende lærerprofil;

1. *"Valuing student diversity – student difference is considered a resource and an asset to education*
2. *Supporting all learners – teachers have high expectations for all learners' achievements*
3. *Working with others – collaboration and teamwork are essential approaches for all teachers*
4. *Continuing professional development – teachers take responsibility for their lifelong learning*" (Lakkala mfl. 2014:47f).

Hvis inklusion skal lykkes bør skolerne have et fælles værdigrundlag og et fælles sprog, som skaber en fælles forståelse for omfanget af inklusionsindsatsen. Det er vigtigt at understrege, at dette værdigrundlag ikke skal udformes af skoleledelsen alene, men ske i et samarbejde med skolens medarbejdere således, at alle aktører er medskabere af og tager ejerskab for skolens værdigrundlag og vision.

Overlevering

Vi oplever, at overlevering skaber udfordringer for lærerne særligt i arbejdet med inklusion. Forskningen viser, at elever med særlige behov ikke profiterer af de mange skift, som eksempelvis ved faseskift ml. 3. og 4. samt 6. og 7. klassetrin. Ud fra empirien angives det, at særligt 4. klasse er et sårbart år (1.05.47-1.06.29 - lærer B), hvor eleverne bl.a. skifter fra SFO til klub, hvilket medfører udskiftning af alle deres voksenrelationer. Ligeledes gennemgår elever i 7. klasse pubertære ændringer samt et øget fokus på deres faglige præstationer såsom karaktergivning. Det anbefales dermed at der kun forekommer faseskift i 5. klasse, da der her ikke ses barrierer som øget

fagligt fokus og uddannelsesparathed, hvorfor relationsarbejdet på mellemtrinnet ses mere omgængeligt, idet eleven er faldet til ro i rollen som elev.

Ved overleveringerne anbefales det at man fra skoleledelsens side får etableret klassekonferencer således, at lærerne får videndelt både fagligt og socialt til det nye lærerkollegium, hvor man som afgivende lærer forholder sig objektivt i sit syn på barnet og fokuserer på fremmende processer og ikke uhensigtsmæssig elevadfærd. Vi anbefaler, at klassekonferencen faciliteres gennem anvendelsen af *klasselog*[4], hvor læreren ved overleveringen kan inddrage tidligere pædagogiske tiltag og strategier omkring barnet og klassen som udgangspunkt for samtalen.
En anden mulighed ved overlevering er gennem en glidende overlevering, hvorved lærerteamet skiftes ud gradvist, således at enten matematik- eller dansklæreren følger med i faseskiftet. Fordelen ved dette er, at de nye lærere (i klassen) kan trække på både faglig og social indsigt og dermed styrke den inkluderende indsats. Dette vil gavne elever med særlige behov, idet der fastholdes minimum én kendt relation og derved mindskes den store udskiftning, som kan påvirke de udsatte elever.

Kompetenceprofil

Vores undersøgelsesfelt har vist en problematik vedr. det tværprofessionelle samarbejde. Vi anbefaler, at der fra lærer- og pædagoguddannelsen etableres et stærkere samarbejde mellem disse to professioner således, at deres indbyrdes viden og kompetencer samt en positiv udvikling af professionernes habitus tillægges værdi allerede på uddannelserne.
Vi ser et potentiale i den kommende fusionering af UCC og Metropol i udviklingen af det tværprofessionelle samarbejde, da de studerendes erfaringer gennem studiet kan sættes i spil i praksis, og dermed skabe mulighed for øget sparring som en etableret del af professionernes kultur. Hvis man på uddannelserne fremmer de studerendes forståelse for, hvordan de kan anvende hinandens viden og kompetencer samt praksissamarbejdet vil dette være med til at forebygge de skel, der opstår mellem professionerne og være medskabende til en mere inkluderende praksis. Vi

[4] Klasselog er en funktion som alle skoler har til rådighed via deres intrasystem. I klasselog kan man angive små notater om eleverne, udveksle oplysninger om elever og undervisningen i en klasse eller på et hold af elever. Oplysninger i klasseloggen deles mellem de brugere, der har læseadgang til elevernes beskyttede data. Klasseloggen tjener til at fastholde et højt og fælles kommunikations- og informationsniveau og til at fastholde observationer, målsætninger og beslutninger (Skoleintra, 2017).

anbefaler i forlængelse heraf at der samtidigt udformes en kompetenceprofil på kommunalt niveau, hvor professionernes potentielle handlemønstre defineres i forhold til inklusionsopgaven i skolen.

Litteraturliste

- Alenkær, R. (red.) (2013). *Den inkluderende skole i praksis*. 1. udgave, 4. oplag. København: Frydenlund.
- Altinget (2016). *Regeringen dropper inklusionsmålsætning*. Lokaliseret den 06.05.17 på *http://www.altinget.dk/artikel/regeringen-dropper-inklusions-maalsaetning*
- Boding, J. & Andersen, G. B. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo A/S.
- Brinkkjær, U., Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. 1. udgave, 3. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- DPU (2013). *Kommunernes omstilling til øget inklusion*. Lokaliseret den 07.05.17 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/E-boeger/Ebog_-_Kommunernes_omstilling_til_oeget_inklusion.pdf
- DPU (2015). *Kommunernes omstilling til øget inklusion*. Lokaliseret den 07.05.17 på http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog_-_kommunernes_omstilling_til_inklusion_2015.pdf
- Grundloven (1953). *Grundloven - Danmarks Riges Grundlov - §76.* Lokaliseret den 06.05.17 på https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=45902
- Hedegaard-Sørensen, L., Quvang, C. & Molbæk, M. mfl.(red.) (2015). *Deltagelse og forskellighed - En grundbog om inklusion og specialpædagogik i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A. (2010). *Den tværprofessionelle praktiker*, 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Højholdt, A. (2016). *Tværprofessionelt samarbejde – i teori og praksis*, 2. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. (s. 148-150) 6. udgave, 1.oplag. Psykologisk Forlag A/S.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *InterView - introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 5. oplag. Hans Reizels Forlag.
- Lakkala. S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). *How to make the neighbourhood school a school for all?* Journal of Research in Special Educational Needs, vol. 16, issue 1.

- Langager, S. (2015). *Specialpædagogikkens børn - inklusionspolitik, diagnosekultur og læringsmiljøer*. Illeris (red. et al.), Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed, 1. udgave 3. oplag, Samfundslitteratur.
- Lauchlan. F. & Greig, S. (2015). *Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions*. Inclusive Education in International Contexts, vol. 30, issue 1.
- Majgaard, K. (2013). Forord: Mellem ideal og virkelighed. I: *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis.* Ratner, H. (s. 9-19). København: Akademisk Forlag.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet - den samlede afrapportering.* Lokaliseret den 05.05.17 på http://www.videnomlaesning.dk/media/2035/afrapportering-af-inklusionseftersynet.pdf
- Molbæk, M. & Tetler, S. (2015). *Inkluderende klasseledelse*. 1. udgave 1.oplag. Dafolo Forlag og forfatterne.
- Mulholland. M. & O´Connor, U. (2016). *Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers*. International Journal of Inclusive Education, vol. 20, issue 10.
- Plauborg, H. m.fl. (2010). *Læreren som leder*. 1. udgave, 1. oplag. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Puggaard, L. m.fl. (2016). *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser.* 1. udgave, 1. oplag. København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, L. R. & Gjerløff, A. K. (2014). *Børn i særklasse – inklusion i historisk perspektiv*. KvaN, tidsskrift for læreruddannelse og skole, vol. 100, (s. 54-63).
- Skoleintra (2017). *Klasseloggen.* Lokaliseret den 04.05.17 på http://solvej.skoleintra.dk/solvej/VisVejledning.asp?artikel=Klasselog
- Struve, K (2013). *Den pragmatiske diskurs.* Struve, K. Inkluderende specialpædagogik - en grundbog. 1.udgave, 1. oplag. Special-pædagogisk forlag.
- Struve, K. (2016). *Folkeskolen og specialpædagogikkens udvikling, 1814-2016 – værdier i almen- og specialpædagogikken*. 1. udgave, 1. oplag. Special-pædagogisk Forlag.
- UCC (2015). *Selv de dygtigste lærere dumper i inklusion.* Lokaliseret 06.05.17 på https://ucc.dk/magasin/nr-15-november-2015/selv-de-dygtigste-laerere-dumper-i-inklusion
- Undervisningsministeriet (2017). *Regler om inklusion.* Lokaliseret den 15.04.17 på http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion

- Undervisningsministeriet (2017). *Regler for specialundervisningen*. Lokaliseret den 02.05.17 på http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning
- Undervisningsministeriet (1994). *Salamanca-erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Lokaliseret den 16.05.17 på http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf
- Videnskab (2011). *Hvad er socialkonstruktivisme.* Lokaliseret den 01.05.17 på http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-socialkonstruktivisme

Lydfiler:

Lærer A: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/wcyevvi1

Lærer B: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/pg5indtf

Lærer C: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/b6ui5n4r

Lærer D: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/hkmrnyki

Lærer E: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/mgg7xy2g

Lærer F: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/v2ezc0x9

Skoleleder: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/12uf3ai2

Informant 1: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/n4s0rpqs

Informant 2: https://dreambroker.com/channel/z08t03f2/0sbpjvfq

Bilag 1

Citater fra de empiriske fund:

Citatet fremstår i afsnittet:	**Citat af:**
Validitet og reliabilitet	lærer E; "*nogen gange er der bare noget, der er for anderledes til at man kan og skal rumme det*" (33:05,8-38:03,7).
Inklusionsdiskurs som en udfordring	informant 2: "*inklusion har tre dimensioner*" (09:10,2-10:24,0) informant 1; "*et kæmpe politisk spørgsmål, fordi flipside er jo ubærlig* (...). *Samtidig har jeg en erkendelse af, at vi ikke kan rumme alle udfordringer i vores skole, der er nogle børn man kan se* (...) *aldrig kommer til at indgå på et arbejdsmarked*" (14.52-18.07) informant 1: "(...) *for mig, er det målet at få nogle borgere ud af det her, som er så kompetente så muligt, og det er ikke alle, der kan fanges af vores almindelige folkeskoletilbud*" (24.02-25.19) informant 2: "*valgt at fastholde 96%-målsætningen"* (13:59,3-14:39,9) Skoleleder: "*inklusion er jo tænkt på den måde, at alle er* (...) *ligeværdige deltagere i systemet* (...). *Men der er også nogle steder, hvor vi må sige, at omkostningerne for børnene er for store* (…). *Og der tænker jeg, at* (...) *der er det inkluderende at ekskludere*" (03:02,6-04:27,1) Lærer C: *"Det er jo et buzzword - inklusion. Lad mig bare sige - Jeg har det stramt med det"* (20:22,0-22:31,0) Lærer F: "*inklusion er vigtig og i teorien fantastisk, men i praksis så er det rigtig svært*" (14,50-16,04). lærer B: "*inklusionsopgaven har været og er virkelig noget af det der fylder og noget af det, der skiller vandene*" (37.45-38.37)

	Lærer F: "*ikke forvente at alle lærer går på biblioteket og låner en masse litteratur om inklusion og bruge hele sin fritid på at blive fageksperter i det*" (34,30-35.20)
Det tværfaglige samarbejde skaber individualister	Lærer A: *" (...) folk bliver nødt til at være meget egoistiske og bliver nødt til at køre deres eget løb. Jeg kan godt nogle gange savne, at man arbejdede meget mere sammen, og at man havde hinandens ryg endnu mere. (...) Det synes jeg kan være en udfordring, at man bliver nødt til at køre og passe sit eget for at få det hele til at hænge sammen, men det er fordi, man skal nå meget på for kort tid"* (07:54,9-08:41,1).
Struktur som en udfordring i det tværprofessionelle samarbejde	*Informant 2:"Vi dikterer ikke ret mange strukturer og det er måske noget af det, der er meget kendetegnet ved folkeskolen (...)."* (51.50-53.13) Informant 2*" (...) Der er alt for meget tilfældigheder og alt for meget bundet op på den enkelte lærer, det enkelte team, den enkelte leder (...) Det synes jeg er et stort problem. Det betyder ikke, at jeg vil sige at vi skal have en ensartethed, (...) jeg taler om opskriftstænkning (...). Det er jo helt basal skolekultur, lærerkultur, ledelseskultur vi taler om, det er jo ikke nemt at rykke ved. (...) det handler først og fremmest om at gøre det meningsfuldt at arbejde systematisk på det. Og hvis man ikke selv ser mening og forståelse af det, så tager man jo den aldrig til sig"* (33:05,0-34:48,5).
Ressourcerne - vejen til vellykket inklusion?	Lærer A: " (...*) på min skole skal man kæmpe for at få den støtte man vil have"* (24:34,5-27:07,6) Lærer B: "*at der er noget i hele organisationen og også ressourcetildelingen, som er meget meget bureaukratisk og meget stiv og som ikke er særlig fleksibel"* (17.06-18.26) Informant 2: *"man skal være villig til at gå ind i det, fordi det er komplekst"* (17:36,8-21:41,3) Informant 2: "(...) *ikke vil erkende* (...)*, at man har et komptencebehov eller fordi man skal ændre sin praksis eller hvad ved jeg, (...) kan det jo også være en forsvarsmekanisme og sige, det er fordi det er uigennemskueligt og jeg kan ikke få den hjælp, jeg skal have eller hvad ved jeg,* (...) *i virkeligheden måske handler noget om, hvordan jeg og mit team arbejder"* (17:36,8-21:41,3)
De fysiske rammer som en ressource	Informant 1: *"til at helhedsrenovere alle skoler - 3,9 milliarder*" (12.36-14.51)

	lærer C; *"der er ikke bevægelsesfrihed, (...), men der er ikke plads eller rum i klasselokalerne til at lave special arrangementer i nogen som helst retning"* (25:24,7-26:52,2).
Den professionelles selvforståelse	lærer A; *" (...) det er et kæmpe problem, at de timer* (UUV) *skal forvaltes af pædagoger, som ikke har eller blevet sat ind i, hvordan det er at være i en folkeskole, og hvordan man didaktisk forvalter klasseledelse. (...) Det er et kæmpe problem, at det ikke er defineret, hvad tiden skal bruges til. Hvordan den skal forvaltes"* (30:15,7-34:29,0) lærer A; *" (...) der har der været et virvar af psykologer og observatører af den ene og den anden slags. (...) Og hvis de har noget konkret, som de kan komme med, så tager jeg det gerne til mig"* (16:01,8-16:52,6) lærer C; "*der er rigtig mange af mine kollegaer, der mangler forståelser for børnene, og de er anderledes end hvad der er normen (...) de kollegaer som rent faktisk har super svært ved* (...)*, at de ikke kan håndtere det, de kollegaer har sværere ved at tage imod råd.*" (39:54,7-42:16,3) Lærer D: "*samarbejde på tværs af afdelingerne, det er vi ikke særlige gode til*" (47.43-48.18)
Lærer-pædagog samarbejdet	Lærer E; *"Jeg skal ikke negligere pædagogerne og deres job, og sige de er bare pædagoger, (...). Men de kan jo nogle ting pædagoger, de kan lave en masse teamøvelser eller samarbejdsting eller hvad det nu kan være. Kig på deres relationer og hjælp dem til konflikthåndtering osv., osv. Lad dem gøre det job, og så lad os få lov til at undervise i dansk, matematik og den slags som vi er uddannet i"* (50:10,6-52:34,3) Lærer E; "(...) *hvis forældrene fik - altså til de her elever, som ikke har nogen særlige behov, fik af vide, hvor meget de er blevet forsømt fagligt, så ville de blive rasende. (...) jeg ville selv som mor blive rasende, hvis jeg fandt ud af, hvor meget krudt, der er blevet brugt på de fagligt svage elever*" (60:18,8-61:50,6) Skoleleder: "*tidligere var det enkelte barn der fik tildelt timer, det er vi jo fuldstændig gået væk fra, nu er det timer til klassen*" (39:39,0-40:34,6 Lærer A; "*hun går ikke kun ud på de elever, som har behov, hun er faktisk omkring hele klassen. Det fungerer rigtig godt, fordi så trives min klasse også"* (47:01,4-47:51,7)

Synet på barnet	Lærer E; "*jeg har 16 ud af 23 og de resterende elever, dem der ikke har nogen særlige behov, de har* (...) *krav på opmærksomhed*" (33:05,8-38:03,7) Skoleleder: "*at der har været mange syn på barnet, og der er mange vinkler ind over* (...) *Og så har man jo stadigvæk den holdning, at alt skal prøves af"* (20:03,0-23:26,5) Lærer E: "*en elev som hende har ikke godt af at blive inkluderet, fordi at det skader hendes trivsel* (...) *det er først, når de begynder at skære i sig selv, at der er nogen, der gider at lytte (*39:25,3-44:22,0) Informant 2; " *(...) jeg kan se, at I har prøvet det her og det, men der er jo mange andre muligheder, så det skal I afprøve, før vi taler om at sende børn til et specialtilbud"* (21:46,9- 24:01,4) Lærer A; "*en elev jeg gerne vil have videre på specialskole, men det er altså ikke bare noget man får i dag.* (...) *det er selve inklusionsbarnet, der tit bliver taberen.* (...) *Men det er desværre sådan, (...) vilkårene er"* (27:07,7-28:21,1) Lærer B; "*det at skabe inkluderende læringsmiljø, det handler jo ikke om den elev, der har en diagnose, det handler jo om hele læringsmiljøet og alle elever der er i spil sammen*" (55.46-59.20)
Overlevering som en udfordring	Lærer E; *"vi har faktisk ikke nogen fast procedure for klasseoverlevering. (...) vi har haft talt om det før på skolen, at der skal lægge nogle klare procedure for overleveringen af klasser, men der er ikke rigtig blevet det. Så det mangler vi."* (62:40,7-65:52,0) Lærer D; *"det er klart noget vi kunne blive meget bedre til. Der er ikke den store overlevering. Og der er heller ikke nogle lærer der følger med op. Vi afgiver dem også er det jo klart, at der vil være en overlevering i forhold til hvis der er nogle særligt ting man skal være opmærksom på (...)"* (46.24-47.43)
Konklusion	Lærer B: "*inklusionsopgaven har været og er virkelig noget af det der fylder og noget af det, der skiller vandene*" (37.45-38.37)

Bilag 2

Kort introduktion til informanterne

Lærer A:

A er 32 år, blev færdiguddannet i linjefagene; dansk, dansk som 2. sprog, billedkunst og idræt i 2009. Herefter var A ude og arbejde et par år, og valgte derefter at læse en kandidat på DPU. A har siden 2014 været ansat på en folkeskole på Vesterbro, hvor A primært underviser elever i indskolingen.

Lærer B:

B er 45 år, blev færdiguddannet i 1998 med linjefagene dansk og musik. B har været lærer i 23 år på den samme folkeskole i Vanløse, som i B's optik er et billede på, at lærerlivet er en foranderlig og udfordrende størrelse. Undervejs har B uddannet sig til AKT-vejleder (som B praktiserer på deltid) og sidenhen har B været en utrolig engageret lærer i forskellige specialpædagogiske fora, bl.a. som ekspert i Inklusionseftersynet 2016. Når B ikke praktiserer som AKT-vejleder, underviser B elever i udskolingen.

Lærer C:

C er 31 år blev færdiguddannet i 2011 med linjefagene; dansk, specialpædagogik og samfundsfag. C har 2 års erfaring inden for det specialpædagogiske felt, hvor fokus lå på elevernes generelle indlæringsvanskeligheder. Siden 2013 har C fungeret som lærer i udskolingen på Østerbro.

Lærer D:

Lærer D er 32 år, blev færdiguddannet i 2014 i linjefagene; dansk, billedkunst og specialpædagogik. Folkeskolen på Nørrebro som D har været ansat på i de sidste 2 år, arbejder meget på tværs af årgangene og her praktiserer hun hovedsageligt i indskolingen. D er qua specialpædagogiske kompetencer en ressourceperson, som kollegaer ofte søger råd og vejledning hos.

Lærer E:

E er 34 år og færdiguddannet i 2008 med linjefagene; dansk, biologi, madkundskab og idræt. E har ikke haft andre ansættelser udover denne folkeskole, hvor E har været i 15 år som hhv. vikar og lærer. E underviser primært i udskolingen, men har indenfor det sidste stykke tid også praktiseret sin lærergerning på mellemtrinnet.

Lærer F:

F er 37 år, blev færdiguddannet i år 2007. F har 6 års anciennitet som lærer i folkeskolen med linjefagene dansk, idræt, kristendom og historie. F har siden 2014 været ansat på en folkeskole i Kastrup, hvor F's primære funktion som lærer praktiseres på skolens mellemtrin

Bilag 3

Meningskodning:

	Lærere	Skoleledelse	Kommune
Inklusion	**100**	**9**	**26**
Team	**51**	**8**	**12**
Klasseledelse (klasselede)	**13**	**6**	**0**
Ressourcer	**50**	**0**	**12**
Kompetencer	**4**	**0**	**13**
Forældre	**110**	**2**	**13**
Sparring	**21**	**2**	**0**
Tid	**160**	**19**	**18**
Vejledning (vejled)	**26**	**19**	**4**
Relation	**37**	**2**	**0**
Kultur	**17**	**0**	**11**
Faglig	**68**	**5**	**22**
Samarbejde	**50**	**3**	**0**

Bilag 4

Søgedagbog

Dato	Fremhævet artikel	Database	Søgning	Søgemåde	Antal resultater
10.04.17	*Is there something rotten in Denmark? The Paradoxical Policies of Inclusive Education - Lessons from Denmark* (USA)	Eric	Public school AND Denmark AND inclusion	Boolesk/frase: Peer reviewed	3
10.04.17	*Inclusion and Classroom Practices in a Swedish School: A Case Study of a School in Stockholm* (Sverige)	Eric	Inklusion OR Inclusion AND Teacher AND Inclusive education	Boolesk/frase: Peer reviewed	758
10.04.17	*Managing Inclusion in Competitive School Systems: The Cases of Sweden and England* (Sverige)	Eric	Inklusion OR Inclusion AND Teacher AND Inclusive education	Boolesk/frase: Peer reviewed	663
10.04.17	*How to Make the Neighbourhood School a School for All?: Finnish Teachers' Perceptions of Educational Reform Aiming towards Inclusion* (Finland)	Eric	Inklusion OR Inclusion AND Teacher AND Inclusive education	Boolesk/frase: Peer reviewed	663

10.04.17	*Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers* (Irland)	Eric	Inklusion or inclusion and teacher and inclusive education	Boolesk/frase: Peer reviewed	663
10.04.17	*Two Perspectives on Inclusion in the United States* (USA)	Eric	Inklusion OR Inclusion AND Teacher AND Inclusive education	Boolesk/frase: Peer reviewed	663
10.04.17	*Teaching the Social Curriculum: Classroom Management as Behavioral Instruction* (USA)	Eric	Inklusion AND Inclusion OR classroom management OR ressources and special needs children	Boolesk/frase: Peer reviewed	734
10.04.17	*Educational Inclusion in England: Origins, Perspectives and Current Directions* (England)	Eric	Inklusion or inclusion and inclusive education and teacher	Boolesk/frase: Peer reviewed	256

Bilag 5 - Definition af centrale begreber

Definition af begrebet *Inklusion*: Defineres i afsnittet; ”*Inklusion vs. Rummelighed”* (s.15).

Definition af begrebet *Classroom management*:
Classroom management handler overordnet om, ”*hvordan forstyrrelser og spildtid i undervisningen kan minimeres”* (Plauborg m.fl. 2010:41) og bidrager til vores viden om klasseledelse. Classroom management er en adfærdsregulerende form for klasseledelse med baggrund i behaviorismen fx lærerens evne til at lede klasserumsstrukturer, regler og rutiner gennem tydelig kommunikation og forventninger.

Definition af begrebet *Elever med særlige behov*:
”Udtrykket elever med særlige behov har været det faglige grundlag for placeringen af børn i specialpædagogiske foranstaltninger” (Struve 2016:25) både i og uden for almen skoleregi. Begrebet *behov* placeres i denne sammenhæng i centrum og ses som et udtryk for, at barnet kan lære, men har nogle særlige læringsbetingelser. Vi anskuer begrebet som elever, der har modtaget ekstra (faglig) støtte i undervisningen, elever der er flyttet fra et segregeret specialundervisningstilbud til den almene undervisning, elever med socio-emotionelle vanskeligheder også kaldet AKT samt elever med en psykiatrisk diagnose (Hedegaard-Sørensen 2015:46f).

Ressourcer:
Den danske folkeskole skal tilgodese alle børns læring og trivsel, og børn med særlige behov “*skal så vidt muligt ikke udskilles til særlige undervisningstilbud, men undervises sammen med deres kammerater i den almene undervisning*” (Undervisningsministeriet, 2017), men dette skal ske vha. nødvendig støtte og hjælpemidler, fx i form af undervisningsdifferentiering, to-lærerordning eller PPR (Undervisningsministeriet, 2017).

Inkluderende læringsmiljø:
Lærerens evne til at skabe inkluderende læringsmiljøer er vægtet på lærerens evne til at inkludere i sin rolle som klasseleder. Dette fordrer tre væsentlige kompetencer hos læreren; didaktisk-, relations- og regelledelseskompetence (Molbæk & Tetler 2015:13).