



Inklusion

Bachelorprojekt i specialpædagogik

Udarbejdet af:

Stine Lund Ellegaard, 186698

Vejledere:

Anne Søndberg

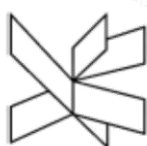
Kirsten Rosholm

Antal tegn m. mellemrum + billeder:

76.774

Afleveret:

d. 27. maj 2016



Læreruddannelsen i Silkeborg
VIA University College

Indholdsfortegnelse

1 Indledning	2
1.1 Problemformulering	3
2 Afgrænsning	4
3 Læsevejledning	4
4 Metode, teori og overvejelser over empiri	5
4.1 Observationer	6
4.2 Interviews	7
4.2 Videoptagelser/lydoptagelser/billeder	8
5 Begrebsafklaring	8
5.1 Uro	9
5.2 Diagnosen ADHD	10
5.3 Inklusion og inkluderende praksis	11
5.4 UgeskemaRevolutionen	12
6 Analyse	13
6.1 En klar vision – narrativ pædagogik	13
6.6.1 Case – Lydfil og tiltag vedrørende narrativ pædagogik	14
6.6.2 Når det ikke går, som man forventer- integrering af og fokus på sociale tiltag i undervisningen	16
6.3 Er klasseledelse og Ugeskema (dele af) svaret på inklusionsspørgsmålet?	18
6.3.1 Klasseledelse – navigation i skolekonteksten	18
6.3.2 Eleverne – hvad tænker de?	20
6.3.2 Ugeskema – fokus på undervisningsdifferentiering og rutiner	22
6.4 Skolen og teamets indflydelse	23
6.4.1 Case – Hvad gør vi med A?	25
6.5 Sammenfatning	27
7 Diskussion og refleksion	28
7.1 Modsætningsfyldte kompleksiteter – what do to?	28
8 Konklusion	29
9 Perspektivering	30
10 Referenceliste	32
11 Bilag	34
11.1 Bilag 1 – Interviewguide til interview med skolelederen	34
11.2 Bilag 2 – Interviewguide til interviews med lærerne	35



1 Indledning

Folkeskoleloven bygger på princippet om en inkluderende skole – en skole for alle. Allerede i 1994 tiltrådte Danmark sammen med 91 andre lande og 25 organisationer, Salamanca-erklæringen, som er grundlaget for skolelovgivningen i mange lande. Ifølge erklæringen har alle børn ret til uddannelse på lige fod, også børn med særlige behov. Et andet vigtigt pejlemærke er FN's handicapkonvention, som Danmark ratificerede i 2009. Konventionen siger blandt andet, at landene skal sikre et inkluderende uddannelsessystem på alle niveauer og give mennesker med handicap den nødvendige støtte ("Hvad er inklusion?", 2016).

Inklusion har altså været på dagsordenen i en del år efterhånden, men inden for de sidste 3-4 år er der i den danske folkeskole kommet et endnu større fokus. Lovgivningsmæssigt ses dette i gennemførelsen af en lovændring fra august 2012 om øget inklusion med en ny afgrænsning af specialundervisningen. Det betyder, at den danske folkeskole skal indrettes således, at færre elever får brug for specialundervisning eller andet specialskoletilbud (Dyssegaard & Larsen, 2013).

Forskning i inklusion viser, at det er afgørende for elever i komplicerede læringssituationer, at skolen har en kultur med en overordnet målsætning for og positiv holdning til inklusion af elever med særlige behov i almen skolen. Klare målsætninger og en tydelig struktur for inklusionstiltag overfor elever med særlige behov er derfor essentielle. Ydermere er adgangen til ressourcepersoner så som ledere, psykologer, konsulenter mv. afgørende for, om man som lærer føler sig kompetent til at udvikle målsætninger for og varetage undervisningen af elever med særlige behov (ibid.).

Jeg har i efteråret 2015 været i 7 ugers praktik på en skole i Silkeborg kommune, hvor jeg arbejdede på skolens 3. årgang. Skolen er en åben-plan-skole, hvorfor man som lærer omgås alle årgangens elever, men min primære tilknytning i denne periode foregik i 3.c. Efter praktikken blev jeg ansat i en begivenhedsbestemt stilling til og med sommerferien med i alt 27 timer ugentligt med primær tilknytning til 3.a. Denne opgave tager således afsæt i empiri fra mange måneders intenst arbejde med inklusion i primært 3.a og 3.c på denne skole. Jeg har både i min praktik og i mit virke som ansat lærer haft stor fokus på elevernes sociale liv og trivsel som led i mit arbejde med inklusion. I den forbindelse har jeg ikke, hverken på skolens hjemmeside eller i omgang med mine kolleger, kunnet identificere de klare målsætninger for inklusion, som skolen har – eller måske ikke har.



Som det fremgår af skolens hjemmeside er der ingen skrivelse om hverken inklusion og/eller skolens værdiregelsæt, da fanen om inklusion ender blindt på Silkeborg Kommunes hjemmeside, imens værdiregelsæt og trivsel er underudarbejdelse. Men behøver det at betyde, at inklusionen er tabt på forhånd?



(“Silkeborg Kommune: børn unge og familie”, 2016)



(“Værdiregelsæt og trivsel”, 2016)

I Sneglehuset, som 3. årgang hedder, arbejdes der med UgeskemaRevolutionen, der som måde at organisere undervisning på i al beskedenhed mener at råde bod på både undervisningsdifferentiering, inklusion og klasseledelse – en folkeskole med overskud til alle. Men kan UgeskemaRevolutionen stå alene som redskab eller tilgang, eller kræver arbejdet med inklusion andet og mere end dette?

Vejene til inklusion er mange, hvorfor denne opgave ingenlunde giver svaret på den 'eneste rigtige måde' eller kan definere 'det perfekte redskab'. I stedet søger den at overskueliggøre, hvilke mulige tilgange og strategier, der kan være medvirkende til og har positive virkninger for inklusion samtidig med, at den belyser de udfordringer, der kan opstå i dette arbejde.

Mine overvejelser omkring dette emne har ført mig til følgende problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan jeg i en 3. klasse med uro og en elev med ADHD være medvirkende til at skabe en inkluderende praksis, og hvilke udfordringer knytter der sig til dette?



2 Afgrænsning

Jeg har i dette bachelorprojekt i specialpædagogik valgt at fokusere på de dilemmaer og udfordringer, der er forbundet med at udvikle inklusion i den danske folkeskole. Det betyder, at min opgave tager sit afsæt i den almene praksis, hvorfor jeg har afgrænset mig fra mange af de aspekter og områder, der vedrører det specialpædagogiske arbejdsfelt.

Årsagen hertil er først og fremmest, at jeg på mit 3. år på læreruddannelsen, hvor jeg havde faget specialpædagogik, valgte at tage i udlandspraktik i Tanzania. Dette bevirker, at jeg ikke har været i praktik på en specialskole eller i anden specialpædagogisk praksis, hvorfor jeg ikke har oplevelser eller erfaringer at trække på i denne sammenhæng. Dog er det gældende i arbejdet med inklusion, at jeg i praksis og i analysen af praksis tager afsæt i megen teori og forskning, der også er hentet fra det specialpædagogiske felt, hvorfor det specialpædagogiske aspekt trods alt vil være et fremtrædende element i opgaven.

Af pladsmæssige hensyn behandler jeg kun nogle af de mange aspekter, der vedrører inklusion, hvorfor ikke alle perspektiver er repræsenteret i opgaven.

3 Læsevejledning

Opgaven tager sit afsæt i undersøgelsens formål, som er udformet i et afsnit om metode, teori og overvejelser over empiri. Afsnittet søger at besvare, hvorfor jeg undersøger, det jeg gør og med hvilken metode og desuden med hvilken teori og empiri, der kan understøtte og hjælpe mig i besvarelsen af min problemformulering. For at tydeliggøre en række centrale begreber fra min problemformulering har jeg valgt at lave et afsnit med begrebsafklaring. Anvendelsen af begreberne i den resterende del af opgaven vil således bygge på den eller de definitioner, der er blevet redegjort for i dette afsnit. En kort beskrivelse af UgeskemaRevolutionen vil desuden fremgå i dette afsnit.

Herefter starter den egentlige besvarelse af min problemformulering, der i analyseafsnittet søger at belyse *hvordan* jeg kan skabe inklusion, og *hvilke* udfordringer, der knytter sig hertil.

Analyseafsnittet er opdelt i en række underpunkter, der har til formål at bidrage med flere forskellige aspekter og synsvinkler. Det efterfølgende diskussions- og refleksionsafsnit søger ligeledes at bidrage til besvarelsen af problemformuleringen. Dette ved at sætte spørgsmålstejn ved og reflekterer over nogle af de modsætningsfyldte kompleksiteter, som 'svaret' på inklusionsproblematikken kan synes at rumme.

Bacheloropgaven slutter af med en konklusion og desuden en perspektivering, der søger at binde en sløjfe på opgaven.



Opgaven søger at understrege, at *alle* elever er unikke, hvorfor det kan virke selvmodsigende, at nævne og behandle en enkelt elev, A, der i problemformuleringen er omtalt som, eleven med ADHD. Grunden er dog, at eleven, A, – diagnose eller ej – er mere indsatskrævende, hvorfor det er interessant og nødvendigt at undersøge, hvad der kan iværksættes og faciliteres, så han og de øvrige elever føler sig inkluderede.

Min praktik foregik som tidligere nævnt i 3.c., som er klassen, hvor eleven A går, imens mit job som begivenhedsbestemt lærer foregår i 3.a.

Mange af de indsatser, jeg har foretaget, har således foregået i 3.a, (nogle også i hele huset), hvorfor ikke alle indsatser har været med A som direkte involveret. Mange følgeslutninger bliver således delvist hypotetiske, fordi jeg ikke kan vide, hvordan en indsats i 3.a, ville have virket i 3.c.

4 Metode, teori og overvejelser over empiri

Som jeg indledningsvist antydede, er det ikke længere et spørgsmål, *om* hvorvidt vi skal skabe mere og bedre inkluderende praksis i skolen, men i højere grad *hvordan*. Opgavens formål er således at kaste et blik på dele af praksis og teori i et forsøg på at tegne et billede af, hvordan en nutidig og samfundsrelevant problematik kan behandles.

Inklusion kan gribes an på mange forskellige måder og på flere forskellige niveauer. Jeg har i den sammenhæng haft et særligt fokus på *min* og mit teams rolle i inklusionsarbejdet i Sneglehuset, om end jeg anerkender, at vi ikke kan løse inklusionsopgaven alene.

I mit praksisarbejde med inklusion har jeg ladet mig inspirere af flere forskellige teoretikere, tilgange og perspektiver på intervention, hvor jeg især har været optaget af aspekter fra narrativ pædagogik, klasseledelse og UgeskemaRevolutionen. Alle tre pædagogiske foranstaltninger, der med både fællestræk og forskelligheder søger at skabe nye forståelser og handlemuligheder i en inkluderende praksis.

Min intention med at bringe narrativ pædagogik i spil i inklusionsarbejdet har beroet på ønsket om at skrive og skabe en positiv historie om Sneglehuset og dermed bidrage til flere handlemuligheder hos eleverne. Jeg har især været inspireret af AKT-Rejseholdet, bestående af Jonas Fræer og Lene Præst, og deres oplæg om narrativt pædagogisk arbejde på mit specialpædagogikhold i foråret 2015. Mit forsøg på at anvende narrativ pædagogik i praksis udspringer direkte af deres forskellige bud på konkrete tiltag – dog tilsat mit eget personlige præg. Som yderligere teoretisk indspark vil dele af Michael Whites forståelser af narrativ tilgang, fremstillet af Geir Lundby, desuden inddrages i opgaven.



Klasseledelse beskrives ofte som (en del af) løsningen på de udfordringer i forhold til forstyrrende uro og inklusion, som folkeskolen står overfor. Klasseledelse er dog et komplekst begreb, som der er skrevet og sagt meget om. Indenfor klasseledelsesaspektet har jeg været særligt optaget af relationer, regler og rutiner, og i den forbindelse trækker jeg på Sven Erik Nordenbo, Ole Løw, Rasmus Alenkær samt anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse af Dorthe Marie Søndergaard m.fl.

UgeskemaRevolutionen er nyeste skud på stammen, der som værktøj og velafprøvet måde at organisere undervisning på, mener at løse mange af de problemstillinger, vi møder i folkeskolen i dag – herunder også inklusion. Sneglehuset arbejder med UgeskemaRevolutionen, og jeg har derfor været optaget af at undersøge, hvad der er særligt godt ved denne tilgang, og hvad den måske ikke kan løse i inklusionsøjemed. I denne sammenhæng trækker jeg på Karina Winther og Lene Theill, der er forfattere til bogen UgeskemaRevolutionen – Folkeskole med overskud til alle.

Jeg vil, foruden de ovennævnte, inddrage en række udvalgte teoretikere, der er blandt de mange førende indenfor feltet; Camilla Dyssegaard, Michael Larsen, Mette Molbæk, Christian Quvang, Lotte Hedegaard-Sørensen, Bent Madsen og Susan Tetler, der med en lang række fællespunkter – dog med varierede indholdselementer, bidrager til et nuanceret billede af inklusionsbegrebet. Teoretikerne vil indgå i sporadisk og varieret grad, der hvor det er relevant.

Som lærerstuderende er jeg vant til at arbejde med forskningsbaseret teori som en slags værktøjskasse til praksis, hvilket må anses for en selvindlysende kvalitet. Dog kan jeg ikke nøjes med at læne mig op ad andres forskning uden at tage højde for egne erfaringer og praktiske kompetencer. Ved at iværksætte observationer, interviews og spørgeskemaer bliver jeg medskaber af forskning, hvilket er medvirkende til, at arbejdet bliver af højere kvalitet for målgruppen. (Nielsen, Grønbæk Nielsen, & Mølgaard, 2014, s. 77). Jeg vil i analysedelen således kombinere den forskningsbaserede teori med min egen empiri, idet jeg i forskningen finder en lang række svar, jeg ikke selv kan finde i mine egne undersøgelser, og fordi mine egne undersøgelser kan bidrage med andre aspekter, jeg ikke kan finde i forskningen.

4.1 Observationer

Jeg har i min praktik og i min tid som begivenhedsansat lærer foretaget en lang række observationer, som er nedskrevet i en logbog. I opgaven vil mange af observationerne optræde sporadisk i mine beskrivelser af praksis, imens enkelte er opstillede som cases. Logbogsmetoden er usystematisk, idet den ikke følger et bestemt skema. Systematikken har dog ligget i, at mine



observationer har taget udgangspunkt i min problemformulering. Logbogen som metode søger at repræsentere et øjebliksbillede formuleret i et objektivt sprog, hvorfor det er afgørende at nedskrive sine observationer umiddelbart efter episoden for at mindske hukommelsesfejl. Dette har ikke altid været muligt for mig, og som yderligere ulempe kan nævnes, at jeg som observatør ikke har kunnet undgå et subjektivt aspekt. Nedskrivelserne er altså med udgangspunkt i *min* oplevelse af episoderne. Dog har jeg haft særligt øje for at beskrive så objektivt som muligt. Potentialet i metoden har været, at jeg har kunnet studere de forskellige aktører i deres naturlige situation i samspil med miljøets indvirkning på adfærden.

Jeg kan desværre konstatere, at jeg har været temmelig ustruktureret i mine nedskrivelser og set i bakspejlet, ville det have skabt en højere grad af validitet, hvis jeg havde været mere konsekvent og systematisk i min tilgang (“metodeguiden.au.dk”, 2016).

4.2 Interviews

Som supplement til mine observationer, der giver bud på erfaringer fra *min* verden, har jeg foretaget en række interviews for at få et indblik i andres verden. Interviewenes overordnede formål har været at få andre aktører til at kaste et blik på inklusionsproblematikken, så mine egne observationer ikke stod alene. Jeg har benyttet mig af det semistrukturerede interview, hvorfor jeg som retningslinje for interviewene på forhånd havde lavet en interviewguide. Denne metode gav mig mulighed for at styre interviewet, samtidig med at deltagerne frit kunne besvare spørgsmålene (ibid.).

Et interview kan dog aldrig helt præcist gribe, hvordan det er at opleve det, som interviewpersonen fortæller om, eftersom det, der fortælles altid vil være konstrueret i den samtaleinteraktion, som interviewet udgør (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38). Dog kan interviewet siges at have en pragmatisk og kvalitativ validitet, fordi de lærer os noget om bestemte menneskers livsverden, og fordi det uundgåeligt påvirker teori, udvikling og vores tænkning og handlen inden for bestemte områder – i dette tilfælde inklusionsproblematikken (ibid.).

Jeg har foruden skolelederen interviewet de tre lærere fra mit team i Sneglehuset, som alle har arbejdet sammen og fulgt de tre 3. klasser siden 1. klasse.

Herudover har jeg lavet et standardiseret interview med faste svaralternativer i form af et spørgeskema til eleverne. Spørgeskemaet indeholder 5 svarmuligheder til hvert spørgsmål. For et mere åbent svar har jeg ved nogle af spørgsmålene gjort plads til, at eleverne kan uddybe deres svar. Denne interviewmetode fandt jeg potentiel, da eleverne kun går i 3. klasse og derfor kan have gavn



af den lidt mere guidende tilgang. Jeg havde desuden brug for svar fra mange respondenter og kunne ved hjælp af denne metode relativt nemt kategorisere og kvantificere disse.

Der er dog en række faldgruber ved denne metode, der er vigtig at have for øje. Dette være sig især svaralternativerne, der af forskellige årsager kan give et mere eller mindre misvisende billede, end hvis eleverne selv kunne svare frit.

For at have styrket denne del af min empiri kunne jeg have foretaget flere interviews af andre målgrupper som for eksempel forældre, andre kolleger, kommunale medarbejder m. fl., hvilket kunne have givet endnu et perspektiv til min opgave og derfor have skabt en højere grad af validitet. Interviewguides kan findes i bilag 1 og 2, imens spørgsmål og svar vedrørende eleverne er at finde i selve opgaven. De besvarelser, fra interviewene med skolelederen og lærerne, jeg har fundet nyttige i forhold til at besvare min problemformulering, optræder i opgaven, der hvor det er relevant. Jeg har derfor blot transskriberet de svar, der bliver brugt i opgaven.

4.2 Videoptagelser/lydoptagelser/billeder

Jeg optog i starten af min praktik en enkelt lydfil, der havde til formål at eksemplificere mit sprogbrug i mit arbejde med narrativ pædagogik. Jeg har desuden filmet, hvordan dele af praksis fungerer efter, jeg har indført husregler og dertilhørende konsekvenssystem. For at få et generelt og mere retvisende billede, burde jeg også have filmet situationer, hvor, reglerne og konsekvenssystemet ikke har virket efter hensigten. Disse eksempler er dog nedskrevet i min logbog og dermed repræsenteret i opgaven. Jeg har taget billeder af de forskellige kort, plancher og plakater, som er blevet udarbejdet enten i praktikken eller i perioden efter – og som er blevet brugt i arbejdet med social trivsel og inklusion i Sneglehuset. Dele af lydfilen er transskriberet og repræsenteret som en case og indgår sammen med billederne og videoen i selve opgaven.

5 Begrebsafklaring

Hovedspørgsmålet i min problemformulering indeholder 3 centrale begreber: uro, ADHD og inkluderende praksis. Begreberne er i sine karakterer både komplekse og omdiskuterede, hvorfor jeg finder det nødvendigt at definere, hvordan *jeg* opfatter og bruger disse. Desuden ønsker jeg at skabe et fælles fundament og referenceramme. Jeg vil som nævnt også redegøre for væsentlige indholdselementer fra UgeskemaRevolutionen for at overskueliggøre den måde at organisere undervisning på, således det opgaven igennem er klart og forståeligt, hvad denne tilgang går ud på, og hvilken indflydelse det har på inklusionsarbejdet.



5.1 Uro

Ro og uro er begreber, der ikke definitivt lader sig definere, idet ikke al lyd er støj for alle deltagere i et læringsrum. Hvorvidt lyde i et læringsrum kan klassificeres som værende uro eller ej vil i mange tilfælde komme an på øjet, der ser eller øret, der lytter, om man vil. Dette kan skyldes, at lærere er forskellige, hvad normer, værdier og forståelse af børn angår, hvorfor én lærer kan opleve en bestemt elev som socialt aktiv og livlig, imens en anden lærer vil opleve selvsamme elev som forstyrrende og urolig (Holst, 2009, s. 77). Lyde kan i et læringsrum være udtryk for engagerede og intense arbejdsprocesser, men kan imidlertid andre gange være udtryk for kedsomhed, disengagement, forhøjet fagligt eller socialt angstniveau og/eller urealistiske krav. Den kan også hænge sammen med, hvordan frikvarteret har forløbet, forhold i hjemmet, fritiden mv. Bliver lyd og uro forstyrrende for enkelte eller flere deltagere i læringsrummet, vanskeliggøres læringsprocesserne (Søndergaard m.fl., 2014).

Der vil på flere niveauer være mange årsager til, at uro kan opstå. Det kan f.eks. dreje sig om uensartet håndhævelse af fælles retningslinjer, manglende konsekvens i omgangen med elever, mangel på rutiner i klassens dagligdag, urealistiske forventninger til børnenes ansvarsbevidsthed, manglende inddragelse af eleverne i planlægning og gennemførelse af undervisningen samt utilstrækkelig opmærksomhed omkring den enkelte elevs forudsætninger og behov (Danmarks Lærerforening, 2009). Undervisningsforstyrrende uro og støj kan med andre ord skyldes mange forskellige forhold, men selvom høje lyde – forstyrrende eller ej – kan skyldes mange forskellige forhold, bliver det i skolen lærerens opgave sammen med sit team at analysere årsagerne og tage højde for dem i tilrettelæggelsen af undervisningen og i udøvelsen af klasseledelse (Søndergaard m.fl., 2014).

Selv elever, der af forskellige årsager er meget urolige og voldsomme, vil agere forskelligt i forskellige læringsrum, afhængigt af den skolekultur og det klassemiljø, de inkluderes i, og afhængigt af den klasseledelse, der udøves. Uhensigtsmæssig uro kan således udgøre et symptom på, at klasseledelsen og læringsmiljøet skal udvikles yderligere. Symptomet kan derfor læses som en opfordring til klasselederen, teamet og skoleledelsen om at skærpe refleksionen over udøvelse af klasseledelse (ibid.).



I min problemformulering skriver jeg *en klasse med uro*, hvilket i virkeligheden – dog en anelse provokerende – kunne omformuleres til *en klasse med dårlig ledelse*. Den konstaterede uro kan altså skyldes flere forhold, og kan bl.a. bunde i nogle af anliggenderne beskrevet ovenfor. Herfor anerkender jeg, at jeg og mine kolleger spiller en væsentlig rolle, hvilket også vil blive belyst i opgaven.

5.2 Diagnosen ADHD

I mit udgangspunkt havde jeg skrevet en mere eller mindre udtømmende beskrivelse af diagnosen ADHD, hvorefter jeg, som arbejdet skred frem, indså, at jeg omtalte diagnosen forsvindende lidt i opgaven. I min beskrivelse af A har jeg endnu ikke haft behov for at nævne, at han har ADHD. Et barn med de vanskeligheder, ADHD foreskriver, har forståeligt nok svært ved at begå sig i mange sammenhænge, men forklaringen efterlader stadig tvivl om årsagen (Hedegaard Larsen, 2009, s. 9). I min inddragelse af eleven A vælger jeg således at se mere eller mindre bort fra hans diagnose og vælger samtidig at se en smule kritisk på den. Dette er fordi, jeg føler, de anvendte forklaringsrammer er for ensidige til at begribe de komplekse problemstillinger, som børn og unge i dag færdes i. Jeg forsøger således at udvikle et pædagogisk sprog, der tilbyder andre forståelsesrammer på en sådan måde, at der åbnes op for mere nuancerede forståelser af, hvad der kan forårsage problemer for A, således der kan handles adækvat og hensigtsmæssigt i forhold til ham. Jeg søger altså væk fra den patologiserende tendens, der ser problemet iboende barnet og mod et relationelt perspektiv, der ser problemet situeret, dvs. forankret i den konkrete situation i relationen mellem A og hans omgivelser (Tetler, 2009, s. 31).

Det kan hurtigt blive til en diskussion om, hvorvidt diagnoser skal stilles eller ej. En diskussion jeg ikke ønsker at tage, da det er en helt anden problemstilling, der ligger uden for denne opgave at besvare. Jeg vil blot pointere, at diagnosen ikke kan stå alene som forklaringsramme på den uro, der opstår omkring A. Diagnoser er psykologiske eller medicinske faglige begreber, der skal skabe information og viden, men uden inddragelse af pædagogisk viden om, hvad der skal til, for at barnet trives, kommer vi ikke ret langt med denne information. En diagnose kan ikke i sig selv foreskrive, hvilken pædagogik der er brug for (Madsen, 2005, s. 36). Det er et pædagogisk anliggende, der indebærer en ændret praksis i forhold til de pædagogiske indsatser, der ikke kun skal være rettet mod A, men desuden må inddrage As kontekst i en stadig igangværende udviklingsproces (Tetler, 2009, s. 31).



5.3 Inklusion og inkluderende praksis

Der er mange bud på, hvad en inkluderende praksis indebærer, og det kommer ikke ud på ét, om man anvender den ene eller den anden definition. Ifølge Rasmus Alenkær er det nødvendigt først og fremmest at ophæve begreberne *normalt* og *specielt*, idet alle mennesker må betragtes som unikke individer, hvorfor nogle ikke kan være mere normale, rigtige eller specielle end andre. Han mener, at inklusion handler om skolens praksis og kultur, og definerer derfor inklusion som:

Inklusion er den dynamiske 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, 2009b, s. 24-25).

Ovenstående beskrivelse lægger sig i de væsentligste nøgleord tæt op af Dyssegaard og Larsens definition af begrebet, der optræder i Dansk Clearinghouses publikation om inklusion. De tilføjer dog i deres definition følgende: ”I begrebet inklusion indgår tillige dette, at elever får optimalt udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet” (Dyssegaard & Larsen, 2013). Molbæk, Hedegaard-Sørensen og Quvang lægger sig ligeledes tæt op ad disse betydninger af begrebet, men mener desuden, at der er en række forhold, der indiskutabelt kan fastslås om inklusion. Inklusion er en ret, der vedrører alle, der altid er situeret, der handler om deltagelse og forskellighed og vedrører alle aspekter ved menneskers sociale fællesskaber (Quvang, Hedegaard-Sørensen, & Molbæk, 2014, s. 20).

Med disse forskellige definitionsaspekter – om end de har mere eller mindre samme budskab og fokuspunkter – tydeliggøres inklusionens mangefacetterede dilemmaer, der sat på spidsen handler om de udfordringer, der pædagogisk og didaktisk opstår, når vi skal tilpasse undervisningen, læringsforståelsen og det samlede læringsmiljø til de børn, der hører til på skolen og i klassen.

Susan Tetler mener endvidere, at inklusionsforståelsen må tage afsæt i det relative handicapbegreb også omtalt som det relationelle perspektiv, der lægger vægt på både individrelaterede faktorer og kontekstuelle faktorer, hvor begge disse indgår i et samlet hele i forståelsen af ’problemet’ (Tetler, 2009, s. 30). Inkluderende specialpædagogik inviterer til en faglig opmærksomhed på situationer,



idet en elev kan være handicappet i én situation og ikke i en anden. Det komplicerede bliver således ikke eleverne, men situationerne (Quvang m.fl., 2014, s. 23).

Inklusion har, alt efter kontekst, interesse og hensigt, mange forskellige betydninger, hvorfor Molbæk, Hedegaard-Sørensen og Quvang finder det nødvendigt at definere inklusion som en professionsdiskurs, en femte diskurs, hvor inklusion forankres i lærerfagligheden frem for at relatere sig til økonomiske, politiske, etiske eller pragmatiske dagsordener. Hensigten med den femte diskurs er, at kvalificere læreres kompetencer i forhold til inklusion med fokus på planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og læring for elever i komplicerede læringssituationer (Quvang m.fl., 2014, s. 27).

5.4 UgeskemaRevolutionen

UgeskemaRevolutionen går kort fortalt ud på, at alle opgaver, eleverne skal lave i løbet af ugen, står i et afkrydsningsskema. Skemaet kan bruges til at differentiere, så der er forskel på, hvilke opgaver eleverne skal lave. Der afsættes et passende antal timer, hvor eleverne selv bestemmer, i hvilken rækkefølge de vil løse opgaverne. Et vigtigt element i Ugeskema er integrationen af kammerathjælp før voksenhjælp, hvor eleverne indbyrdes skal forsøge at hjælpe hinanden, inden de inddrager læreren. Hvis en elev alligevel behøver lærerhjælp, sætter vedkommende sin navneklods på lærerbordet og fortsætter med en anden opgave fra Ugeskemaet. Klodserne tages efter tur, og eleverne ved således, hvornår de kommer til, og de kan således lave en anden opgave, mens de ”venter”. Alle ved, hvad de skal, og hvad der forventes af dem. Der er kun en halv times tavleundervisning om ugen, hvor læreren gennemgår noget nyt. Læreren kan fortsat bruge det undervisningsmateriale, som vedkommende plejer – det er selve organiseringen af undervisningen, der er anderledes. Med Ugeskemaet får læreren frigjort tid og energi, som bruges der, hvor behovet er størst. Eleverne skal have oplevelsen af, at de lykkes med at lave hele Ugeskemaet og måske nå nogle ekstraopgaver, derfor har det stor betydning, at der er planlagt, hvad eleverne må lave, når de er færdige med alle opgaver. Der kan løbende justeres på opgavernes sværhedsgrad og antal via differentiering på Ugeskemaet, så det sikres, at mængden passer til, hvad hver enkelt elev kan nå i skoletiden (Winther & Theill, 2012, s. 21-26).

Nedenfor ses en skabelon for Ugeskema, som frit kan downloades på UgeskemaRevolutionens hjemmeside (“UgeskemaRevolutionen”). Opgaver, tidspunkter og piktogrammer på skemaet ændres fra uge til uge.



6.6.1 Case – Lydfil og tiltag vedrørende narrativ pædagogik

Mig: ”Godt! Der var mange af jer, der spurgte, hvad det var, jeg gik rundt og skrev, og hvad vi skulle bruge træet til. Det får I at vide lige om lidt. Først vil jeg lige fortælle jer, at jeg skal være her hos jer fra i dag og helt indtil jul.”

Elever: ”Juhuuu. Yes!”

Mig: ”Ja, det er dejligt. Nu skal I høre. Jeg har udråbt mig selv til at være god stemnings-detektiv, så vi skal ud at finde den gode stemning, og det skal I hjælpe mig med. Og så spurgte du, Marcus, hvorfor der ingen blade var på træet. Og det er fordi, det får I. I får ét blad hver uge, og på det blad, står der noget fra denne her bog [jeg tager min lyserøde notesbog op og viser eleverne den]. Og hvad tror I, jeg går rundt og skriver i den?”

Elev: ”Du har skrevet om alt det, vi har lavet.”

Mig: ”Ja, det er næsten rigtigt. Jeg har gået rundt og skrevet om alle de GODE ting, som I har lavet, og det gør jeg hver evig eneste dag. Blandt andet har jeg skrevet: *Kl. 8 finder alle bøger frem og begynder at læse, og alle holder sig i ro*, hvorfor tror I, jeg har skrevet det? Hvorfor tror I, jeg synes, det bidrager til den god stemning, at alle gør?”

Elev: ”Fordi, så bliver Kirsten glad.” [klassens klasselærer]

Mig: ”Så bliver Kirsten glad. Bliver I selv glade? Kan I koncentrere jer, når der er helt ro?”

Elev: ”ja”

Mig: ”Ja, det er faktisk helt rart, når der er ro til at koncentrere sig om det, man skal.”



Som det fremgår af ovenstående case, skulle der kun gå små 2 minutter, før jeg begyndte at få problemer med centrale elementer fra den narrative pædagogik, hvilket skulle vise sig at blive repræsentativt for mit narrative pædagogiske arbejde.

Først og fremmest søger et narrativt perspektiv altid at prioritere og centrere menneskers *egen* viden om deres liv og forhold frem for den professionelle ekspertviden, hvorfor det ikke handlede om, at *jeg* skulle komme med interventioner eller forslag til ændringer. Det handlede for mig om at samarbejde med klassens elever om at finde frem til, og få sat ord på, en foretrukket historie om klassen. En historie, der var baseret på elevernes egen viden (Lundby, 2010, s. 282).

Det fremgår – om end ikke tydeligt – i ovenstående brudstykke fra lydfilen, at jeg havde et behov for at konstatere og komme med gode råd og forslag frem for at være nysgerrig og stille spørgsmål. Dette hænger klart sammen med et andet centralt element i den narrative praksis, nemlig ekspertisen i at stille spørgsmål. Spørgsmålene er vigtige og indflydelsesrige, idet de kan hjælpe eleverne til at få bedre fat i, hvad de foretrækker, og hvad de ikke sætter pris på i deres skoleliv (ibid.). Jeg kan konstatere ved at gennemlytte lydfilen og gennemse mine logbogsnotater, at det ikke lykkedes fuldstændig for mig at svare eleverne på deres spørgsmål ved at stille dem et nyt. Samtaler i narrativ praksis lever deres egne, unikke liv, hvor svarene på spørgsmålene styrer den retning, samtalen tager (ibid.). Denne måde at samtale på, hvor jeg skulle gribe hver en bold, en elev kastede ud, var jeg ingenlunde rustet til, hvorfor mine samtaler med eleverne bar præg af konstateringer og gode råd, frem for spørgsmål. Jeg husker meget tydeligt, at jeg pludselig følte en form for kunstighed og ikke-gavnlig opmærksomhed i forhold til den måde, jeg skulle kommunikere med eleverne på. Skulle jeg altid stille spørgsmål? Kunne jeg aldrig fortælle eleverne noget, jeg mente, var det rigtige? Kunne jeg ikke komme med gode råd? Og skulle jeg altid eksternalisere problemerne og dermed lave alle tillægsord om til navneord? Måtte jeg heller ikke kalde en elev for sød eller klassen for god? Jeg blev pludselig usikker og i tvivl om de forskellige elementer i den narrative praksis, og grundet personlige problemer i samme periode, havde jeg ikke overskud til at læse og undersøge det narrative felt yderligere, hvilket ellers med al sandsynlighed villet have gavnet mit narrative fokus betydeligt. I min desperation valgte jeg at skrive til AKT-Rejseholdet for at få svar på en række spørgsmål og gode råd til, hvordan jeg bedst muligt kunne komme videre og lykkes med min pædagogik. Desværre fik jeg aldrig svar, hvorfor jeg følte mig mere og mere magtesløs i forhold til den narrative tilgang, som jeg ellers inden min praktik havde sat på en piedestal.



Min magtesløshed overfor den narrative tilgang gjorde dog ikke, at jeg smed håndklædet i ringen og gav op. I stedet tænkte jeg, at et generelt fokus på god stemning og en generel anerkendende og positiv tilgang til eleverne og lærerarbejdet i det hele taget, ville være vejen frem, og så ville en fuldstændig slavisk narrativ tilgang være mindre væsentlig.

Jeg lod mig derfor fortsat inspirere af den narrative pædagogik, hvorfor eleverne fik et nyt blad hver uge med et positivt ord skrevet på. Den positive bog, hvori jeg nedskrev alle positive gerninger havde en enorm effekt, og flere gange dagligt oplevede jeg elever, der gerne ville fortælle, hvilke gode gerninger de selv eller andre havde gjort. Dette til trods, bevirkede samtalerne omkring bladene, der skulle sættes på god stemnings-træet og solen, der illustrerede både ens egne, men også andres gode gerninger, desværre ikke at klassens uro og konflikter forsvandt. Dette kan skyldes mange aspekter, som denne opgave ikke rummer plads til at behandle. Jeg vil imidlertid undersøge og analysere de tiltag, jeg foruden narrativ pædagogik valgte at integrere i mit arbejde med inklusion – og som lykkedes langt bedre.

6.6.2 Når det ikke går, som man forventer- integrering af og fokus på sociale tiltag i undervisningen

Som med alt andet var jeg godt klar over, at narrativ pædagogik ikke kunne løse alle problemer i en kompleks skolehverdag og dermed ikke kunne stå alene som pædagogisk tilgang. Alligevel følte jeg, det var et stærkt kort at have på hånden. Jeg var især tiltrukket af, at jeg endelig følte, at jeg havde fundet en teori og en tilgang, der kunne argumentere for og danne ramme om mit fokus på positivitet, anerkendelse, god stemning og trivsel blandt eleverne. Men hvad skulle jeg dog stille op, når jeg ikke suverænt lykkedes med den geniale idé, jeg selv syntes, narrativ pædagogik var?

Som tidligere nævnt lod jeg mig fortsat inspirere, hvorfor jeg var og stadig er meget opmærksom på den indflydelse, jeg som lærer har på den historie, der bliver fortalt om eleverne. Efter praktikken, hvor min primære tilknytning blev 3.a, lod jeg dog teori være teori, forstået på den måde, at jeg gik videre med de sociale idéer og tiltag, jeg følte for uden at lade mig styre og begrænse af en bestemt måde at udføre min pædagogik på. Jeg begyndte således at integrere forskellige sociale tiltag i danskundervisningen, hvorfor 3. a skulle producere fiktive historier om konfliktløsning og venskab samt arbejde med forskellige plakater, der fungerer som en form for klasseregler.





Disse opgaver har givet eleverne tankevirkosomhed til *selv* at nå frem til en definition af, hvad det vil sige at være en god ven, og hvordan man kan løse konflikter, og de har således *selv* været medvirkende til at fortælle en historie om sig selv og klassen, som de kan koble konkrete handlinger på. Det skulle vise sig, at de disse opgavetyper – inspireret af narrativ tilgang – virkede langt bedre for mig og dermed også eleverne. At vise engagement og at ville noget værdifuldt med sin undervisning og eleverne – uden nødvendigvis at kunne hænge sin hat på en teoretisk funderet hattehylde eller slavisk følge en metode, et koncept eller en tilgang – må jeg postulere også har sin berettigelse. Line Holst bakker mig op i dette postulat, idet hun hævder, at det kan være problematisk at følge teorier og metoder slavisk, hvis disse går forud for konteksten og bliver kunstige, fordi fokus bliver rettet mod, om nu teoriens regler og konsekvenser anvendes korrekt (Holst, 2013). Min magtesløshed blev således erstattet af et gå-på-mod og en 'trust-yourself-attitude', idet de sociale tiltag viste sig at blive en succes i 3.a. Succesen skal endvidere ses i lyset af andre tiltag, jeg iværksatte i hele huset, som vil blive behandlet i det følgende.



6.3 Er klasseledelse og Ugeskema (dele af) svaret på inklusionsspørgsmålet?

6.3.1 Klasseledelse – navigation i skolekonteksten

Der findes mange definitioner af klasseledelse, der fokuserer på forskellige sider af begrebet. Dog synes de fleste at være enige om at fremhæve det læringsfremmende aspekt – og her både den sociale og faglige læring (Løw, 2015, s. 16). anbefalinger fra ekspertgruppen definerer klasseledelse som følger:

Klasseledelse defineres som en samlebetegnelse for de praktiserer, lærere og pædagoger anvender til at skabe et værdigt og meningsfuldt rum for elevers læring og udvikling. Klasseledelse udgør en kompleks og målrettende bestræbelse på at rammesætte, organisere, støtte, facilitere og differentiere lærings- og udviklingsprocesser for alle elever inden for trygge rammer. I klasseledelse er det didaktiske, faglige og sociale viklet ind i hinanden (Søndergaard m.fl., 2014).

Sven Erik Nordenbo har i sin rapport om regelledelseskompetence og relationskompetence fokus på tre centrale lærerkompetencer, som er registrer- og observerbare i forhold til, hvad der er medvirkende til øget læring hos eleverne: 1) Didaktisk kompetence, der handler om, at læreren har viden om sit fag og viden om elevernes forudsætninger. Endvidere at læreren kan tilrettelægge og gennemføre et detaljeret og varieret undervisningsforløb med klare og eksplicite mål, så eleverne får overblik over indhold, mål, metode, arbejdsform, sammenhængen mellem tidligere lært og nyt stof mv. 2) Relationskompetence, der vedrører den måde, læreren etablerer det psykologiske bånd til og samarbejder med elever, kolleger og forældre. Det handler om at skabe og opretholde gode relationer til og mellem eleverne – ved samtidig at være opmærksom på sin egen fremtræden i klassen i forhold til eksempelvis kommunikation til og om eleverne. 3) Regelledelseskompetence, der handler om at kunne etablere rutiner og regler for klassens arbejde. Reglerne skal formuleres eksplicit, så de er klare, begrænsede og skal håndhæves konstruktivt, konsekvent og præcist (Nordenbo, 2008).

Alenkær nævner klasseledelse i et inkluderende perspektiv som en forudsætning for, at elever kan gennemskue rammerne for skoledagen. Måske er skolekonteksten for de fleste elever nem at gennemskue, imens den for elever som fx A ikke er gjort tydelig nok. Man skal som elev kunne navigere i skolekonteksten, hvorfor klasseledelse skal fungere som en kontekstuel GPS (Alenkær, 2009a, s. 203-204). I GPS-terminologien skal skolen forstås som vejnettet, eleven som bilen, der



kører, og klasseledelsen som GPS'en i bilens forrude. Når eleven kender vejnettet godt nok, behøver den ikke i samme grad en GPS, men indtil da er det lærerens opgave at programmere GPS'en, så den tydeligt viser eleven, hvilken vej den skal vælge for at komme sikkert og hurtigt frem til sit mål (ibid., s. 206) Klasseledelse har i den forståelse meget at gøre med at tydeliggøre de kontekstmarkører, der omgiver læringssituationen, men som ikke nødvendigvis er selvsagte (ibid., s. 207). Den fejl, jeg oftest har begået i min klasseledelse (eller mangel på samme i denne sammenhæng), er, at jeg ofte antager, at eleverne ved, hvordan de skal gebærde sig i bestemte situationer, fx hvis vi flytter undervisningen udenfor, over i SFO'en eller et tredje sted hen. De fleste elever ved godt, at undervisningen nu foregår et andet sted, men at de samme spilleregler stadig er gældende, imens det for nogle elever ikke er så lige til. Er undervisningen blevet flyttet op i hallen, er det en logik hos nogle elever, at man skal sparke til den bold, der ligger ved døren, når man kommer ind. Jeg har jo heller ikke sagt, at det må man ikke. Så derfor sparker de til bolden. Så hvordan kan jeg undgå dette og den tumult, der opstår i kølvandet herpå? Jo, jeg kan sætte nogle klare rammer op og på forhånd forklare eleverne mine forventninger til dem. Det er godt givet ud i sidste ende, har jeg erfaret, og det tager kun to minutter.

Når jeg og mine kolleger oplever uønsket adfærd, kan forståelsen af denne altså både have at gøre med konteksternes forskellighed, ligesom det kan have at gøre med elevernes navigationsevner. Pointen er, mener Alenkær, at vi som professionelle kan gøre noget for at ændre på konteksten og dermed øge navigationsmulighederne for elever, der har særlige behov for dette (ibid., s. 210).

Klasseledelse rummer som nævnt mange aspekter, som jeg i denne opgave ikke kommer nærmere ind på. Jeg vil begrænse mig til at fremhæve det mest fremtrædende klasseledelsesværktøj, som jeg, inspireret af Alenkær, har iværksat i Sneglehuset, og som har skullet vise sig at have revolutionerende virkning på uroen i Sneglehuset – det tillader jeg mig altså at hævde.

Jeg udviklede i praktikken et sæt husregler og et dertilhørende konsekvenssystem, der havde til formål, især i Ugeskematiden, hvor alle 67 elever i Sneglehuset arbejder på samme tid, at skabe ro og koncentration. Jeg satte lærerne ind i tankerne bag og forklarede dem, at det var vigtigt, at reglerne altid gjaldt, altid gjaldt for alle elever, og

Husregler for Sneglehuset i Ugeskematid

- Alle elever arbejder koncentreret og fornuftigt
- Alle elever taler med luftstemmer

Konsekvenssystem

- Luftstemmekort
- Endnu et luftstemmekort
- Arbejde i parallelklassen
- Besked til forældre



altid blev håndhævet af alle lærere. Mine kolleger var med på idéen, og det er således blevet til reglerne og konsekvenssystemet som vist på billedet ovenfor. Jeg indrømmer gerne, at jeg i starten strittede noget, da jeg hørte om regler og konsekvenssystem, eftersom jeg syntes, det havde en negativ klang og vakte minder om gammeldags skældud og eksklusion. Men Alenkær argumenterer for konsekvenssystemet ved at se på den inkluderende hensigt, som konsekvenssystemet har. Bagtanken er, at eleven i sit ophold væk fra fællesskabet lærer noget om, hvordan man opfører sig, når man kommer tilbage. Man ved, at elever nogle gange overtræder regler, og man ved, at det kan være nødvendigt at skride ind. Man henviser derfor til den regel, der er blevet brudt, og iværksætter den aftalte konsekvens, som eleven i øvrigt er bekendt med. Målet er ikke at sende eleven væk, men at sikre elevens tilbagekomst. Deri ligger forskellen mellem inkluderende og ekskluderende konsekvenssystemer (Alenkær, 2009a, s. 214).

Videoen på 11 sekunder, som I kan se ved at trykke på følgende link, illustrerer, hvilken arbejdsro der er kommet i Sneglehuset, efter husreglerne og konsekvenssystemet er blevet indført.

https://www.youtube.com/watch?v=ZiNBz_64qks¹

Dog skal det nævnes, hvilket også fremgår tydeligt hos Alenkær, at det kræver en konsekvent håndhævelse af reglerne fra alle lærere. Videoen repræsenterer således de perioder, der har været gældende i varierende grad, hvor alle lærere i mit team – og ikke kun jeg – håndhæver reglerne. Mine kolleger har ytret op til flere gange, både overfor mig og ledelsen, at de er begejstrede for tiltaget, men alligevel fortæller mine logbogsnotater mig, at jeg ofte har været selv om at håndhæve reglerne i alle tre klasser, imens de andre lærere har foretaget sig noget andet.

6.3.2 Eleverne – hvad tænker de?

Alenkær hævder, at reglerne skal været forhandlet på plads i samråd med eleverne, hvilket disse ikke i tilstrækkelig grad er. Jeg har efter elevernes ønske om mere ro, personligt og i samarbejde med mit team, lavet reglerne – men uden yderligere inddragelse af eleverne.

Så hvad tænker eleverne egentligt om husreglerne og det tilhørende konsekvenssystem? Det vil jeg søge at belyse i det følgende. I samme ombæring har jeg undersøgt, om eleverne føler sig som en del af fællesskabet, og hvad de synes om Ugeskema og den måde at arbejde på. De fire spørgsmål og elevernes svar på disse, skal give mig og mine kolleger et praj om, hvorvidt vi er på rette kurs i forhold til at skabe en inkluderende praksis.

¹ Videoen er skjult på YouTube, hvorfor det kun er jer med adgang til ovenstående link, der har adgang til materialet.



Jeg har for overskuelighedens skyld samlet spørgsmålene fra spørgeskemaet samt elevernes kvantitative svar i et skema nedenfor, imens elevernes uddybninger vil fremgå af det efterfølgende. Jeg har af alle husets elever kun interviewet de elever, der går i 3.a og 3.c, som er dem, jeg har været primært tilknyttet. På den pågældende interviewdag er det lykkedes mig at interviewe i alt 33 elever, hvilket svarer til halvdelen af Sneglehusets samlede elevantal på 67.

Spørgsmål	Svaralternativer
Føler du dig som en del af fællesskabet i klassen/huset?	1. Ja, jeg føler mig som en del af fællesskabet 2. Som oftest, ja 3. Det ved jeg ikke/ Det tænker jeg ikke over 4. Som oftest, nej 5. Nej, jeg føler mig udenfor
Hvad synes du om Ugeskema og den måde at arbejde på?	1. Jeg elsker at arbejde med Ugeskema 2. Jeg synes Ugeskema er fint nok 3. Det ved jeg ikke/ Det tænker jeg ikke over 4. Jeg bryder mig ikke så meget om Ugeskema 5. Jeg kan ikke lide at arbejde med Ugeskema
Hvad synes du om, at vi skal bruge luftstemmer, når vi arbejder med Ugeskema?	1. Jeg synes, det er dejligt, at vi skal bruge luftstemmer 2. Jeg synes det er fint 3. Det ved jeg ikke/ Det tænker jeg ikke over 4. Jeg bryder mig ikke så meget om det 5. Jeg synes, det er irriterende
Hvorfor?	Uddyb:
Hvordan arbejder du, efter der er blevet indført luftstemmer?	1. Meget bedre 2. Lidt bedre 3. Det ved jeg ikke/ Det tænker jeg ikke over 4. Lidt dårligere? 5. Meget dårligere
Hvorfor?	Uddyb:

Klasse:	Spørgsmål:	1	2	3	4	5	I alt
3.a	Føler du dig som en del af fællesskabet i klassen/huset?	12	3	3	0	0	18
3.c	Føler du dig som en del af fællesskabet i klassen/huset?	9	5	0	1	0	15
Klasse:	Spørgsmål:	1	2	3	4	5	
3.a	Hvad synes du om Ugeskema og den måde at arbejde på?	8	5	3	0	2	18
3.c	Hvad synes du om Ugeskema og den måde at arbejde på?	7	5	2	1	0	15
Klasse:	Spørgsmål:	1	2	3	4	5	
3.a	Hvad synes du om, at vi skal bruge luftstemmer, når vi arbejder med Ugeskema?	7	9	1	1	0	18
3.c	Hvad synes du om, at vi skal bruge luftstemmer, når vi arbejder med Ugeskema?	9	3	3	0	0	15
Klasse:	Spørgsmål:	1	2	3	4	5	
3.a	Hvordan arbejder du, efter der er blevet indført luftstemmer?	11	4	3	0	0	18
3.c	Hvordan arbejder du, efter der er blevet indført luftstemmer?	5	5	5	0	0	15

Svarene viser – med en enkelt undtagelse – at eleverne enten synes, det er dejligt, at vi skal bruge luftstemmer, synes det er fint eller ikke tænker over det. I den forbindelse er det værd at se på



svarene til det sidste spørgsmål, der giver indblik i, hvordan eleverne synes, de arbejder, efter der er blevet indført regler om luftstemmer. Samtlige svar viser sig at være enten positive eller neutrale. Da jeg beder eleverne uddybe deres svar, svarer alle elever – uden undtagelse – at det har skabt bedre ro, så det er lettere at koncentrere sig. På grund af roen føler eleverne altså, de arbejder lidt eller meget bedre. Vedkommende, der som den eneste svarer 4 og ikke bryder sig så meget om luftstemmer, fortæller, at han synes, man får et luftstemmekort for hurtigt, hvis man eksempelvis taler med normalstemme. Alligevel svarer vedkommende, at han arbejder lidt bedre, fordi også han bedre kan koncentrere sig pga. roen. Han ønsker dog, at han kan få lov til at tale med normalstemme, hvilket vi lærere har søgt at imødekomme ved at booke lokaler i SFO'en, hvor man kan arbejde med normalstemme. Nogle aktiviteter i Ugeskema fordrer nemlig, at man kan kommunikere på anden vis fx ved spil, hvor man ofte udbryder ”Yes!” el. lign. Men langt de fleste opgavetyper og samarbejdet omkring disse kan faktisk udføres ved hjælp af luftstemmer, hvorfor omtalte elev rigtig nok oplever konsekvensen ved ikke at tale med luftstemmer, som det er foreskrevet.

Af andre interessante uddybninger fra interviewene kan nævnes følgende citater:

”Det er dejligt, at der ikke er larm. Før var der pisse meget larm”

”Jeg når mere Ugeskema, fordi der er ro.”

”Jeg synes det er godt med luftstemmer, men jeg kommer alligevel til at larme indimellem.”

”Man kan ikke altid høre, hvad de andre siger, når de taler med luftstemmer.”

”Hvis man får et kort, så ved man, at man lige skal slappe lidt af, og det er rigtig godt.”

”Jeg er ikke selv god til at bruge luftstemmer, men jeg synes, det er dejligt, at der er ro. Når der er ro, arbejder jeg bedre.”

Ovenstående udtalelser tegner et billede af, at eleverne overordnet set er glade for husreglerne og konsekvenssystemet. Samtidig understreger de vigtigheden i fortsat at håndhæve reglerne, så roen kan vedblive. Omvendt er det også vigtigt at imødekomme de elever, der ønsker at tale med normalstemme indimellem, hvorfor lokalerne i SFO'en fortsat er nødvendige som arbejdslokaler i Ugeskematid.

6.3.2 Ugeskema – fokus på undervisningsdifferentiering og rutiner

Som det ligeledes fremgår af ovenstående svarskema, svarer 30 ud af 33 elever positivt på spørgsmålet om, hvad de synes om Ugeskema. De to elever, der svarer negativt med et 5-tal kan ikke sætte ord på, hvad deres foragt skyldes. De kan bare ikke lide det. Eleven, der svarer 4, synes det er svært, men kan heller ikke sætte flere ord på. De negative svar kan analyseres vidt og bredt,



og det kan ikke udelukkes, at de også ville svare negativt, hvis man spurgte om, de kunne lide traditionel undervisning. Der kan ligge meget bag sådan et svar, men deres følelse omkring Ugeskema må og skal tages seriøst, hvorfor jeg også, med de to elever fra 3.a har lavet en aftale, hvor jeg hjælper dem med at prioritere rækkefølgen i opgaverne og ligeledes er ekstra opmærksomme på dem og deres arbejdsindsats. Det har hjulpet meget, at de har fået hjælp til at prioritere deres opgaver, så de præcis ved, hvad de skal. Begge drenge bliver nu færdige med Ugeskema hver uge, hvoraf den ene desuden har udtalt: ”Fuck, hvor er det fedt at blive færdig med Ugeskema!”.

Forfatterne bag bogen Ugeskema Revolutionen har, foruden selve måden at organisere undervisning på, fokus på klasseledelse og inklusion, herunder potentialet i de rutiner, Ugeskema tilvejebringer. Eftersom det er den samme måde at arbejde på hver uge, ved alle elever, hvad der skal ske, hvornår, og hvad der forventes af dem. Samtidig skaber Ugeskema mulighed for direkte undervisningsdifferentiering samt tid til øget opmærksomhed hos elever, der har særligt behov for dette. Winther og Theill understreger, ligesom Alenkær, vigtigheden i at skabe nogle rutiner og håndhæve reglerne – kammerathjælp før voksenhjælp, luftstemmer, komplet ro før man som lærer tager ordet mv. – og ordet ’konsekvent’ er det, der går igen mange gange i bogen. Forfatterne mener, at det er en massiv indsats at være konsekvent, men en tid, der er givet rigtig godt ud (Winther & Theill, 2012, s. 72).

Ugeskema er således en måde at organisere undervisning på, der med fokus på klasseledelse og undervisningsdifferentiering er yderst kvalificeret i en hverdag med inklusion.

Dog er det vigtigt at understrege, at Ugeskemaet i sig selv ikke medvirker til inklusion. Det er den sideløbende klasseledelse, der knytter sig til Ugeskemaet, der gør forskellen. Og netop dét Ugeskema kan, er, at give mulighed for undervisningsdifferentiering – uden stigmatisering – og mere tid til den enkelte lærer til at skabe nogle gode rammer for alle elever i læringsfællesskabet. Men rammerne skal læreren og teamet selv udfylde. Det er derfor interessant at kaste et blik på, hvilken indflydelse teamet har i forbindelse med inklusion.

6.4 Skolen og teamets indflydelse

I mit arbejde med inklusion er jeg blevet klogere på, hvor stor en betydning skolens holdning til inklusion har, og især hvilken indflydelse teamet omkring eleverne har. Som tidligere nævnt har jeg foretaget en række interviews af skolelederen samt de tre lærere, jeg arbejder sammen med i Sneglehuset. Disse interviews viser klart og tydeligt, at der hersker meget forskellige syn på inklusion både i forhold til definitionen af begrebet og ønsket om at arbejde med inklusion.



Skolelederen fortæller: ”Vi følger og bakker op om Silkeborg Kommunes mindset om inklusion. Som udgangspunkt ønsker vi at inkludere børn, så længe det er til børnenes bedste. Vi er opmærksomme på hele tiden at sikre, at barnet ikke lider overlast ved at være i vores almene skolemiljø.” skolen har, som jeg indledningsvis rigtignok antager, ikke en inklusionspolitik, der gælder specifikt for skolen – i hvert fald ikke én jeg er bekendt med. Dette kan måske skyldes, at skolen ikke har nævneværdigt mange elever i komplicerede læringsituationer. Og hvorfor så have fokus på inklusion? Rasmus Alenkær ville, hvis han blev spurgt, svare, at en inkluderende praksis faktisk er det samme som en rigtigt velfungerende almindelig praksis (Alenkær, 2009b, s. 29). Dette er tankevækkende, hvorfor jeg godt kan savne en større opmærksomhed på inklusion, således alle lærere har en fælles forståelse af begrebet – herunder klare målsætninger og en tydelig struktur i forhold til inklusionstiltag. Da jeg videre spørger skolelederen, om skolens lærere er rustede til inklusionsopgaven, svarer hun da også ærligt, at de som helhed, nej, ikke er rustede. Hun har derfor søgt at skabe en organisation, hvor inklusion følges tæt af en pædagogisk leder. Desuden er der blevet tilrettelagt ekstra timer til hvert team som fleksible timer, som lærerene omkring det enkelte barn kan bruge til den konkrete opgave uden at skulle have en lang ansøgningsprocedure. Herudover er der ansat pædagoger i indskolingen, som har til opgave at støtte børn i komplicerede læringsvanskeligheder. Skolelederen nævner dog også, at skolen skal arbejde mere med den grundlæggende indstilling til inklusion af børn med særlige behov. ”Det er vigtigt som ledelse at arbejde med at udvikle mindset hos personalet, så det ikke bliver en kamp mellem ledelse og personale, om et barn skal støttes af læreren indenfor den almindelige ressource, og så skal vi som ledelse være opmærksomme på, hvornår personalet ikke længere kan løse opgaven, og enten skal have vejledning, ekstra støttetimer rettet mod en specifik elev, eller støtte til at finde et bedre skoletilbud til eleven.”

Jeg må medgive skolelederen, at et fælles mindset hos lærerene vedrørende inklusion kan være nødvendigt. Alene blandt mig og mine teamkolleger kan jeg konstatere en uenighed i forhold til en definition af begrebet, hvorfor også vores indsatser i forbindelse med inklusion har vist sig at være ret forskellige. Følgende citater fra to af mine kolleger illustrerer det ganske tydeligt:

”For mig er det vigtigt at skelne mellem inklusionsbørn og almindelige børn.”

”Altså, Stine, alt det med inklusion, er jo lidt... Vi har jo ingen inklusionselever på årgangen.”

Som det fremgår, benytter de to lærere begreberne inklusionsbørn/inklusionselever, hvilket direkte afviger fra min definition og forståelse af begrebet inklusion. Leder af Nationalt Videncenter for



Inklusion og Eksklusion, Ole Steen Nielsen bakker mig op, og siger, at det er et virkelig uheldigt begreb og direkte i modstrid med ideen om inklusion:

For så fortsætter man jo med at pege på nogle børn. Så er man en del af den gruppe, der mangler et ben, har ADHD eller opfører sig anderledes end de fleste. Så bruger man igen diagnoser til at udpege dem, der ikke er med. Et inklusionsbarn er bare en ny diagnose. Det er en måde at tale om børn på, der er opstået over tid. Men man kan ikke bruge det til noget (Krasnik, 2016).

Et citat fra min tredje kollega underbygger mit og skolelederens fokus på, at det vil være fordelagtigt med en fælles definition og et fælles mindset: ”Nok mest hvor forskelligt vi egentligt ser på inklusion som team, og at det nok vil være godt at få det mere eksplicit på dagsordenen.” Den største udfordring for mig som ny i faget er at turde udfordre og sætte spørgsmålstejn ved det, mine kolleger gør. Jeg har således ikke turdet at bringe inklusion mere eksplicit på dagsorden, som min tredje kollega og jeg selv ellers efterlyser.

Det er endvidere problematisk, når en af lærerene svarer, at vedkommende formelt føler sig kompetent til inklusionsopgaven, men ikke nødvendigvis har lyst til at udføre den. Nedenstående case søger at illustrere, hvordan inklusionsproblematikker bliver tacklet på meget forskellig vis i teamet. Eksemplet er langt fra enestående, i forhold til hvordan vi iværksætter intervention, hvorfor det *er* vigtigt med et øget fokus på inklusion fremadrettet.

6.4.1 Case – Hvad gør vi med A?

Klokken er 8.00, hvilket vil sige, der er morgentid, hvor eleverne skal læse den første halve time. Jeg sidder i 3.a og læser på skift med nogle elever. To af de andre lærere i teamet sidder i henholdsvis 3.b og 3.c. Da morgentiden er forbi, spørger jeg min kollega, der har siddet i 3.c, hvor A er henne. Vedkommende svarer: ”Ham har jeg sendt over i SFO’en. Han kunne simpelthen ikke holde sig i ro. Så gider jeg altså ikke have ham herinde.” [SFO’en ligger lige overfor Sneglehuset] Jeg går over i SFO’en til A og fortæller ham, at nu starter Ugeskematid, og jeg vil gerne hjælpe ham i gang. A går med mig og kommer med nød og næppe i gang med en opgave. Jeg kan mærke en stor uro omkring ham. Jeg spørger ham derfor: ”A, hvad har du brug for lige nu? Jeg kan mærke en uro. Lad mig vide, hvad du tænker.”



A svarer: ”Jeg ved det ikke. Jeg har brug for ro.”

Mig: ”Kom, lad os gå over i SFO’en igen og tale lidt.”

A og jeg taler sammen i SFO’en, og han lader mig fortælle, at han har glemt at få sin morgenpille. Jeg siger til ham, at nu skal vi have det bedste ud af dagen alligevel, og at jeg gerne vil hjælpe ham med det. Vi bliver enige om, at han skal sidde lidt i SFO’en og tegne, og at jeg skal kigge til ham indimellem. Jeg pendler således mellem Sneglehuset og SFO’en og har løbende en god dialog med A, der viser sig at have svært ved at finde ro selvom, han sidder for sig selv. Jeg beder ham derfor stoppe med at tegne og spørger yderligere ind til, hvordan han generelt synes, det går i skolen. Jeg har ikke lejlighed til disse snakke med A, når hans klasselærer af der, da jeg har en oplevelse af, at hun gerne vil styre dagsorden i forhold til A. Men lige netop denne dag er A’s klasselærer der ikke, så jeg udnytter, at jeg kan spørge ind til A og hans trivsel. Han kommer med mange gode forslag og jeg fortæller ham, at jeg gerne vil hjælpe ham, men at vi bliver nødt til at snakke med klasselæreren også. Da jeg er tilbage i Sneglehuset udbryder min kollega: ”Puha, Stine. Tak! Du er min engel. Jeg ved simpelthen ikke, hvad jeg skal stille op med A. Du er simpelthen så god.”

Casens titel er provokerende, men repræsentativ for de spørgsmål, mine kolleger stiller igen og igen. ”Hvad stiller vi op med A? Hvad gør vi med A?” Jeg ønsker i stedet at stille spørgsmålet anderledes, nemlig, hvad kan vi gøre *for* A? Hvad kan vi som lærere i teamet gøre for, at A og de øvrige elever kan deltage i læringsfællesskabet i både morgentid, i Ugeskematid og i fagturnus uden at skulle smides over i SFO’en som en form for straf. Jeg udelukker ikke, at SFO’en *kan* være en, til tider og for en tid, velbegrundet pædagogisk foranstaltning, hvis det er der, de optimale lærings- og udviklingsmuligheder er til stede (Quvang m.fl., 2014, s. 20). Jeg valgte jo selv at tage ham med derover. Forskellen er dog, som jeg ser det, at jeg gør det for at hjælpe ham tilbage til fællesskabet. Så hvad kan vi dog gøre *for* A, spørger jeg igen? Jeg har søgt at undersøge, hvad vi, foruden husreglerne, kan gøre, så A har rigere mulighed for at navigere i skolekonteksten, men jeg kan konstatere, at jeg og mine kolleger ikke er kommet særlig meget længere i forhold til A, da de andre lærere i teamet ikke mener, at A skal være omfattet af det samme konsekvenssystem, som de øvrige elever. Jeg kan principielt ikke erklære mig enig i denne beslutning, før vi har prøvet det af. Inklusion *er* en dynamisk proces, bevares, men jeg mener ikke, vi udvikler os, hvis ikke vi *prøver* at skabe nogle klare og forudsigelige rammer for ham. Hvis ikke A skal være omfattet af konsekvenssystemet som de øvrige elever, hvad skal han så være omfattet af? Problemet er jo, som



jeg ser det, at A ikke kan navigere i skolekonteksten, fordi det netop er så forskelligt fra gang til gang, hvad der bliver foranstaltet, når der opstår uro omkring ham.

Alenkær siger det meget klart: ”Når man vil arbejde inkluderende i praksis, er der en række forhold, der skal spille sammen, før projektet kan lykkes. Det er ikke tilstrækkeligt at give den individuelle lærer det samlede ansvar for at skabe inkluderende fællesskaber. Dette kan ikke lykkes!” (Alenkær, 2009b, s. 29). Det er derfor mit ønske, at inklusion bliver sat yderligere på dagsorden både i teamet, men også generelt på skolen, specielt med henblik på, hvad vi kan *prøve* at iværksætte for elever i komplicerede læringssituationer. Det kalder på flere ting. 1) et opråb til ledelsen om fælles mindset omkring inklusion på skolen. 2) øget teamrefleksion og -samarbejde.

Sidstnævnte åbner op for endnu flere vinkler og perspektiver til inklusionsspørgsmålet, som det desværre ligger uden for denne opgaves rammer at besvare. Jeg vil alligevel nævne, at det – ligesom med alt andet – ikke er et spørgsmål om en bestemt eller slavisk tilrettelagt tilgang til teamsamarbejde. Snarere handler det om at skabe et fokus på en struktur for mødet og samarbejdet, således processen bliver koncentreret og refleksionen bliver formålstjenlig. Oftest oplever jeg, når vi har teammøde, at vi forbliver på stadiet, hvor vi beretter om en bestemt frustrerende situation. Vi når ikke til stadiet, hvor vi reflekterer over årsagerne til problemet eller til stadiet, hvor vi reflekterer over forskellige alternativer, som vil afhjælpe situationerne fremadrettet eller til en afsluttende dialog om de muligheder for problemløsning, der rent faktisk foreligger (Alenkær, 2013, s. 224).

Inklusion fordrer, at de sidstnævnte stadier også kommer i spil, hvorfor jeg vil søge at anstille disse stadier til teammøder i fremtiden.

6.5 Sammenfatning

I ovenstående har jeg søgt at belyse, hvordan jeg i min praktik og mit nuværende job kan skabe en inkluderende praksis i Sneglehuset, og hvilke udfordringer der knytter sig hertil.

I den forbindelse har jeg behandlet forskellige indholdsaspekter fra narrativ pædagogik, klasseledelse og UgeskemaRevolutionen og beskrevet de udfordringer og potentialer, der ligger i de forskellige foranstaltninger. Jeg har ligeledes tydeliggjort, hvilken rolle skolen og teamet spiller i inklusionsarbejdet.



7 Diskussion og refleksion

I det følgende vil jeg diskutere og reflektere over nogle af de modsætningsfyldte kompleksiteter, som arbejdet med inklusion kan indebære. Jeg vil særligt have fokus på stigmatisering, og hvordan og med hvilke redskaber det kan undgås.

7.1 Modsætningsfyldte kompleksiteter – what do to?

Inklusion er pr. definition næsten altid forbundet med en række dilemmaer. Når vi taler om at skabe en praksis med deltagelse og forskellighed, fordrer det, fordi at nogle elever har brug for mere støtte og vejledning end andre, at vi behandler alle forskelligt for at behandle dem lige. Men hvordan skaber vi en praksis, hvor forskellighed mødes af accept og forståelse? Og hvordan undgår vi, at den enkelte elev oplever at føle sig stigmatiseret, når individuelle støttesystemer iværksættes?

Hvor forskelligt kan vi behandle eleverne?

Jeg har ofte i forbindelse med A tænkt på, hvad der præcist kan iværksættes i især morgentiden, hvor der ofte kan opstå uro. I morgentiden har vi skabet en rutine, hvor alle eleverne skal læse som det første i en halv time, hvorfor det kan virke underligt, at det ofte er her der opstår problemer. Eller hvad? Måske er det ikke så underligt. I min refleksion over mine observationer og i mit forsøg på at forstå og udvikle praksis vil jeg opstille følgende metaforiske scenarie. Hvis vi nu forestiller os, at A havde forstuvet sin fod. Hvad ville der så ske, hvis vi forlangte, at han hver morgen skulle løbe rundt om skolen i en halv time med de andre elever? Eller hvad hvis A havde nøddeallergi, ville vi så forlange, at han skulle spise nødder? Eller ville vi ikke til hver en tid sørge for, at han undgik nødder? Det er måske sat på spidsen, men min pointe er, at vi hver morgen beder A sætte sig at læse til trods for, at han knapt behersker dette. A har svære læsevanskeligheder, hvorfor jeg godt kan sætte mig ind i, at det må være oprigtig træls at møde ind hver morgen og så blive sat til netop det. A er kreativ og elsker at tegne. Men kan man bede ham om at tegne i stedet for? Og kan det fagligt og pædagogisk forsvares? Og hvad nu hvis nogle af de andre elever også hellere vil tegne end at læse? Må de så det?

Spørgsmålene, der opstår i forbindelse med A, men også i inklusionsøjemed generelt, lader sig ikke enkelt og entydigt besvare. Jeg vil alligevel med inspiration fra Tåsinge Skolens redskab, Det blå kontor (Rasmussen, 2013), der har mange fællestræk med Ugeskema, søge at komme med et konkret forslag til intervention. Det lyder som følger: Det er morgentid, og eleverne går ind i deres klasser og hen til deres blå kontor, som er en blå mappe. I mappen er der en række forskellige opgaver og desuden en plastlomme med en bog i. Eleverne skal nu sidde en halv time med denne mappe og lave, hvad de finder bedst for dem at lave den konkrete morgen. Muligheden for at læse



foreligger, imens muligheden for at lave noget andet fagligt også er til stede. Indholdet i den blå mappe kan, ligesom med Ugeskemaopgaverne, differentieres, så de er tilpasset den enkelte elevs behov, interesser og faglige niveau.

Atter metaforisk handler det måske om at udstykke eleverne nogle fælles rammer, i dette tilfælde en blå mappe, hvori de selv kan skabe deres maleri, altså løse den opgave de har lyst til – eller omvendt, andre gange, give eleverne det samme maleri, altså en bestemt opgave som skal løses, og bede eleverne fortælle, hvilken ramme der passer bedst hertil, altså hvilken form og måde at arbejde på, der er bedst til den givne opgavetype. Udfordringen bliver under alle omstændigheder at yde den konkrete støtte på en måde, som ikke stigmatiserer det enkelte barn, men derimod giver det mulighed for at deltage aktivt og bidrage til fællesskabet. Og det er altså ikke helt så lige til i et hus med 67 elever og 4 lærere. Men vi må *prøve!*

8 Konklusion

Inklusion er en dynamisk og vedvarende proces, hvorfor det er umuligt at finde frem til den 'eneste rigtig måde' eller det 'perfekte redskab'. Det betyder, at den faglige opmærksomhed må rettes mod den konkrete undervisningssituation og en løbende undersøgelse af denne med henblik på at udvikle og kvalificere det konkrete daglige handlerum. Undervisningen må udvikles, så den tilpasses elevernes forudsætninger og interesser, hvorfor man som lærer i en inkluderende praksis må trække på både almenpædagogiske og didaktiske teorier om elever i fællesskaber og samtidig trække på mere specialpædagogisk orienterede teorier om diagnoser og særlig tilrettelagt undervisning. Min opgave søger at introducere og belyse forskellige pædagogiske foranstaltninger, men betoner i den sammenhæng, at disse ikke kan stå alene, eftersom der er mange øvrige faktorer, der har indflydelse på, om en inkluderende praksis kan skabes eller ej. Vejene til inklusion er mange, og processen dertil er både vigtig og kompliceret.

Jeg har i min praktik og i min tid som begivenhedsbestemt lærer haft megen både glæde og frustration i arbejdet med narrativ pædagogik, der bestemt har en række potentialer i forbindelse med at skabe en inkluderende praksis. Dette i forhold til at eksternalisere problemet og skabe en positiv og righoldig fortælling om eleverne og dermed øge deres handlemuligheder. I mit tilfælde har det dog været nødvendigt at gøre tilgangen til min egen – og blot lade mig inspirere, så jeg har kunnet handle naturligt og autentisk i mit lærerarbejde.

Ugeskema, og den måde at organisere undervisning på, skal vise sig generelt at være et godt bud på, hvordan man kan skabe nogle rammer for en folkeskole med overskud til alle. Men igen må det



understreges, at heller ikke Ugeskema kan stå alene som tilgang, idet et skema med opgaver ikke i sig selv skaber en inkluderende praksis. Med rammerne på plade fordrer det stadig pædagogik, didaktik og klasseledelse konkret tilpasset den målgruppe, man står over for. I den forbindelse skal især klasseledelse, eller mangel på samme, vise sig ikke overraskende at spille en kæmpe rolle. Som det lader sig fremgå opgaven igennem, har to begreber fra min problemformulering, uro og ADHD – dvs. de beskrivelser en eller flere elever har fået på sig – spillet en mindre rolle i min belysning af de problematikker, der kan opstå i en inkluderende praksis. Dette skyldes, hvilket kan siges at være mit budskab, at jeg i min analyse af praksis ikke har søgt at finde årsager til uro i diagnoser eller enkeltelevers adfærd, men i stedet har fundet årsagerne og løsningen i selve undervisningspraksissen og konteksten omkring denne. Manglende klasseledelse og refleksion i teamet over andre handlemåder har vist sig at være en af de største grunde til uro i Sneglehuset. De etablerede husregler, der har vist sig at gøre en stor forskel, er ingenlunde tilstrækkelige i sig selv til at skabe ro og inklusion og kan derfor siges at være forbundet med en række udfordringer. Dette af flere årsager. Først og fremmest kræver det en konsekvent og ensartet håndhævelse af reglerne blandt alle lærere i teamet, hvilket ikke altid har vist sig at være tilfældet. Desuden kræver det et fortsat fokus på de dele af undervisningspraksissen og de enkelte situationer, hvor vi kan se, at det ikke fungerer. I denne proces kræver det, at vi som team rykker os ud af frustrationsfasen og videre mod nogle faser, der bidrager til refleksion og en dialog omkring, de muligheder, der foreligger i problemløsningen. På skoleniveau ser jeg desuden mange fordele i at øge fokuset på inklusion. Dels med henblik på at skabe en fælles forståelse, et fælles sprog og et fælles mindset og dels for at skabe rammerne omkring nogle fælles målsætninger for inklusion på skolen. Når mine kolleger ytrer sig mere eller mindre uheldigt i forhold til den definition af inklusion, jeg bringer i spil, og når det afspejler sig i dele af praksis, ser jeg det nødvendigt, at ledelsen kommer på banen.

9 Perspektivering

I arbejdet med denne opgave er jeg blevet klogere på, hvor omfattende inklusionsopgaven er – specielt set i lyset af, at denne skal løses i et samspil mellem forskellige systemiske niveauer. Jeg har – til trods for et væsentligt antal tegn til rådighed – ikke kunnet sprede emnet så bredt ud, at jeg har kunnet inddrage alle perspektiver og aktører i debatten.

Mit hovedfokus har hvilet på og taget udgangspunkt i professionsdiskursen, hvor jeg forholder mig til, hvordan *jeg* sammen med mit team kan være medvirkende til at skabe inkluderende praksis ud fra de omstændigheder, der er givet os. Det gør det dog ikke mindre uinteressant at medtænke



skolen som en del af en større organisation, der påvirkes af både et ydre system; stat, kommune, interessegrupper, fagforeninger, forældre og eksterne støttesystemer og et indre system, hvor ledelse, personale og elever spiller en rolle.

Så hvad betyder det og hvilken indflydelse har det, når regeringen vælger at droppe målsætningen om, at 96 % af alle skolesøgende elever skal inkluderes (Pedersen, 2016)? Ifølge formand for Danmarks lærerforening, Ander Bondo Christensen, løser regeringen ikke problemerne med inklusion alene ved at skrotte måltallet. Det løser ikke tingene af sig selv, forklarer han, og mener, at fokus bør være på, hvordan læreren kan lykkes med undervisningen i klasselokalet (Jensen, 2016). Og sådan ender vi ad omveje alligevel ved professionsdiskursen, der skal vise sig for mig som lærer at være det optimale udgangspunkt, når jeg skal søge at varetage børns læring og udvikling i en inkluderende praksis.



10 Referenceliste

- Alenkær, R. (2009a). Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I E. Jensen f.1960-07-07 & O. Løw (Red.), *Klasseledelse : nye forståelser og handlemuligheder*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Alenkær, R. (2009b). Prolog: Zonen for nærmeste inklusionsudvikling. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole i praksis*. Kbh.: Frydenlund.
- Alenkær, R. (2013). Den nødvendige refleksion - Refleksion i den lærende og inkluderende skole. I R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole i praksis*. Kbh.: Frydenlund.
- Balleskolen - Forside. (2016, maj 26). Hentet 25. maj 2016, fra <http://balleskolen.skoleporten.dk/sp>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Danmarks Lærerforening. (2009). *Uro i skolen : et oplæg om handlemuligheder over for undervisningsforstyrrende uro i skolen* (2. reviderede oplag i. e. ny udgave). Kbh.: Danmarks Lærerforening.
- Dyssegaard, C. B., & Larsen, M. S. (2013). *Viden om inklusion*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Viden_om/VidenInklusion.pdf
- Hedegaard Larsen, I. (2009). *Barnet bag diagnosen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Holst, J. (2009). Øjet, der ser - hvad påvirker lærerens vurdering af eleven? I S. Tetler & S. Langager (Red.), *Specialpædagogik i skolen: En Grundbog*. Kbh.: Gyldendal.
- Holst, L. (2013). Inklusionens konceptgørelse - PULS. *Tema: Pædagogiske færdigretter. Spise?- Med hjem?*, (1). Hentet fra <http://www.u-p.dk/default.asp?product=275>
- Hvad er inklusion? (2016, februar 2). Skole & Forældre. Hentet fra <http://www.inklusionsklar.dk/artikel/hvad-er-inklusion>
- Jensen, T. K. (2016, maj 11). Lærerne: Skrottet måltal løser ikke problemerne med inklusion. *DR Nyheder*. Hentet fra <http://www.dr.dk/nyheder/indland/laererne-skrottet-maaltal-loeser-ikke-problemerne-med-inklusion>
- Krasnik, B. (2016, maj 12). Ekspert: Det er uheldigt at tale om inklusionsbørn. *Kristeligt Dagblad*. Hentet fra <http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/ekspert-det-er-uheldigt-tale-om-inklusionsboern>
- Lundby, G. (2010). Fortællinger om foretrukket identitet: narrativ perspektiv på intervention. I K. Bro, O. Løw, & J. Svanholt (Red.), *Psykologiske perspektiver på intervention - i pædagogiske kontekster*. Frederiksberg: Dansk Psykologisk Forlag.



- Løw, O. (Red.). (2015). *Klasseledelse*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik: integration og inklusion i det moderne samfund*. Kbh.: Hans Reitzel.
- metodeguiden.au.dk. (2016). Hentet 25. maj 2016, fra <http://metodeguide.au.dk/>
- Nielsen, B., f.1947, Grønbæk Nielsen, N., & Mølgaard, N., f.1952 (Red.). (2014). *Professionsbachelor : uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis* (2. udg.). Kbh.: UCC.
- Nordenbo, S. E. (2008). Forskning i klasserumsledelse. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Hentet fra <http://samples.pubhub.dk/9788790066970.pdf>
- Pedersen, M. S. (2016, maj 10). Regeringen dropper mål for inklusion i folkeskolen. *Tv2.dk*. Hentet fra <http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-05-10-regeringen-dropper-maal-for-inklusion-i-folkeskolen>
- Quvang, C., Hedegaard-Sørensen, L., & Molbæk, M. (2014). *Deltagelse og forskellighed: en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. Aarhus: ViaSysteme.
- Rasmussen, M., f.1944-02-22. (2013). *Inklusion i praksis - Tåsingeskolen*. Filmkompagniet.
- Silkeborg Kommune: børn unge og familie. (2016). Hentet 25. maj 2016, fra <http://silkeborgkommune.dk/Borger/Boern-unge-og-familie/Boern-og-unge-med-saerlige-behov/Hvordan-arbejder-vi-med-inklusion>
- Søndergaard, D. M., Mørup, T., Szulevicz, T., Fisker, T. B., Tetzlaff-Petersen, L., Hagensen, M. W., ... Werborg, P. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen - anbefalinger fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Tetler, S. (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for praksis. I S. Tetler & S. Langager (Red.), *Specialpædagogik i skolen: en grundbog*. Kbh.: Gyldendal.
- UgeskemaRevolutionen. (u.å.). Hentet 25. maj 2016, fra <http://www.ugeskemarevolutionen.dk/downloads/>
- Værdiregelsæt og trivsel. (2016). Hentet 25. maj 2016, fra <http://balleskolen.skoleporten.dk/sp/file/2b45da75-60fb-4904-82e6-185d46685317>
- Winther, K., & Theill, L. (2012). *Ugeskemarevolutionen : folkeskole med overskud til alle : undervisningsdifferentiering, inklusion og klasseledelse i praksis*. Kbh.: Reflexion.



11 Bilag

11.1 Bilag 1 – Interviewguide til interview med skolelederen

	Spørgsmål	Formål
Åbning og baggrundsoplysninger	Hvilken uddannelse/r har du? Hvor længe har du arbejdet på skolen? Hvilke opgaver arbejder du med til dagligt?	At få viden om skolelederens baggrund
Undersøgelse	Hvad er skolens holdning til inklusion? Hvad er din rolle i henhold til inklusion på skolen? Vurderer du, at skolens lærere er rustede til inklusionsopgaven? Hvad gør du/har du gjort konkret for at skabe inklusion på skolen? Hvad kan skolen i din optik arbejde med i inklusionsøjemed?	At undersøge skolelederens kendskab, viden og holdning til inklusion
Opsamling og evaluering	Er der noget i dette interview, som du vil understrege som særlig vigtigt? Har interviewet sat nye tanker i gang hos dig?	At få indblik i interviewets vigtigste pointer samt at få indblik i skolelederens vurdering af interviewet



11.2 Bilag 2 – Interviewguide til interviews med lærerne

	Spørgsmål	Formål
Åbning og baggrundsplysninger	Hvilken uddannelse/r har du? Hvor længe har du arbejdet på skolen? Hvilke opgaver arbejder du med til dagligt?	At få viden om lærerens baggrund
Undersøgelse	Hvilken rolle spiller inklusion i din hverdag, når du er på arbejde? Kender du til skolens værdiregelsæt og holdning til inklusion, og hjælper denne/disser dig i hverdagen? Hvilke tanker gør du dig om inklusion? Mener du, at alle elever i Sneglehuset er inkluderede? Tror du, alle elever føler sig inkluderede? Hvilke fordele ser du ved arbejdet med inklusion? Hvilke udfordringer ser du ved arbejdet med inklusion? Føler du dig rustet som lærer til at arbejde med inklusion? Hvis ikke, hvad skal der til, før du føler dig kompetent? Hvad mener du, kan være afgørende i arbejdet med inklusion? Hvordan synes du, vi i teamet arbejder med inklusion? Hvad kan du selv gøre i arbejdet med inklusion og hvad behøver du hjælp til? Bruger du nogle konkrete værktøjer, metoder, tilgange eller andet i arbejdet med inklusion?	At undersøge lærerens kendskab, viden og holdning til inklusion
Opsamling og evaluering	Er der noget i dette interview, som du vil understrege som særlig vigtigt? Har interviewet sat nye tanker i gang hos dig?	At få indblik i interviewets vigtigste pointer samt at få indblik i lærerens vurdering af interviewet

