

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	s. 2
2. Problemformulering	s. 2
3. Afgrænsning	s. 2
4. Læsevejledning	s. 3
5. Officielle og juridiske rammer	s. 3
6. National og international forskning	s. 5
7. Metode	s. 6
7.1 Metodekritik	s. 8
7.2 Videnskabsteoretisk positionering	s. 8
8. Undersøgellesdesign	s. 9
8.1 Forsøgsundervisning og fokusgruppeinterview	s. 9
8.2 Undersøgelse af den kroniske syge elevs perspektiv	s. 10
8.3 Møde mellem Tutee, kommune og sygehuslærer	s. 10
8.4 Case om mor til kronisk syg elev	s. 11
8.5 Spørgeskemaundersøgelse	s. 11
8.6 Interview med dansklærer	s. 12
8.7 Interview med Christian Quvang	s. 12
9. Teoretisk afsæt	s. 13
9.1 Michel Foucault (1926-1984)	s. 13
9.2 Christian Quvang (1953-)	s. 15
9.3 Olga Dysthe (1940-)	s. 16
10. Analyse	s. 16
10.1 Danskfagets muligheder eller udfordringer i en digital løsning	s. 17
10.2 Praksis indtil nu	s. 19
10.3 Den sociale virkelighed	s. 21
10.4 Fremtidsmulighederne i en digital løsning	s. 23
11. Konklusion	s. 24
12. Udviklingsperspektiver	s. 25
13. Litteraturliste	s. 27
14. Bilag	s. 30

1. Indledning

Hvad gør vi som samfund, som skole og som lærer, når en elev ufrivilligt af forskellige årsager bliver fysisk afskåret fra skolens sociale og faglige læringsfællesskab? Allerede inden jeg startede på læreruddannelsen, er det et spørgsmål, jeg har beskæftiget mig med. I foråret 2014 læser jeg Jura i Aarhus, og har i halvandet års tid arbejdet ved siden af studiet som vikar på en skole. En dag bliver jeg kaldt op på kontoret og spurgt til, om jeg kan hjemmeundervise en elev 10 timer i ugen de næste par måneder. Eleven har nægtet at gå i skole og er ofte blevet sendt grædende hjem. Efter en udredning viser det sig, at eleven lider af aspergers og stress. Dengang synes jeg det virkede som en utilstrækkelig og uambitiøs måde at håndtere situationen på. Naturligvis kostede vikarjobbet mig jura-studiet til fordel for læreruddannelsen, og jeg har siden måtte erkende at dét tilbud skolen dengang gav den førmtalte elev ligger i den "gode" ende af handleplaner. På intet tidspunkt siden har jeg, hverken på min uddannelse, i praktikker eller vikarjobs, mødt en tilstrækkelig eller konkret handleplan, når det gælder undervisningen af denne elevgruppe. Der har været fokus på håndteringen af elever med særlige behov, der er fysisk tilstede, men de elever der ikke er, som er i særligt udsatte positioner, er gået under radaren. I 2016 blev jeg en del af et udviklingsprojekt med firmaet Tutee, der ønskede at skabe en digital løsning til langvarigt og kroniske syge elever nu kaldet "Boddi" (Bilag 1), men også andre digitale løsninger eksisterer. I 5 år har jeg fulgt problematikens udvikling parallelt med teknologiens udvikling, uden at der er kommet en konkret stillingtagen til, om digital undervisningen er noget der skal bruges, eller om det må afvises til fordel for en anden løsning. I sidste ende er det, i min optik, læreren, der bliver nøglen, hvis en digital løsning skal lykkes. Min problemformulering for denne opgave er derfor:

2. Problemformulering

"Hvilken betydning har lærerens position til en digital transmittering af danskundervisningen i forhold til den kroniske eller langvarigt syge elevs mulighed for at blive inkluderet?"

3. Afgrænsning

Området er et komplekst problemfelt med utallige aktører. Derfor har en skarp afgrænsning i denne opgave været nødvendig. Opgaven behandler dansklærerens position i forhold til det at skulle sende undervisningen live, som en inkluderende indsats for den kroniske eller langvarigt syge elev. Særligt baggrunden for og betydningen af positionen undersøges. Dansklærerens perspektiv er i fokus. For det første, fordi dansklæreren har flest undervisningslektioner. For det andet fordi det ofte også

er denne, der varetager kontaktlærerfunktionen, og dermed er bindeleddet i samarbejdet omkring varetagelsen af elevens undervisning. For det tredje, fordi dansklæreren kender danskfagets muligheder eller begrænsninger, når det gælder den konkrete undervisning. Danskfaget har fokus på at udvikle læsning, skrivning, lytning og tale, der også er afgørende kompetencer for resten af skolens fag. Dermed mener jeg selvsagt ikke, at det kun er danskfaget, der skal varetages i elevens sygeundervisning.

Undersøgelsesfasen går ud over denne afgrænsning, da det har været en undersøgelse løbende over en årrække. Undersøgelsesfasen har kvalificeret afgrænsningen i denne opgave, da den har undersøgt problemstillinger og nuancer, der har gjort indsnævringen mulig.

4. Læsevejledning

Først kortlægges de officielle og juridiske rammer, når det handler om varetagelsen af en langvarigt eller kronisk syg elevs undervisning. I forlængelse heraf vil den relevante nationale og internationale forskning blive præsenteret. Dernæst kommer metodeafsnittet, der belyser opgavens analysemetode, metodekritik og videnskabsteoretiske positionering. Efterfølgende afsnit er en kronologisk gennemgang af mit undersøgelsesdesign i sin helhed, således også undersøgelsesresultater forud for denne opgaves afgrænsning. Herefter redegøres for centrale begreber fra Michel Foucault, Christian Quvang og Olga Dysthe, der danner analysens teoretiske afsæt. På baggrund af narratologiske analyser af to interviews inddeles analysen i fire underafsnit; danskfagets muligheder og begrænsninger, praksis indtil nu, den sociale virkelighed og fremtidsperspektivet med en digital løsning. Opgaven afsluttes med en samlet konklusion og mulige udviklingsperspektiver i praksis.

5. Officielle og juridiske rammer

Undersøgelsen retter sig mod håndteringen af undervisning for elever, der er i særligt udsatte positioner grundet deres sygdom. Det er relevant at afklare, hvilke juridiske og officielle rammer der gør sig gældende på området. Både for at kortlægge, hvilke forpligtigelser skolen og læreren har i forhold til eleven, men også for at undersøge, hvilken støtte læreren får, og om denne har mulighed for at gøre brug af andre ressourcer.

På det internationale niveau underskrev Danmark i 1989 FN's børnekonvention. Deltagerstaterne skrev i artikel 28 under på børns ret til uddannelse. Konventionens formål er blandt andet at sikre barnets ret til udvikling gennem skole og medbestemmelse (FN's børnekonvention:1989). I 1994

underskrives Salamanca erklæringen, denne erklærer igen barnets grundlæggende ret til uddannelse. Det særlige i erklæringen er troen på at skolen skal indrettes og iværksættes så den tager hensyn til de individuelle og særlige behov, ikke omvendt. Erklæringen anerkender den enorme betydning, det har for børn og unge med særlige uddannelsesmæssige behov at blive tilbudt deltagelse i det ordinære uddannelsessystem (Salamanca Erklæringen:1994).

I Danmark har vi jf. Grundlovens § 76 undervisningspligt ikke skolepligt. Undervisningspligten sikrer alle børns ret til fri undervisning i folkeskolen. Og hvis forældre eller værger selv vil se til undervisningspligten, skal denne stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.

Folkeskolelovens § 23 skriver "*Elever, der gennem længere tid på grund af smittefare eller af hensyn til deres sundhed eller velfærd ikke kan undervises i skolen, undervises i deres hjem eller på den institution, hvor de opholder sig. Stk. 2. Det påhviler kommunalbestyrelsen at indrette undervisning efter stk. 1 på de i kommunen beliggende sygehuse, hospitaler og andre institutioner, som modtager børn i alderen 6 -18 år, medmindre der på anden måde sørges for børnenes undervisning. Institutionen skal stille egnede lokaler til rådighed. Stk. 3. Undervisningsministeren fastsætter regler om undervisning efter stk. 1 og 2*". Yderligere kan det tilføjes at skolens leder jf. folkeskolelovens § 2 stk. 2 har ansvaret til at sikre undervisningens kvalitet (Undervisningsministeriet:2017).

Skolelederen har ligeledes ansvaret for senest efter 15 dages fravær at rette henvendelse til forældre, for at vurdere behovet for sygeundervisning jf. bekendtgørelsen om sygeundervisning af elever i folkeskolen og frie grundskoler § 1 (Undervisningsministeriet:2014). Sygeundervisningen skal så vidt muligt følge skolens læse- og undervisningsplaner. Kun hvis eleven ikke antages at komme tilbage til den almindelige undervisning, må der tilrettelægges en individuel udformet plan jf. § 3. § 5 sikrer sammenhæng mellem den hidtidige undervisning og sygeundervisningen. Hvis eleven undervises hjemme, skal undervisningen, så vidt muligt, foretages af en eller flere af elevens egne undervisere. Såfremt eleven undervises på sygehuset, er det kommunalbestyrelsen, der har ansvaret for sygeundervisningen.

I 2012 blev den omdiskuterede inklusionslov vedtaget. Denne sikrer først og fremmest elevens ret til at blive inkluderet i den almindelige undervisningen, samt hjælp til overvindelse af praktiske

vanskeligheder i forbindelse med skolegangen jf. § 3a (Folketinget:2012).

Jf. servicelovens § 19 stk. 3 er det kommunen, der har ansvaret for at *“sørge for, at den indsats, der iværksættes efter denne lov over for børn og unge med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med et andet særligt behov for støtte, sættes i sammenhæng med den indsats, der iværksættes over for de samme børn og unge efter anden lovgivning”* (Børne- og socialministeriet:2018). Derudover er kommunen også forpligtet på, skriftligt, at lave en sammenhængende børnepolitik.

I Esbjerg kommunes børn- og ungepolitik står der, at skolen skal *“organisere sig på en måde, som gør det muligt at udvikle læringsmiljøer for alle børn og unge. Børn og unge skal opleve et fællesskab, hvor de får mulighed for at være aktivt deltagende og får et højt læringsmæssigt udbytte”*.

Kommunen erklærer, at alle børn og unge som udgangspunkt kan inkluderes i almensystemet, at tværfagligt samarbejde sikrer, at alle tager ansvaret for at udsatte børn får del i fællesskabet. Eksplicit refereres til servicelovens krav om sammenhængende børnepolitik, og at skoletilbud altid er en del af indsatsen (Esbjerg kommune:2014). Vedtægten for styrelsen af Esbjerg kommunes skolevæsen, når det gælder sygeundervisning, henviser til folkeskolelovens § 23.

6. Relevant national og international forskning

Den nationale forskning tilbyder perspektiver på de problemstillinger, der findes i den danske folkeskole, når det gælder håndteringen af den kroniske eller langvarigt syge elevs undervisning. Det den nationale forskning mangler er aktuel forskning af en inkluderende løsning testet og gennemført i pædagogisk praksis.

På nationalt plan har Danske patienter og Egmont Fonden arbejdet med et fireårigt projekt kaldet *Skole for mig, der har en langvarig eller kronisk sygdom*. Projektet har undersøgt kroniske eller langvarigt syge elevers forhold i den danske folkeskole. Projektets formål har været at forbedre forholdene for kroniske eller langvarigt syge elever, skabe redskaber til lærerne og gøre politikerne opmærksomme på at reglerne for sygeundervisning ikke bliver overholdt (Dansk patienter:2014). I denne sammenhæng kan det nævnes, at Egmont Fonden netop har indgået et nyt fireårigt samarbejde med Børns Vilkår, hvor deres vision, med en pulje på godt 40 mio. kr., er at børn med bekymrende fravær i år 2030 skal tilbydes *“en tidlig hjælp til at løse problemer med fravær og relaterede problemer hertil”* (Børns Vilkår:2019).

Vive, det nationale forsknings- og analyse center for velfærd udgav i december 2018 en rapport der belyser stigningen af danske børn og unges psykiske mistrivsel, blandt andet som resultat af ensomhed. Et andet perspektiv fra rapporten er, at den markante stigning i børn og unges virtuelle samvær ikke har mindsket den sociale kontakt og fortrolighed mellem dem (Vive:2018).

Hanne Knudsens ph.d.- projekt fra 2008 er også relevant, da hun blandt andet undersøger den polarisering, der kan ske i mødet mellem folkeskolen og familien, når et problem defineres i skolen, men ansvaret i høj grad ender hos hjemmet og forældrene (Knudsen:2010).

I forhold til den internationale forskning inddrages Eggersdóttir, der belyser, hvilken afgørende betydning lærerens indstilling til inklusion har for elevens mulighed for at blive inkluderet i læringsfællesskabet (Eggersdóttir:2005). Og Dansk Clearinghouse's forskningssamarbejde med Kunnskapsdepartementet i Oslo, der undersøger, hvilke lærerkompetencer der kan øge elevens læring (Rosholm:2014). Disse perspektiver inddrages for at sammenholde denne forskning med min empiri, og analysere om det stadig er muligt for læreren at inkludere, udvikle og undervise eleven med tanke i denne forskning, selvom det foregår gennem en skærm.

I opgavens udviklingsperspektiver inddrages et tiltag i Belgien, kaldet *Bednet*, der gennemfører live transmittering af undervisning i grundskolen (Bednet:2019).

7. Metode

Metoden i denne opgave er af overvejende kvalitativ karakter. Dette er valgt på baggrund af det komplekse problemfelt, der er i fokus, og fordi det har været ønsket at få en nuanceret forståelse af, hvilken betydning lærerens position har i forhold til elevens mulighed for at blive inkluderet i danskundervisningen. Opgavens genstandsfelt er blevet til på baggrund af erfaringer fra tidligere undersøgelser foretaget indenfor problemfeltet. Derfor er det valgt, i opgavens undersøgelsesdesign, kort at præsentere og inddrage mine foregående undersøgelser og resultater, for at vise, hvordan min forståelsesramme er blevet til. Grundet rammen for denne opgave vil alle foregående analyser og indsamlet data i undersøgelsesfasen ikke være en del af denne opgave. Analysen er således afgrænset til udelukkende at behandle data indhentet med det formål at undersøge dansklærerens position og inklusionsperspektivet i en digital løsning. Fælles for alle dele i undersøgelsen er, at meto-

den har været præget af en strategisk tilgang, hvor det løbende er blevet besluttet, hvilke observationsmetoder, der har været bedst i forskellige situationer afhængig af formål, tid, sted og ressourcer (Bjørndal:2013).

I analysen af hvilken betydning lærerens position har i forhold til en digital transmittering af danskundervisningen, som inklusionsmulighed for den kroniske eller langvarigt syge elev, vil jeg lave en narratologisk analyse. Det er et perspektiv, der ønsker at analysere det, der faktisk bliver sagt for derved at undersøge, hvilke sproglige mønstre og narrativer læreren skaber i sin oplevelse af virkeligheden (Mottelson & Muschinsky:2017)). I planlægningen af interviewet har jeg valgt en interviewguide, som har en lav grad af struktur, men stadig nogle faste holdepunkter i form af temaer og spørgsmål, der løbende i interviewet ønskes behandlet. Denne udformning er valgt for at sikre, at det er lærerens egen fortælling, der står i centrum, men med en sikring af at samtalen ikke bliver vinklet for langt væk fra de oprindelige spørgsmål og temaer (Bjørndal:2013). Resultaterne fra en foregående spørgeundersøgelse har fungeret som udgangspunkt for udformningen af interviewguiden til interviewet med dansklæreren. Dette fundament for interviewguiden er valgt for også at inddrage en mere generel holdning hos lærerne, når det kommer til at optage undervisning som inklusionsmulighed, som så kan uddybes i interviewet. Interviewet med dansklæreren har herefter skabt fundamentet for min interviewguide til interviewet med inklusionseksperter Christian Quvang. Den narratologiske analyse af dette interview skal fremanalysere, hvilke mønstre og oplevelser af virkeligheden Quvang har, når det gælder praksis på området indtil nu og inklusionsperspektivet i en digital løsning. Dette perspektiv kan han tilbyde analysen, i kraft af sin mangeårige erfaring som ledende psykolog, sin særlige viden på inklusionsområdet og sin baggrund som blandt andet lærer.

Den narratologiske metode er således prioriteret med fokus på at undersøge mønstre i fortællingen og aktørernes sprog om deres virkelighed. Mønstrene afslører, hvad fortælleren lægger vægt på i sin fortælling; aktørerne, handlingen eller modsætningerne? Dette er valgt, for at kunne sammenholde dansklæreren og Quvangs oplevelse af virkelighed. Selvom den narratologiske analyse lægger vægt på individets oplevelse, kan man få indsigt i sociale og kulturelle forhold i skolen (Stølen:2014). Derudover er den narrative analyse også velegnet, da det ønskes at analysere både egen og andres empiri med Foucaults teori om magt. Foucault søger netop at vise, hvordan sproglige udsagn universaliserer og naturliggør bestemte fremstillinger af mennesket, og hvordan talen og sproget former det vi taler om (Mottelson & Muschinsky:2017).

7.1 Metodekritik

En anden oplagt tilgang, i forhold til det teoretiske afsæt ville være en diskursanalyse, der undersøger, hvilken virkelighedskonstruktion aktøren taler ud fra. Dette er imidlertid fravalgt, da det ønskes at undersøge dansklærerens oplevelse af virkeligheden, og grundet karakteren af mine data, dataen er såkaldt stimulidata (iBid). Altså data som jeg, som observatør, i højere eller mindre grad har haft indflydelse på, og derfor haft mulighed for at påvirke. Netop påvirkningen, er en anden kritik der kan påpeges i opgavens metode. I hver foregående eller aktuel undersøgelse, har det været målet at være så objektiv som muligt, men grundet det faktum, at emnet, for de fleste aktører, har været ukendt, er det som udgangspunkt min forklaring og viden, der har dannet afsæt for de medvirkendes forståelse af problemstillingen. I undersøgelsesprocessen har jeg haft en særlig opmærksomhed på netop denne mulige fejlkilde, og altid søgt at skildre problemstillingerne så objektivt som muligt (Bjørndal:2013).

7.2 Videnskabsteoretisk positionering

Min videnskabsteoretiske positionering i denne opgave lægger sig i den humanistiske videnskabs-tradition. Da den traditionelt set har vist, at virkeligheder og sandheder er præget af de forskellige sammenhænge, de er indgået i, og at sandheden, så at sige, er noget der kan forhandles om. Modsat den naturvidenskabelige tradition, der ønsker at finde naturlove og endegyldig sandheder, der altid er gældende uanset kontekst. I den humanistiske tradition er der et utal af skoler og traditioner, som indbyrdes bekriger og beriger hinanden. Disse retninger tilbyder forskellige måder at undersøge og tilegne sig viden (Mottelson & Muschinsky:2017).

Idet Foucault inddrages som det teoretiske afsæt i analysen, åbnes der samtidig for diskussionen om én videnskabsteoretisk retning herefter kan siges at være repræsenteret i opgaven. Foucault har "fået skyld" for at være en del af mange videnskabsteoretiske retninger, herunder bla. strukturalismen, poststrukturalismen, funktionalismen og socialkonstruktivismen. For Foucault er viden foranderlig ligesom normer og forestillinger løbende skifter karakter (Bülow & Lydersen:2012). Herved tilslutter opgaven sig ikke en bestemt teoretisk skole, men derimod tilslutter den sig en foranderlig anskuelse på viden, mennesket og sandheden.

“Lad være med at spørge mig hvem jeg er, og lad være med at kræve at jeg forbliver den samme - overlad det til bureaukraterne og politiet at kontrollere om vores papirer er i orden. Foucault” (iBid:90).

Dog er det klart, at traditioner som strukturalismen og socialkonstruktivismen, både i analysemetoden og i den anvendte teori, har sat sit aftryk. Strukturalismen i analysens antagelse af at faste sproglige konstruktioner kan give indblik i en virkelighedsopfattelse. Socialkonstruktivismen er særligt repræsenteret i analysens læringssyn præsenteret i Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum, der netop understreger at erfaring og læring opstår, skabes og tilegnes i det social læringsfællesskab (Mottelson & Muschinsky:2017).

8. Undersøgellesdesign

Min undersøgelse af om en digital løsning kan skabe en inkluderende deltagelsesmulighed for den kroniske eller langvarigt syge elev har, som beskrevet i indledningen, strukket sig over en årrække. Derfor er undersøgelsesdesignet en sammensmeltning af mange mindre undersøgelser foretaget i forskellige kontekster. Nogle af undersøgelserne har på forhånd været planlagt, andre er opstået som resultat af tilfældigheder og en nysgerrighed, hvor jeg har grebet de muligheder, der løbende har budt sig, men også brugt hver erfaring fra foregående undersøgelser, som afsæt til den næste. Særligt sidste del af undersøgelsen, hvor der i højere grad er zoomet ind på et afgrænset fokus, er blevet kvalificeret af de foregående undersøgelser og erfaringer. De briller jeg har haft på i undersøgelsesfasen, har i sagens natur båret præg af, at jeg har været positivt stemt for en digital løsning, som resultat af at have været i samarbejde og kontakt med de aktører, der på forskellig vis har gavn af, at der hurtigst muligt kommer en konkret løsning herunder kroniske eller langvarigt syge elever, udviklingsfirmaet Tutee, sygehuslærer, PPR og undervisningskonsulenter. Som beskrevet i metoden danner undersøgelsesdesignet i sin helhed min empiriske forståelseshorisont i denne opgave.

8.1 Forsøgsundervisning og fokusgruppeinterview

Den første undersøgelse var et fokusgruppeinterview på et IT-didaktisk design-hold bestående af lærerstuderende på UC Syd Esbjerg i efteråret 2016. Interviewet blev foretaget på baggrund af en forsøgsundervisning, vi havde gennemført i samarbejde med Tutee. Da forsøgsundervisningen blev gennemført var den daværende digitale løsning et 360 graders kamera opsat i klassen, som jeg kunne følge gennem en VR-brille og på min computer hjemme fra min stue. Jeg agerede i forsøget den

syge elev, der deltog gennem skærmen. Umiddelbart efter forsøget skrev jeg (den syge elev) en refleksionslog (Bjørndal:2013). Alle de studerende skrev deres umiddelbare tanker efter forsøget ned på post-its. Udover post-its besvarede alle de studerende, der havde deltaget i forsøget, også et spørgeskema vedrørende deres umiddelbare oplevelse af at deltage i en undervisning, der blev sendt live. Disse data blev fundamentet for fokusgruppeinterviewet, hvor jeg opdelte samtalen i delelementerne: eleven, klassekammeraterne, underviseren, etikken, teknologien og fagligheden. Denne inddeling valgte jeg for at skabe en struktur i et ellers meget komplekst problemfelt. Til hvert fokus indsamlede jeg den mest centrale problemstilling med citater fra diskussionen mellem de studerende (Bilag 2) Alt materiale blev videreformidlet til Tutee på et efterfølgende møde, og de fortsatte deres udvikling af en digital løsning.

8.2 Undersøgelse af den kronisk syge elevs perspektiv

Min næste undersøgelse, gennemført i foråret 2017, tog udgangspunkt i elevperspektivet. Her interviewede jeg en elev med en kronisk sygdom for at få et indblik i, hvilke muligheder elever med en kronisk eller langvarig sygdom har for at få del i den undervisningen resten af deres klasse får. Resultatet var, at de juridiske hjemler er tydelige og mange, når det kommer til hvad eleven har krav på, men at praksis ude i virkeligheden er en helt anden. Eleven bliver ofte mødt af en misforstået omsorg af, at hun slet ikke skal tænke på skolen, når hun ikke er der. Det er en misforstået omsorg, fordi denne “ude af øje ude af sind”-mentalitet skader elevens livsmuligheder på alle tænkelige planer. Oveni isolerer det også eleven, og gør det svært at vende tilbage i klassen efter perioder med fravær. Eleven beskriver udfordringerne i sit skoleforløb således: *“Du skal forestille dig, at det er som at sidde og se en film, men hvor en irriterende lillebror hele tiden kommer og slukker for fjernsynet, så du hele tiden skal tænde igen og samle filmen op forfra”*(Reimann 2017:1). Her er det primært de skolemæssige udfordringer hun beskriver, oveni skal hun også leve og kæmpe med en kronisk sygdom.

8.3 Møde mellem kommune, Tutee og sygehuslærer

I oktober 2018 fik jeg mulighed for at deltage i et møde, hvor Tutee præsenterede deres Boddi løsning til en kommune, som et muligt tiltag i sygeundervisningen. Til mødet deltog lederen for børn og familie, psykolog fra børn og familie, to undervisningskonsulenter, sygehuslærer, stifteren fra Tutee, designer fra Tutee og undertegnede. Mit formål med at deltage i dette møde var at få et indblik i hvilke overvejelser der konkret bliver gjort i praksis, når det gælder en digital løsning, og

hvordan man på kommunalt plan forholder sig til problematikken. Mine noter fra mødet og min refleksionslog umiddelbart efter viser, at problemstillingen igen inddeler sig i flere forskellige del-emner grundet kompleksiteten og omfanget. Det der til mødet fyldte mest, var de etiske og lovmæssige aspekter i forhold til selve undervisningen og teknologien. Hvem har adgang? Hvad bruges det til? Er det lovligt? Hvordan beskyttes alle parter? Også pædagogiske og didaktiske emner blev belyst i forhold til deltagelse, differentiering, inklusion, relevant undervisning, faglige huller og opretholdelse af relationer. Mødet endte ikke med en konkret stillingtagen eller beslutning. Alle parter var tydeligt enige om, at den kroniske eller langvarigt syge elev skulle tilbydes undervisning, men hvordan dette konkret skulle foregå, og hvem der i sidste ende skal tage ansvaret på sig for den endelige beslutning, er for mig uklart.

8.4 Case om mor til kronisk syg elev

For at understrege undervisningens betydning for denne elevgruppes liv, og hvordan problematikken bliver håndteret i praksis, har jeg valgt at inddrage en case om en mor til et kronisk sygt barn, jeg ved en tilfældighed mødte. Hun beskriver det som en umulig kamp mod budgetter og isolation, hvor ingen reelt påtager sig ansvaret for undervisningen af hendes søn. Hendes søn lider af en kronisk sygdom, og har gennem sin folkeskoletid haft mange perioder med fravær grundet indlæggelser forskellige steder i Danmark og i udlandet. Familien har én gang fået en lærer hjem på matriklen i 1 time. Svaret fra skolen lød, at budgettet ikke tillod en ekstra lærer. Og at sønnen desuden var så godt med fagligt, at det ikke var noget problem. Hun fortæller, at sønnen nu fylder 20 år og har været nødt til at droppe ud af tre forskellige ungdomsuddannelser, fordi han har så massive faglige huller, at han ganske enkelt ikke kan følge med. Han har nu opgivet skolen. Med hendes ord, så var de tegninger sønnen modtog fra skolen, rare at få, men altså langt fra fyldestgørende nok. Hun fortæller også om det massive følelsesmæssige pres og manglende overskud man, som forældre til et sygt barn, har og at der i sådan en situation ikke er plads til at skulle agere underviser oveni alt det andet. Faktisk endte hun og sønnens far med at måtte gå fra hinanden.

8.5 Spørgeskema

I efteråret 2018 begyndte jeg for alvor at zoome ind på lærerens perspektiv, da det var her jeg sluttede, at det skulle være det særlige omdrejningspunkt for denne opgave. Derfor sammensatte jeg et spørgeskema henvendt til lærere i folkeskolen (Bilag 3). Formålet med spørgeskemaet var at undersøge, om det indtryk, jeg igennem projektet havde fået, af en forbeholden indstilling fra lærernes

side, kunne påvises. Spørgsmålene tager afsæt i de erfaringer, de tidligere undersøgelser har givet mig. Særligt undersøger spørgeskemaet, hvilke forbehold lærere konkret har, hvis de skal optage deres undervisning og om de overhovedet er villige til at optage den. Ved alle spørgsmål havde de adspurgte mulighed for selv at tilføje ekstra eller uddybende kommentarer, dette for at nuancerer forståelsen af svarene yderligere, og for at give mulighed for svar jeg ikke havde medtænkt i de angivne svarmuligheder til spørgsmålene. Undersøgelsen blev besvaret af 56 lærer, hvor 42 af dem i begrænset, eller intet omfang var villige til at optage deres undervisning. Det største forbehold viste sig at være generel utryghed ved at blive optaget. Også teknikken var en vigtig faktor for lærerne, så de ikke mistede tid i selve undervisningen. Et andet forbehold var forældrene eller elevernes mulige misbrug af optagelserne. Kun en fjerdedel af lærerne havde ingen forbehold ved at optage deres undervisning. Imens 41 af de adspurgte godt kunne se, at optagelsen af undervisningen kunne skabe en deltagelsesmulighed for en fysisk fraværende elev.

8.6 Interview med dansklærer

Spørgeskemaets resultater skulle danne afsæt for det interview med dansklæreren, som i denne opgave vil blive analyseret. Formålet med interviewet var for det første at zoome ind på danskfaget, og konkret undersøge, hvilke muligheder eller udfordringer, der kan være i at transmittere danskundervisningen. For det andet for at undersøge, hvordan dansklæreren forholder sig til undervisningen af den kronisk eller langvarigt syge elev. For det tredje for at få indblik i hvilke erfaringer læreren har med problemstillingen.

8.7 Interview med Christian Quvang (Lærer, Psykolog, Lektor, Forsker)

Undersøgelsen blev i april 2019 foreløbigt afsluttet med et interview med Christian Quvang, Cand., Pæd., Psych., lektor, Ph.d., videnskonsulent hos NVIE, med en baggrund som bla. folkeskolelærer og ledende psykolog. Formålet med interviewet var at undersøge inklusionsperspektivet i at transmittere undervisningen, og at få hans vurdering af denne elevgruppes muligheder for undervisning, herunder hvilken rolle læreren har i undervisningen af kroniske eller langvarigt syge. Interviewet belyser således det inklusionsmæssige perspektiv i denne opgave.

9. Teoretisk afsæt

I analysen tages der afsæt i tre forskellige teoretikere. Dette afsnit vil derfor præsentere de teoretiske nøglebegreber, der vil blive inddraget i analysen. Primært tages afsæt i Foucault og hans teori om magtens udøvelse. Dette suppleres med Christian Quvangs teori om inklusion og professionsdiskursen. De danskfaglige dele af analysen har sit afsæt i Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum.

9.1 Michel Foucault (1926-1984)

Foucault var en fransk filosof, der, udover at være at professor ved College de France, beskæftigede sig med studier af sociale institutioner.

Hans analyseteknik består i at undersøge et givent problems opståen, i stedet for at springe direkte til et, "hvad gør vi nu?"-perspektiv, er hans tese at løsningsmulighederne findes i en forståelse af, hvilke oplevelser der ligger til grund for problemet. Når oplevelser skal undersøges, skal oplevelser forstås som subjektive for individet, men som noget der bliver til gennem social konstituerede oplevelser. Vores handlen skal derfor undersøges gennem en analyse af vores liv, sprog og socialitet. De empiriske detaljer er derfor vigtige (Bülow & Lydersen:2012).

Magt er det begreb Foucault er mest kendt for. For ham er magt ikke en håndgribelig ting der kan besiddes, gives videre eller fratages. Derfor mener hans også, at vi er sprogligt udfordret i vores forståelse af magt, da subjektet netop signalerer det modsatte, rent grammatisk. Dette kan blandt andet ligge til grund for de fejlagtige forståelser af magt. Magten findes i de relationer, den altid er en del af, den er flydende og en mellem ting. Magt ønsker ikke kun opretholdelse, men udbredelse. Ved at korrigere sin forståelse af magt, kan magtfulde relationer bedre håndteres. Det er det magtinvolverede, der skal undersøges. Magt kan ikke gives eller indløses, den udøves i handling. Den moderne magt er karakteriseret ved forslag og tilskyndelser frem for udelukkelse og undertrykkelse (Fogh Jensen:2005). Den moderne magt er kendetegnet ved alle de normer og idealer vi forsøger at leve op til. Teknikken i den moderne magts udøvelse, består i at få individet til at disciplinere sig selv ud fra den forestilling, at andre nok holder øje med mig og evaluerer mig (Holmgren:2006).

Foucault interesserer sig således ikke for, hvem der har magten, men hvordan den udøves, og hvilke effekter den har. Når magten udøves påvirker, modificerer og strukturerer den vores handlinger og praksisser. Det helt centrale er at undersøge, hvordan magten udøves, organiseres og opretholdes i

det sociale rum. Magt er ikke nødvendigvis negativ, sådan som ordet ofte bliver opfattet, men kan også forstås som en slags vejledning til at styre selvbeskrivelse, identitet og selvopfattelse. Magt udøves sjældent som tvang, men som en påvirkning af frie individers adfærd og handlen, den er derfor ofte usynlig.

Magten findes hos Foucault i tre forhold. For det første i forholdet mellem magt og institutioner. Institutioner som fx skolen integrerer og udbreder eksisterende magtrelationer. Herefter er der forholdet mellem magt og viden, hvor der opstår en gensidig afhængighed i forhold til hvem eller hvad, der besidder magten til at definere sandt og falsk. Det tredje forhold er forholdet mellem subjektet og magten. Den såkaldte subjektivering er en teknik, hvor magten bestemmer og afretter adfærd efter mål, disciplin og kontrol. Evalueringen af vores eget liv og andres liv har derfor tæt forbindelse til kulturskabte normer og standarder. Normalisering og normaliseringsteknikker er en bestemt måde, hvorpå magten kommer til udtryk ved at forsøge at fremme bestemte typer adfærd for mennesker i bestemte kontekster. Magten er således en stor del af normsætninger. Magt tager, som sagt, sjældent form af tvang, men som en påvirkning af frie individers adfærd og handlen. Velfærdsstaten er ifølge Foucault kendetegnet ved den moderne og liberale magtudøvelse, der fremelsker, opdyrker og stimulerer bestemte evner hos os mennesker (Bülow & Lydersen:2012).

Foucaults egen definition af magt lyder således: *“Magt er ikke noget, man kan besidde, fx i den forstand at aktør A har magt til at påvirke og styre aktør B. Moderne magtudøvelse handler om at påvirke formelt frie individer, deres handlinger og deres selvopfattelse. Det er altså en produktiv magt, som søger at bibringe individer bestemte kapaciteter, at sætte individer i stand til at handle på bestemte måder, at bearbejde deres selvforhold, og i nogle tilfælde at afrette dem. Magt har ikke noget særligt væsen. Den er en neutral evne til at bevirke, påvirke og forandre”* (iBid:108).

Som beskrevet hænger udøvelse af magt og norm tæt sammen. Normen foreslår løsninger og skubber på, når vi skal håndtere et problem. Magten er i relationen, men normen er det, der udbreder magten (Fogh Jensen:2005). Når man vil undersøge, hvorfor noget er normativt, kan man undersøge det dispositive. Det dispositive betegner, hvordan det der er i samfundet fungerer som det regelmæssige, ikke bare er normalt, men også ender med at fungere som det normative. Der er her en dobbelt dynamik, hvor vores intentioner og vilje kommer til at skabe det sociale rum, imens viljen og intentionerne også præges af det sociale rum. Det dispositive kan også forstås som et fast styre-

system, hvor systemet er præget af kulturelle, historiske og materielle omstændigheder. Foucault undersøger dispositioner i det sociale rum i sin helhed, altså klassifikationsskemaer, der ligger før individets eget valg. Disse førindividuelle og overindividuelle former har stor betydning for det vi oplever som vores egen oplevelse. ”Dispositivets elementer består af det sagte, såvel som det usagte” (iBid:39). En norm er således afhængig af det dispositiv den fungerer i.

Det sidste relevante nøglebegreb fra Foucaults teori, der vil blive behandlet, er subjektiveringen. Det er et relevant begreb for opgaven, da det behandler, hvordan en bestemt diskurs har stor betydning i forhold til den enkeltes handlemuligheder. Subjektiveringen handler om, hvordan mennesket forstår, erkender og handler. Diskursen udgør vores forestillinger, og normerer bestemt typer af liv. Denne diskursivt strukturerede magt bliver med tiden noget vi ender med at tage for givet, og derfor ikke altid er opmærksom på. Subjektivering har diskursen som magtfuld ramme, men kræver også at individet er aktivt engageret i sit liv. Den dobbelte proces af både underkastelse og handlen. Når man undersøger et menneskets oplevelse og handlen, er det derfor også en undersøgelse af, hvilken subjektivering der er gået forud (Bülow & Lydersen:2012).

9.2 Christian Quvang (1953-)

Christian Quvang har i et inklusionsperspektiv lavet teorien om den femte diskurs - professionsdiskursen. Denne teori er valgt, da det giver analysen både et perspektiv på en nyere dansk inklusionsforståelse i skolesammenhæng, derudover understreger professionsdiskursen vigtigheden af, at læreren gør brug af sin særlige professionelle viden, når inklusionsudfordringer i skolen skal håndteres. Quvang har i sin teori vægt på, at en basis på baggrund af diskurser som den økonomiske, politiske, etiske eller pragmatiske ikke giver et reelt realiserbart fundament for inklusion i skolen. Det må være professionsfagligheden der danner det naturlige fundament. Denne bygger på grunduddannelse, viden, teorier og ikke mindst erfaringer fra pædagogisk praksis. Udgangspunktet, når læreren skal arbejde med inklusion, må herefter være viden, erfaring, teorier og metoder, der er valgt på en professionel reflekteret og begrundet baggrund. Ikke på baggrund af en fx økonomisk eller politisk diskurs.

Ordet inklusion er en flydende betegnelse, og det er derfor også relevant at afklare, hvad begrebet i denne kontekst dækker over. Quvang tager udgangspunkt i Socialstyrelsens definition der lyder: “Inklusion er, når en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i fællesska-

ber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer. Med ligeværdigt menes gensidig accept af forskellighed. Med fællesskaber forstås de almindelige samfundsmæssige institutioner, hvor mennesker interagerer og påvirker hinanden, som fx arbejde, uddannelse og foreningsliv og lokalsamfundet” (Quvang 2016:67). Inklusion er altså at skabe lærings- og udviklingsmiljøer, hvor alle har ret til at være aktive deltagere med en anerkendelse af individuelle forskelligheder. Det er en forståelse af at forskellige forudsætninger, væremåder osv. er en kvalitet der fungerer som selve forudsætningen for individet og fællesskabets udvikling (Quvang:2014) (Quvang:2016).

9.3 Olga Dysthe (1940-)

Endeligt vil analysen anvende Olga Dysthes teori om det flerstemmige klasserum. Dette teoretiske bidrag er valgt for at analysere danskfagets muligheder, når en elev, der ikke kan være fysisk tilstede, bliver forsøgt inkluderet i læringsfællesskabet. Altså et fagfagligt perspektiv på, om eleven kan være et del af et læringsfællesskab i dansk, på trods af, at denne ikke er fysisk tilstede. Teorien er herudover valgt, da den har et socialkonstruktivistisk lærings syn på sprogfag. Teorien tager oprindeligt afsæt i norsk, men kan overføres direkte til danskfagets muligheder eller udfordringer. Dansk er et sprogfag, hvor sproget, både skriftligt og mundtligt, og læring gennem samtalen er i centrum. Hovedpointen i det flerstemmige klasserum er, at alle stemmer har betydning, men at det først er i det sociale samspil, at vi udvikler forståelsen og vores faglige identitet. Nøglen til læring er en systematisk tilgang til sproget som læringsredskab. I dialogen er det lærerens opgave at støtte eleverne. Dette gøres ved at læreren tager afsæt i elevernes tekster, stiller autentiske spørgsmål, opfordrer til dialog, refererer tilbage til det eleverne siger og hjælper med at tydeliggøre, hvad de forskellige elever siger. Læreren kan også komme med ny information til samtalen eller skabe tydelige kontraster til det eleverne siger, og udfordre dem på deres holdninger. Dysthe understreger vigtigheden af, at en klassesamtale skal være dialogisk og ikke bare lærerens egen monolog, da læring opstår i konfrontationen af stemmer. Det er således lærerens opgave at skabe høj optag ved aktivt at lytte til elevernes input og tilbyde samtalen flere dimensioner. Hos Dysthe er sproget værktøjet til vores tanker, men det sociale er betingelsen for at vi enkeltvis kan udvikle os (Dysthe:1997).

10. Analysen

Analysen er inddelt i fire afsnit, der undersøger Christian Quvang og dansklærerens narrativer om lærerens position, positionens betydning og danskfagets muligheder for inklusion vha. en digital

transmittering. Begge interviews vil således blive analyseret parallelt, afsnit for afsnit, for at skabe det bedste og mest sammenhængende overblik i forhold til de konkrete ligheder eller modsætninger de to oplever. Hver fortælling til hvert emne kobles sammen med enten aktantmodellen, kontraktmodellen eller den semiotiske firkant for at undersøge, hvilke sproglige strukturer og mønstre de hver især benytter sig af. Modellerne er valgt, da de kan fremanalysere, hvad fortælleren lægger fokus på i narrativet (Mottelson & Muschinsky 2017:66). Aktantmodellen har aktørerne som fokus, kontraktmodellen handlingens forløb og den semiotiske firkant modsætningspar (Bilag 4). Yderligere vil relevant teori og anden forskning løbende blive anvendt i analysen, med henblik på at analysere konsekvensen af de sproglige mønstre og narrativer i forhold til opgavens problemformuleringen, herunder lærerens position, danskfagets muligheder og inklusionsperspektivet.

10.1 Danskfagets muligheder eller udfordringer i en digital transmittering

Dette afsnit undersøger om undervisningen i dansk overhovedet kan skabe læringsforudsætninger, hvis en eller flere elever skal deltage via en skærm.

Først undersøges hvordan dansklæreren fortæller om danskfagets muligheder, når undervisningen transmitteres. Han konstruerer sin virkelighedsforståelse, så den passer ind i den semiotiske firkant, altså gennem absolutte modsætninger. De absolutte modsætninger han sætter op er mulighed for deltagelse og ikke deltagelse, "*...altså man skal ligesom have en plan for hvad er det vedkommende skal være med i.*"(Bilag 5:Del1) Han skelner således skarpt mellem, hvornår han mener det er muligt for eleven at deltage i undervisningen. Endvidere understreger han, at læring opstår i fællesskabet, "*... man har et fællesskab med nogen og så lærer man gennem det.*"(iBid). Deltagelse er ifølge dansklæreren muligt, når det handler om klassesamtale, gruppearbejde, lytning, opgavestilling, diskussioner og online evaluering i form af fx skriftlige opgaver eller afkrydsningsskemaer. Dysthe deler denne læringsforståelse i sprogfag, altså at læringen i sprogfag konstrueres i fællesskabet, når klassens stemmer mødes. Det flerstemmige klasserum inddrager alle stemmer, og ifølge dansklæreren har eleven mulighed for at deltage med sin stemme i langt de fleste aktiviteter. Dysthe understreger lærerens opgave i at inddrage alle klasses stemmer. Her må læreren således være opmærksom på også at inddrage stemmen, der kommer fra fx ipaden. En anden pointe er, at mundtligheden i dansk med fordel kan tage afsæt i elevernes skriftlige arbejde (Dysthe:1997).

Der hvor han ikke mener eleven kan deltage, er i impulsive aktiviteter, bevægelsesaktiviteter, leg og snik snak. Her frygter han, at det bliver for intetsigende for eleven, og denne får derved svært ved at opretholde sin koncentration. "*Det jeg har tænkt på, det er om det bliver for langtrukket? Om de*

falder fra, fordi det at det bliver lidt for intetsigende for dem måske af og til?" (Bilag 5:Del 1). Denne positionering hos læreren ville for Foucault være et resultat af den moderne magts udøvelse. Individet disciplinerer sig selv ud fra en forståelse af, at andre holder øje med mig og evaluerer mig. Lærerens "frygt" for at eleven finder snik snak og impulsive bevægelsesaktiviteter for intetsigende, taler derfor ind i den kulturskabte norm om at skolens opgave må være at skabe målbar læring (Holmgren:2006) (Bülow & Lydersen:2012).

Når Quvangs fortælling undersøges skabes narrativet omkring aktørerne i undervisningen. Aktantmodellen skaber således strukturen i hans perspektiv. Læreren er subjektet, målet er elevens deltagelse i danskfagets praksisfællesskab, givningen er lærerens ansvar for elevens undervisning, modtageren er eleven og klassen, hjælpen er teknologien og modstanden er en udelukkelse af en digital løsning. Han mener, at både eleven og klassen er modtagere, da eleven *"... kan bidrage aktivt til undervisningen ved at markere at nu har jeg noget jeg vil sige eller at jeg mener sådan og sådan og sådan ... både at bidrage til fællesskabet, men også være en del af fællesskabet, bliver fastholdt, bliver bibeholdt."* (Bilag 6:Del 1). Herved understreges igen pointen om at læring opstår i fællesskabet, og at eleven godt kan deltage i og bidrage til læringsfællesskabet via en digital forbindelse. At fravælge at transmittere undervisningen skaber således modstanden mod målet om at give eleven adgang til danskundervisningen, og et sådant valg kræver ifølge Quvang en god begrundelse. *"Retten til inklusion i undervisning gælder også selvom man ikke kan møde op fysisk?"* *"Ja for pokker! Ja, ja, ja, ja. Og når vi har medier som skype eller platforme som computere som vi kan bruge ... ja så hvorfor ikke benytte sig af det? Jeg forstår det ikke helt?"* (iBid). Begrundelsen skal ifølge ham også italesættes til eleven *"... du bliver lige sådan og sådan, øh sat på stand by fordi ... og så skal man selvfølgelig komme med en ordentlig begrundelse, det er klart"* (iBid). Når det gælder lærerens evaluering af elevens læringsudbytte i dansk siger han at teknologien igen kan hjælpe *"... man kan interviewe... øh man kan skrive sammen altså osv. Jeg, jeg kan ikke rigtig.. jeg tror.. jeg vil vælge at postulere at, hvis man mener det er et problem, så ja... så er det et spørgsmål om at man vil se det som et problem."* (iBid). Quvang oplever således at læreren har mange handlemuligheder, når undervisningen skal sendes live.

Selvom dansklæreren og Quvangs strukturerer deres narrativer om danskfagets muligheder forskelligt, oplever de begge at en live transmittering af danskundervisningen giver eleven muligheder for aktiv deltagelse i undervisningen, og at danskfagets centrale element, sproget, ikke er begrænset af

en fysisk tilstedeværelse. Derudover har læreren også mulighed for at evaluere på elevens læringsudbytte, selvom denne ikke er fysisk tilstede. Dog viser de forskellige mønstre, de to benytter sig af, noget om deres virkelighedsforståelse. Hos dansklæreren er der nogle klare afgrænsede muligheder for, hvornår man kan deltage i undervisningen. Hos Quvang er det aktørerne i problemstillingen, der afgør deltagelsesmulighederne i en digital undervisningen. Dette er udtryk for det Foucault kalder subjektpositioner og hvordan de to oplever subjektivering af læreren, og hvilke subjektpositioner dette så afføder. Subjektpositionerne er det der, i dette tilfælde, tilbyder og afgrænser, hvilke handlemuligheder læreren har (Bülow & Lydersen:2012). I forlængelse heraf adskiller de to sig også i forhold til omfanget af hvad og hvor meget af undervisningen, der skal transmitteres. Quvang vægter retten til inklusion i sin helhed, retten til også at være en del af snakken og det ligegyldige, faktisk som en afgørende del af undervisningen. Dansklæreren vægter, at det der sendes skal give faglig mening, forstået på den måde, at det primært er de fagfaglige aktiviteter, der skal sendes. Dermed er hans inklusionsforståelse begrænset til det danskfaglige perspektiv.

10.2 Praksis indtil nu

Hvad og hvordan fortæller Quvang og dansklæreren om den historiske virkelighed? Hvilken positionering har skolen og læreren hidtil taget i håndteringen af sygeundervisning? Dette perspektiv er relevant at undersøge, da den hidtidige praksis på området har en afgørende rolle for aktørernes virkelighedsforståelse. Hele pointen hos Foucault er netop at undersøge problemets opståen, fremfor for at gå direkte til, hvad gør vi nu? Han mener nemlig, at løsningsmulighederne skal findes i de subjektive oplevelser, der ligger til grund for problemet, og som er socialt konstrueret (iBid).

I dansklærerens fortælling om, hvordan man hidtil har håndteret sygeundervisning taler han ind i kontraktmodellen. Mønstret i sproget er således handlingsforløbet. Status quo er at ingen er syge og at alle er fysisk tilstede, og får del i undervisningen. Når der så opstår sygdom og fravær brydes kontrakten. Prøvelser og kaoset består i, at ingen har en plan for, hvordan undervisningen skal foregå, eller at den i det hele taget skal foregå. Dansklæreren fortæller om sin oplevelse med sygeundervisning hidtil, *“hmm. Altså man kan sige at det vi gør nu, det er nok ikke tilstrækkeligt. Det er jo egentligt bare at gøre opmærksom på hvad vi arbejder med og lægger det meget op til forældrene...”*, netop den polarisering har Hanne Knudsen fundet i sin forskning. Hun beskriver det som et dobbelt asymmetrisk værtskab. Det er skolen, der er vært, som inviterer familien til at invitere skolen som gæst (Knudsen 2010:263). Læreren forklarer konkret, hvad det er de “inviterer” forældrene

til, *“...Og det kan være en bog vi læser eller det kan være nogle opgaver der skal løses, eller skrive et eller andet. Det er jo den måde vi gør det nu, og det kan man jo sige, at det er jo ikke fordi det bliver fulgt ret meget op på det efterfølgende”* (Bilag 5:Del 2). Dermed defineres et ansvar hos hjemmet, som skolen ikke følger op på. Han forklarer denne praksis med, at man som lærer ikke tager ansvaret for undervisningen, når eleven ikke er fysisk tilstede. Og dermed bliver der ikke oprettet en ny kontrakt for elevens undervisning, *“Jamen også det her med at man skubber det lidt fra sig, man siger jamen det er ikke min opgave, når vedkommende ikke er der.”* (iBid). Denne indstilling hos læreren er direkte hæmmende for inklusionen.

Eggersdóttirs internationale forskning fra 2005 påviste, at en af de mest afgørende faktorer for inklusion er lærerens egen indstilling til inklusion. Hvis læreren oplever inklusion som noget der sker af sig selv, noget de ikke kender til eller noget der ikke er deres ansvar, er det direkte hæmmende for at inklusionen kan lykkes (Eggersdóttir:2005). Måden læreren vælger at handle på, afhænger af det dispositive handlingen sker i. Det dispositive forstås her som de kulturelle, historiske og materielle omstændigheder, der skaber den regelmæssighed, som vi ender med at opleve som normen. Disse før- eller overindividuelle “styresystemer”, skaber det social rum som sammen med lærerens egne intentioner og vilje kommer til at skabe en dobbelt dynamik, der afgør hvilken position læreren i sidste ende vælger (Fogh Jensen:2005). Her handler læreren ud fra det dispositive, der, lige nu, “styrer” området og som er direkte hæmmende for elevens mulighed for inklusion.

For Christian Quvang er den historiske virkelighed konstrueret i form af aktørerne - aktantmodellen. Målet er elevens undervisning, og dermed er eleven modtageren. Subjekterne, sådan som praksis har været hidtil, er læreren, skoleledelsen og PPR. Herved definerer Quvang tydeligt, at alle tre aktører fungerer som handlende subjekter, når det handler om varetagelsen af kronisk eller langvarigt syge elevers undervisning. Giver og hjælper i hans fortælling er den tydelige lovgivning på området. Dog erkender han at modstanden i den historiske virkelighed har været til stede i form af manglende handling, forskydning af ansvar og at eleven er en overset gruppe. *“... en psykolog eller en konsulent bør have et ansvar i forhold til at øh loven bliver overholdt”* (...) *“Det sker desværre ikke.. altid. Og det er jeg fuldstændig enig med dig i at det er sørgeligt overset. Jeg tror det har meget... fordi at altså er retningslinjerne jo klare, altså jamen der skal så og så mange timer skal der undervises osv osv.”*(Bilag 6:Del 2) Det særligt interessante i det sidste citat er, at han starter på at forklare årsagen til modstanden hidtil, men stopper midt i sætningen, og vender igen tilbage til

det der står i loven. Og det er jo lige netop derfor det er interessant at undersøge de sproglige mønstre. Hvorfor kan modstanden i hans fortælling ikke forklares? Svaret kan findes i Quvangs egen teori om professionsdiskurs, der netop understreger at hverken en økonomisk, politisk, etisk eller pragmatisk diskurs, kan skabe et realiserbart fundament for inklusion. Og det er tydeligt at det ikke er hans oplevelse, at der har været gjort brug af denne professionsdiskurs i praksis hidtil (Quvang:2016). Da jeg i interviewet spørger ham “... om du i din tid, med din erfaring, har mødt nogle alternativer til den her sygeundervisning, som du har oplevet som succesfulde, altså hvor du har mødt et system eller en plan der har givet de kronisk eller langvarigt syge elever den undervisning, som de, ifølge loven, har krav på?” er svaret “Nej” (...) “Det korte svar er nej.” (Bilag 6:Del 2).

Jf. afsnittet om juridiske og officielle rammer mangler der ikke lovmæssige hjelmer, når det gælder sygeundervisning. I disse interviews har ansvaret for undervisningen flyttet sig mellem PPR, skoleledelsen, lærerne, forældrene og eleven. Det ender i aktørernes narrativer med, at ingen for alvor har taget det fulde ansvar for undervisningen på sig. Det faktum at Quvang, der med sin baggrund har haft særlig meget kontakt med elevgruppen, aldrig har oplevet, at der har været et system eller en plan, der sikrer at eleverne får den undervisning de har krav på, er et skræmmende eksempel på, hvordan et manglende sprog og handlen har skabt en normativ praksis, der strider direkte imod lovgivningen, men endnu værre også skabt en stadig voksende overset elevgruppe, der om nogen er i særligt udsatte positioner. Det er en understregelse af, at magten ikke er noget nogen har, selv ikke loven, men magten er noget der bliver udøvet, noget usynligt, der ender med at blive taget for givet. Et eksempel på, at det er normen der udbreder magten, fordi det er normen der tilbyder de løsninger vi plejer at bruge, når vi skal håndtere en udfordring (Fogh Jensen:2005).

10.3 Den sociale virkelighed

Denne del af analysen er afgrænset til, hvilke narrativer der er om klassens sociale fællesskab, når klassen har en eller flere elever med en kronisk eller langvarig sygdom? Herunder muligheder og udfordringer i relationerne eleverne imellem, men også i relationen mellem eleven og dansklæreren.

I dette afsnit deler dansklæreren og Quvang samme oplevelse af den sociale virkelighed.

De anvender begge den semiotiske firkant og strukturerer deres narrativ om de absolutte modsætninger; at være en del af klassens sociale fællesskab og ikke at være en del af klassens fællesskab.

Fysisk fravær betyder isolation fra fællesskabet. Dansklæreren bruger et konkret eksempel til at forklare det “... fordi at hun var også nervøs for at komme tilbage. Hvad er der nu sket i klassen? Og hvad med dem jeg var gode venner med, hvad så når jeg kommer tilbage? Og hun havde faktisk sådan en forestilling om at når hun kom tilbage så hendes bedste veninde, de skulle bare... der var ingen, der var ikke sket noget eller hvad skulle man sige” ... “ og øh der fik hun altså et chok med at øh hun havde faktisk fundet sammen med andre og havde ligesom kommet til at fungerer anderledes i klassen, at nu var det ikke bare de to mere” (Bilag 5:Del 3). Quvang beskriver også at fravær grundet sygdom, fører til ikke deltagelse i klassens fællesskab, da alle tiltag for eleven, indtil nu, er adskilt fra klassen. Konsekvensen af ikke at kunne deltage og bidrage til fællesskabet er “...at klassen sådan glider ud af det her barns bevidsthed og øh klassens samlede kollektive bevidsthed øhm på sigt mister det barn som engang gik i klassen” (Bilag 6:Del 3). En pointe der går igen, i projektet *Skole for mig*, er netop følelsen af ensomhed for elever med en kronisk eller langvarig sygdom. I temaet “Tilbage efter fravær” beskriver en elev, at hun efter en sygdomsperiode kun opholdte sig i parallelklassen, fordi hendes egen klasse ikke kendte hende længere. De kendte kun hendes “gamle” jeg, der stadig havde hår på hovedet og uden al den nye viden om livet, som sygdomsforløbet havde givet hende (Danske patienter:2014). Faktisk fortæller dansklæreren om en elev han har haft, hvor førnævnte konsekvenser af fraværet bliver tydelig i lærerens sprog “... Der havde vi en som øhm øh... hvad er det han hedder? Ham med benet?” ... “Ja han humper lidt.” (Bilag 5:Del 3). Altså et eksempel på, hvordan en elev, nærmest er gledet ud af lærerens bevidsthed. Her kan det tilføjes, at Dansk Clearinghouse i deres forskning fandt, at lærerens relation til eleven har en afgørende betydning for elevens resultater i skolen, men måske endnu vigtigere for deres autonomi, motivation og selvtillid (Rosholm 2014:50). Så hvis en elev oplever at blive reduceret til “ham med benet” kunne man forestille sig at relationen tager skade.

Vejen i den semiotiske firkant fra ikke deltagelse til deltagelse i klassens sociale fællesskab, kan skabes digitalt. Både Quvang og dansklæreren fremhæver i deres fortælling, at deres oplevelse er, at særligt børn og unge, er dygtige til at opretholde og udvikle relationer, selvom kommunikationen foregår gennem en skærm. Da jeg fortæller Quvang, at et af kritikpunkterne den digitale løsning har fået, er at relationsarbejde ikke er muligt gennem en skærm, svarer han: “Ja, men det passer ikke, mener jeg ikke” (Bilag 6: Del 3). Lignende konklusion når Vive’s rapport fra december 2018 om børn og unges velfærd og trivsel. Rapporten konkluderer at børn i løbet af de sidste 8 år har fået markant mere virtuelt samvær og mindre fysisk. Der er dog intet tegn på, at den sociale kontakt

eller fortrolighed, af den grund, er blevet mindre (Vive:2018). Har en digital løsning stadig gode muligheder for relationsarbejde. Hertil må det understreges, at det i en skolekontekst altid må være læreren der bærer ansvaret for relationen mellem denne og en elev - også selvom relationen i perioder foregår digitalt.

10.4 Fremtidsmulighederne i en digital løsning

Sidste del i analysen behandler, hvordan Quvang og dansklæreren forholder sig til en hypotetisk fremtidig virkelighed, hvor en digital løsning er en del af sygeundervisningen.

I en sådan situation bliver det for dansklæreren aktantmodellen, der strukturerer virkeligheden. Subjektet er læreren, målet er inklusion af eleven, modtageren den kronisk eller langvarigt syge elev, giveren er klassen og teknologien er hjælperen. Således minder dansklærerens struktur i dette fremtidige perspektiv meget om Quvangs struktur i hans oplevelse af danskfagets muligheder. Modstanden er der, hvor de to fortællinger for alvor adskiller sig. Quvangs modstand i ovennævnte afsnit var manglende transmittering. I dette afsnit beskriver dansklæreren mere konkret, hvad modstanden mod teknologien bunder i. Det kan være frygten for at materialet bliver misbrug eller nervøsiteten for at miste sit arbejde som lærer. *“... Jamen lige til at begynde med der havde jeg det sådan, at der var jeg faktisk skeptisk for altså man er jo også sådan lidt bange for at man bliver arbejdsløs på en eller anden måde ikke også” ... “... Men jeg synes faktisk ideen er kanongod. Det der med at man.. at man har.. at man holder den der relation, altså det der med at den er live. Og der der med at den øh øh øh.. Så synes jeg egentlig at det er en kanongod ide, der hvor jeg ville være bekymret, det er det der med, hvad det kan blive brugt til”* (Bilag 5: Del 4). Både i dette citat, og i hele interviewet er frygten for misbrug af den transmitterede undervisning noget læreren vender tilbage til. Det har også været et gennemgående emne i alle de foregående undersøgelser. I spørgeundersøgelsen af de 56 lærere var det største forbehold ved en digital løsning, en utryghed generelt ved at blive optaget (Bilag 3). Dette taler igen ind i Foucaults moderne magt, der netop udøves ved individets disciplinering, som resultat af antagelsen om at samfundet holder øje med mig og evaluerer mig. Ikke en tvang, men en skjult tilskyndelse og fremelskelse af en bestemt adfærd (Holmgren:2006). De idealer vi forsøger at leve op til er præget af en perfektions- og konkurrencekultur, hvor læreren ikke har lyst til at have en digital dokumentation af, hvis de selv eller deres elever “træder ved siden af”. Derudover har lærerprofessionen været omdiskuteret og udskældt i den sidste årrække, og øget kontrol og overvågning af lærerens arbejde har været i fokus. Derfor er det ikke underligt, at lærerne

oplever en utryghed ved at undervisningen sendes live. Spørgsmålet er om det er modstanden eller målet om inklusionen af eleven, der står stærkest i lærerens subjektivering, der skaber dennes handlemuligheder (Bülow & Lydersen:2012).

Ikke underligt står målet om elevens inklusion stærkest i Quvangs narrativ. Han beskriver fremtidsperspektivet i den semiotiske firkant, hvor inklusion og eksklusion fungerer som de absolutte modsætninger. Vejen fra eksklusion til inklusion kan ifølge ham skabes via teknologien. “... ja ja så absolut. Jeg mener at det kun kan være en win-win situation...” ... “Det vil sige at inklusionsperspektivet står jo stærkt her..” (Bilag 6:Del 4). Han er dog opmærksom på forholdet omkring misbrug af materialet, men siger “... Men! Jeg vil være så tillidsfuld i forhold til det barn og de forældre at... at det ville ikke bekymre mig” (iBid). En forklaring på hvorfor Quvang ikke har forbehold kunne være, at han i forholdet mellem magt og viden kva sin stilling, er vant til at have en position, der definerer sandt og falsk. Hans oplevelse af samfundets evaluering af hans professionelle arbejde er således anderledes end dansklærerens oplevelse. Dette giver dem forskellige oplevelser af lærerens subjektpositioner i et hypotetisk fremtidsperspektiv. Særligt interessant er det, at det først er i en hypotetisk fremtidig virkelighed, at dansklæreren sætter aktørerne, herunder læreren selv, i centrum.

Begge er altså positivt stemt for en digital løsning, og ser at det kan tilbyde en løsning til sygeundervisningen, som på nuværende tidspunkt ikke har et tilsvarende alternativ. Tillid eller frygt bliver afgørende faktorer for en digital løsnings fremtidsmuligheder.

11. Konklusion

Opgaven har vist at dansklærerens og Christian Quvangs erfaringer med sygeundervisning hidtil er, at den er blevet varetaget utilstrækkeligt. Manglende handling, til trods for lovens tydelige bogstav, har skabt en praksis, hvor ansvaret for varetagelsen af elevens undervisning flyttes rundt, og ender med at falde mellem fingrene på samtlige aktører. Begge mener, at danskfaget rummer mulighederne for digital deltagelse, elevens danskfaglige kompetencer kan udvikles, og relationerne til klassekammeraterne og læreren har mulighed for at blive opretholdt og udviklet virtuelt. Dog har opgaven også vist, at læreren, selvom denne kan se mulighederne i et danskfagligt- og inklusionsperspektiv, alligevel positionerer sig forbeholdent overfor en digital løsning. Baggrunden for denne positionering er baseret på utryghed for overvågning og misbrug af materialet. Bagsiden af denne positionering

ring er, at den fungerer, som en hæmmende faktor for elevens mulighed for at blive inkluderet i danskfagets læringsfællesskab, da opgaven også har vist at alternativerne til inklusionen af denne elevgruppe ikke på nuværende tidspunkt eksisterer.

Spørgsmålet er, om denne viden, om baggrunden for lærerens oplevelse af problemstillingen, kan give svar i forhold til mulige løsninger.

Det må være klart at det dispositive, altså normen, skal ændres for derved at skabe nye handlemuligheder og praksis på området. Men hvem skal så ændre det? Det er i virkeligheden et spørgsmål om, om man tror mest på en såkaldt *Bottum up*- eller *Top down*-tilgang. Skal en eventuel digital løsning tvinges igennem fra "toppen"? Eller er det lærernes egne handlinger, der skal skabe det nye sociale rum? På baggrund af opgaven og mine erfaringer med dette problemfelt, er det, efter min bedste overbevisning, klart at det må være lærerne selv, der kan skabe den bedste praksis på området. De er, via deres profession og særlige kendskab til eleven, dem der burde have magten til at definere, hvad der er sandt og falsk i forhold til den konkrete undervisning og læringsituation. Men det kræver at vi tør! Som opgaven viser, er det afgørende, at vi, hvis vi tør tage magten, også udøver den, fordi det først er i handlingen magten træder frem. Lærerens handling i forhold til elevens sygeundervisning må have professionsdiskursen som ramme, ikke en økonomisk eller politisk diskurs. Praksis i forhold til sygeundervisning må og skal påvirkes, modificeres og struktureres af lærerfaglig viden, teorier, metoder, erfaring fra pædagogisk praksis og begrundede reflekterede valg, fordi det stadig er undervisning vi snakker om. Herved kan forhåbentligt både praksis og lærerens position ændres, da dette er af afgørende betydning for elevens mulighed for at blive inkluderet.

12. Udviklingsperspektiver

Herhjemme i Danmark er der mange eksempler på digital undervisning, bare ikke i grundskolen. På de fleste videregående uddannelser er det almenpraksis at undervisningen bliver optaget eller sendt live, til studerende der, af den ene eller anden årsag, ikke kan være tilstede. Et udviklingsperspektiv kunne herefter være at lave et forsøgsperiode i grundskolen, for at undersøge, hvilke forhindringer eller muligheder, der gælder lige præcis her, så man inden et eventuelt "tvungen" tiltag har søgt at imødekomme de udfordringer, der altid vil opstå i et nyt tiltag.

På gymnasieniveau er der særlige elitesports ordninger, herunder bla. Team Danmark, som har en Boddi-ordning, hvor en elev får løn for at hjælpe sportsudøveren med alt det "lavpraktiske". En ordning man også kunne lade sig inspirere af i sygeundervisningen, således at ansvaret for fx ipaden i klassen er varetaget af en anden elev.

I virkeligheden har opgaven, i sig selv, et udviklingsperspektiv som omdrejningspunkt. En måde hvorpå, man kan imødekomme eller afdramatisere nogle af med de forbehold læreren har, er ved indføre den foromtalte forsøgsperiode og ved at kigge uden over landets grænser, og lade sig inspirere af andre grundskoler, og undersøge deres håndtering af digital sygeundervisning. Et eksempel er Belgien, der har indført det såkaldte *Bednet* (Bednet:2019). Tiltaget er udbredt fra at blive brugt af 37 elever til nu at hjælpe 1593 elever.

13. Litteraturliste

Bjørndal, C. (2013). Det vurderende øje – Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning. Aarhus. Klim.

Bülow, M. & Lydersen, G. (2012). Foucault. I: Nellemann Nielsen, E., Cho Guul, M. A. & Aage Andersen, S. (red.) Teori i social faglig praksis. (s. 89-106). VIA Systime.

Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige klasserommet : Eller å lære gjennom dialog . Kvan 17(47), 31-45.

Eggertsdóttir, R. (red.) (2005) *Pathway to Inclusion*. University of Akureyri, School development division, Iceland

Fogh Jensen, A. (2005). Mellem ting - Foucaults filosofi. Det lille forlag. Frederiksberg.

Holmgren, A. (2006) Narrativitet og post-strukturalistisk pædagogik - sprog, identitet og magt. I: Kristensen, R. (red.) Fantastiske forbindelser - relationer i undervisning og læringssamvær. (s.56-65) Dafolo. Frederikshavn.

Knudsen, H. (2010). Har vi en aftale?- magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. Nyt fra samfundsvidenskaberne. Samfundslitteratur. Frederiksberg.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). Forskningsmæssige positioner og traditioner. I: Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier. (s. 29-85). Hans Reitzels Forlag.

Quvang, C. (2016). Inklusion som den nye “store fortælling” - også i specialpædagogik. I: Christensen, J., Degn Mårtensen, B. & Pedersen, T. (red.) *Specialpædagogik i læreruddannelsen*.(s.49-73). Hans Reitzels Forlag.

Quvang, C. (2014). Inklusion. I:Lillemor Hansen, S. & Schneider, H. (red.) *Elevers læring og udvikling: at skabe fællesskaber og lede læreprocesser*. (s. 155-178). Gyldendals lærerbibliotek.

Reimann, M. (2017). Pædagogik og lærerfaglighedsprøve. UC Syd Esbjerg.

Rosholm, K. (2014). Relationer. I: Lillemor Hansen, S. & Schneider, H. (red.) *Elevens læring og udvikling: at skabe fællesskaber og lede læreprocesser*. (s. 47-65). Gyldendals lærerbibliotek.

Stølen, G. (2014). Livshistorier - et biografisk perspektiv i pædagogisk forskning. I: Brekke, M. & Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen*. (s. 263-276). Klim. Aarhus.

Links

Bednet (2019). Lokaliseret d. 11 maj 2019 på

<https://bednet.be/bednet->

[eng-](#)

[lish?fbclid=IwAR1k7TSQPPuQI5_gISNr_Ty1Q_RYLBvmXnvNVU_88WN9ae5Xj5V8FakIIZE](https://bednet.be/bednet-lish?fbclid=IwAR1k7TSQPPuQI5_gISNr_Ty1Q_RYLBvmXnvNVU_88WN9ae5Xj5V8FakIIZE)

Børns Vilkår (2019). Hjælp til børn med bekymrende fravær. Børns vilkår og Egmont Fonden 2019-2023. Lokaliseret d. 10/4 2019 på

<https://bornsvilkar.dk/nyheder/boerns-vilkaar-og-egmont-fonden-saetter-ind-over-for-boerns-stigende-skolefravaer/>

Børn- og socialministeriet (2018). Bekendtgørelse af lov om social service. Lokaliseret d. 8/4 2019 på

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=202239#id835864ac-c049-4d43-a1f3-21ae31b45377>

Danske Patienter (2014). Skole for mig - der har en langvarig eller kronisk sygdom. Lokaliseret d. 17 maj 2019 på <https://www.danskepatienter.dk/skole-for-mig>

Esbjerg Kommunes børn- og ungepolitik (2014). Lokaliseret d. 8/4 2019 på

<https://www.esbjergkommune.dk/om-kommunen/vision-og-politikker/b%C3%B8rn-og-unge/b%C3%B8rn-ungepolitik.aspx>

Folketinget (2012). Inklusionsloven. Lokaliseret d. 8/4 2019 på

<https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201113L00103>

FN's børnekonvention (1989). Børnerådet. Lokaliseret d. 17 maj 2017 på

<http://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen>

Grundloven (1953). Lokaliseret d. 8/4 2019 på

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=45902>

Salamanca Erklæringen (1994). Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning (1994). Verdenskonference om specialundervisning. 7-10 juni 1994. Lokaliseret d. 17 maj 2017 på

<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>

Undervisningsministeriet (2017). Folkeskoleloven. Lokaliseret d. 8/4 2019 på

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=196651>

Undervisningsministeriet (2014). Bekendtgørelse om sygeundervisning af elever i folkeskolen eller frie grundskoler. Lokaliseret d. 8/4 2019 på

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164032>

Vive (2018). Børn og unge i Danmark - Velfærd og trivsel 2018. Det nationale forsknings og analysecenter for velfærd. Rapport, 6. december 2018. lokaliseret d. 10/4 2019 på

<https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2018-10762/>

14. Bilag

Bilag 1 - Boddi

Bilag 2 - Powerpoint fra fokusgruppeinterview

Bilag 3 - Resultater fra spørgeundersøgelse

Bilag 4 - Aktantmodellen, kontraktmodellen og den semiotiske firkant

Bilag 5 - Uddrag af interview med dansklærer

Bilag 6 - Uddrag af interview med Christian Quvang