

UC Syddanmark – Læreruddannelsen i Esbjerg - Juni 2015	
Bachelorprojekt	
Navn	Maja Byg Olesen
Studienr.	LE110122
Privat e-mail adr.	majabyg@outlook.com
Titel på dansk (max. 3 linier á 50 enheder)	
Inklusion af ordblinde – ordblindes vilkår i folkeskolen	
Titel på engelsk (max. 3 linier á 50 enheder)	
Inclusion of dyslexics - dyslexics conditions in elementary school	
Bachelorprojektet har tilknytning til:	
Linjefaget	Specialpædagogik
Faglig vejleder	Søren Bøjgaard Schleicher Andersen (sban)
Pæd./psyk. vejleder	Christian Quvang (cquv)
Antal anslag	90.785
Hvis eksamen består, må opgaven benyttes som eksempel i forhold til fremtidige studerende: <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> JA <input type="checkbox"/> NEJ <input checked="" type="checkbox"/> </div>	
Dato: 4/5 - 2015	
Jeg bekræfter med min underskrift, at opgaven er udfærdiget uden uretmæssig hjælp:	
Maja Byg Olesen	
_____ Underskrift	

INKLUSION AF ORDBLINDE

Ordblindes vilkår i folkeskolen



4. MAJ 2015
LÆRERUDDANNELSEN ESBJERG
UC - SYDDANMARK

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering.....	4
Grundlæggende definition:.....	4
Læsevejledning.....	5
Teori	7
Eksklusion.....	7
Rummelighed	8
Integration.....	9
Inklusion	10
Normalitet	14
Praksisfælleskaber og deltagelse	15
Delkonklusion.....	16
Empiri	16
Undersøgellesdesign	16
Likert skala	17
Freedom Writers	18
Gruppe interview	19
Narrative fortællinger	20
Etisk dilemma.....	21
Analyse og diskussion	22
Samtale ml. eleverne	24
Delkonklusion.....	27
Samtale ml. forældrepar	28
Delkonklusion.....	31
Dilemmaer.....	31
Handleperspektiv - rollen som specialpædagogisk lærer	31
Kollegaer	32
Elever.....	33
Forældre.....	34
Delkonklusion.....	35

Konklusion	35
Perspektivering	37
Litteraturliste	38
Bøger	38
Hjemmesider.....	40

Bilag 1-5

Bilag 1 – Spørgeskema om ordblindhed	42
Bilag 2 – Statistik over spørgeskemaet	43
Statistik over hvorfor eleverne er på en efterskole.....	43
Bilag 3 – Interviewspørgsmål til forældre/eleverne	44
Interviewspørgsmål forældre	44
Interviewspørgsmål til elever	44
Bilag 4 – Hvordan er det at være ordblind?.....	45
Bilag 5 - Hvordan er det at være forældre til et barn som er ordblind?.....	48

Indledning

Begrebet inklusion har mange gange været diskuteret blandt politikere og fagfolk, efter vi blev en del af Salamanca erklæringen (1994), som påpeger at:

”alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau” (Salamanca erklæringen 1994:2).

Ifølge Salamanca erklæringen skal vi inkludere den enkelte, så ovenstående kan opfyldes. Man kan i erklæringen læse følgende udsagn, som læner sig op af Rasmus Alenkærs definition på inklusion: *”Ethvert barn har unikke egenskaber, interesser, evner og læringsbehov”* (Salamanca erklæringen 1994:2). Det vil sige at undervisningen skal tage hensyn til den enkelte og acceptere, at vi som individer er vores egne og dermed unikke. På skolerne skal man i dag inkludere flere elever i klassen, jf. den nye folkeskolereform.

Hvordan inkluderer man så de elever, som nemt kan glemmes i normalklassen, den elev som nemt ekskluderes i klassen, de såkaldte gråzonebørn? Ifølge Salamanca erklæring, 1994, skal alle inkluderes (1994:2), hvilket forudsætter at eleven ikke kun er fysisk tilstede i klassen, men er deltagende i både de faglige og sociale sfærer i skoleregi. Inklusionen er vellykket når eleven selv føler sig som deltager i de faglige samt sociale sfærer (Alenkær 2010:22). Idet dette er aktuelt jf. den nye folkeskolereform, vil jeg i opgaven beskæftige mig med hvorledes man kan inkludere elever med særlige behov, herunder de elever, som kan ende som gråzonebørn, de ordblinde elever. Jeg vil se på hvilke dilemmaer, der kan opstå, i det specialpædagogiske felt, hvor jeg som lærer kan stå som modtager af de ordblinde elever, samt forholde mig til inklusionsaspektet af disse elever både fagligt, samt socialt.

Inspirationen til opgaven ligger til grund for nogle hypoteser omkring det at være ordblind i folkeskolen. Ordblinde får ikke den tilstrækkelige hjælp de har brug for i folkeskolen. De får lov til at sidde og lave ingenting, hvor fokus ikke er på det faglige eller sociale aspekt, hvilket gør man ikke er optimalt inkluderet i klassens sfærer. Samtidig står forældrene magtesløse og ser til, da de ikke kender barnets rettigheder. Ordblindhed er for eleverne en social barriere. Ovenstående hypoteser er negativt ladet og jeg er interesseret i, om dette er tilfældet i folkeskolen hos både elever og forældre, samt hvad jeg som lærer med specialpædagogiske kompetencer kan gøre for, at undgå ovenstående hypoteser.

Grundet det fortsatte fokus på inklusion er det derved interessant, at undersøge hvorvidt elever og forældre har ageret i folkeskolen, når ordblindhed har været et faktum. Hvilke sociale og faglige barrierer er der, og hvordan kan man som lærer agere i dette spil ud fra KRAP? Jeg er derved kommet frem til at ville undersøge følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan kan lærere med specialpædagogiske kompetencer arbejde med inklusion af elever med ordblindhed i en almindelig folkeskoleklasse, og hvilke dilemmaer ligger der i dette arbejde?

Grundlæggende definition:

Dysleksi, også kaldet ordblindhed, er mere end 100 år gammelt. Læseforskere er fortsat uenige om hvordan ordblindhed skal defineres, samt hvilken forklaring der ligger til grund for elevernes manglende læseudvikling (Larsen 2010:38). Læseforskere er dog enige om, at man ikke er ordblind, hvis man kan læse ordene uden at forstå dem, idet man kan undersøge ordets betydning ved at læse mere herom. Man kan definere ordblindhed til, at bogstaverne og deres lyde ikke giver mening sammen. Ordblindhed kan også defineres under læsevanskeligheder. I 1992 har Mogens A. Dalby m.fl. kategoriseret læsevanskeligheder indenfor 5 grupperinger (Larsen 2010:39):



Ib Hedegaard Larsen (2010:40) mener, at disse kategoriseringer understreger de faktorer, der kan spille ind, når man undersøger, om en elev har læsevanskeligheder. De kategoriseringer jeg vil læne mig op af er nr. 5 ordblinde og nr. 2 læsesvage, da det er disse 2 typer af dysleksiramte der var flertal af, i indsamlingen af min empiri.

- Ordblinde har vanskeligheder ved at koble lyd og bogstaver sammen.
- Læsesvage er tyngt af sociale forhold, hvor den sproglige og skriftsproglige dimension er meget svag, altså læseforståelsen. (Larsen 2010:39-40)

Larsen påpeger, at forklaringen af ordblindhed findes hovedsagligt inden for neurologien, genetik og sprogvidenskab, men derved er definitionen på ordblindhed stadig uklar. Ifølge Carsten Elbro er definitionen på ordblindhed som følger;

”En ordblind elev er en normalt begavet elev, almindeligt fungerende fagligt, socialt og sansemotorisk, men med overraskende vanskeligheder ved de sproglige områder, der knytter sig til læsning og stavning”. (Larsen 2010:41)

Det skal nævnes, at andre læseforskere mener, at det at være ordblind ikke kun skyldes vanskeligheder med læsning og stavning, men kan være påvirket af mange andre faktorer, som gør den enkelte elev ikke er i stand til eller har vanskeligt ved at lære og læse. Der kan være andre faktorer som spiller en rolle, når man arbejder med ordblindhed fx det sociale aspekt. Ordblindhed betegnes som en diagnose og er benævnt i ICD-10, men har man talvanskeligheder kategoriseres man ikke som ordblind (Larsen 2010:45).

På dysleksiforeningens hjemmeside, gør man brug af Carsten Elbros definition på ordblindhed. Han mener ikke, at ordblindhed skyldes dårlige begavelse eller synsvanskeligheder og påpeger at ordblindhed, i hans optik, er arveligt. Elbro påpeger, at det har vist sig effektivt, at man gennem intensiv undervisning med læsning, som ordblind, vil have mulighed for at tilegne sig læsefærdigheder. (Ordblinde/dysleksiforeningen i Danmark)

Læsevejledning

Opgaven tager udgangspunkt i de dilemmaer, man som lærer kan stå med i forbindelse med ordblinde elever i folkeskolen. Hvordan inkluderer man disse elever succesfuldt, så de ikke ender som gråzonebørn¹, hvor man som lærer glemmer dem? Man skal som lærer balancere mellem interessen for at hjælpe den ene elev uden at glemme de andre elever i klassen, men hvordan praktiseres dette. Afslutningsvis tager opgaven dermed udgangspunkt i de handlemuligheder man som lærer med specialpædagogiske kompetencer har, og hvorledes man kan agere i folkeskolen for at hjælpe ordblinde elever bedst muligt ud fra KRAP (Metner. L. og Bilgrav. P. 2013:14-24).

Opgaven har hovedsageligt et åndsvidenskabeligt videnskabsteoretisk syn, suppleret med et systemisk og socialkonstruktivistisk perspektiv da jeg bevæger mig inden for det

¹ Et barn som er mildt udsat mht. særlige behov eller i risiko for at blive det

humanvidenskabelige perspektiv. Jeg beskæftiger mig her med mennesket og dets kultur, som formidles gennem sproget, hvor man har lov at fortolke, og derved arbejde inden for det hermeneutiske (Christensen 2011:78). Menneskets vilkår og muligheder er i centrum, hvilket vil sige at åndsvidenskaben, her det humane, beskæftiger sig med det ideelle (Juul 2010:31). Jeg har valgt den systemteoretiske tilgang, da den supplerer den hermeneutiske tilgang i og med den har fokus på systemernes tyding og påvirkning af hinanden. Man kan som lærer ikke kun have et videnskabsteoretisk ståsted, men man skal veksle mellem de muligheder, de forskellige videnskabsteoretiske teorier giver for den gode undervisning. Dette kan ses i flæng med Knud Illeris læringstrekant, hvor man veksler mellem de 3 dimensioner, den kognitive, den psykodynamiske og social/samfundsmæssige dimension (Illeris 2001:3-18).

Opgaven er inddelt i 7 afsnit.

1. Problemformulering, med præcisering af begrebet ordblindhed, som anvendes i hele opgaven.
2. Teoriafsnit, hvor begreberne eksklusion, integration, rummelighed samt inklusion, defineres og diskuteres hovedsagligt ud fra Rasmus Alenkær og Susan Tetler, dog inddrages andre teoretikere undervejs. Derudover defineres begrebet normalitet ud fra Bent Madsens forståelse, samt praksisfælleskaber og deltager ud fra Etienne Wenger
3. Empiriafsnit, hvor dataindsamlingsmetoden beskrives og præsenteres, Mixed Methods (begrundelse af den systemteoretiske tilgang), likert Skala, Freedom Writers, gruppe interview, samt narrativ interview, hvor ghost writing yderligere præsenteres som den del, der skal analyseres. Afsnittet slutter med vurdering af det etiske aspekt omkring selve undersøgelsen.
4. Analyseafsnit, hvor spørgeskemaets resultater analyseres, samt de 2 narrativer skrevet gennem ghost writing ud fra de begreber jeg har defineret samt diskuteret i teoriafsnittet.
5. Handleperspektiv, hvor jeg kigger på hvilken rolle, man har som lærer med specialpædagogiske kompetencer, og hvad man kan gøre ud fra forældrene, kollagerne, samt elevernes perspektiv ud fra KRAP.
6. Konklusion, besvarelse af problemformuleringen på baggrund af opgavens pointer.
7. Perspektiveringsafsnit, hvor jeg påpeger andre metoder til brug ved inklusion.

Teori

I nedenstående afsnit vil jeg diskutere samt definere de teoretiske begreber eksklusion, rummelighed, integration, inklusion samt normalitet. Når man arbejder med den inkluderende skole dukker 3 af begreberne ofte op i sammenhæng og nogen bruger dem endda som synonyme, når vi taler om begreberne rummelighed, integration og inklusion. Når jeg tænker på den inkluderende skole og begreberne rummelighed, integration og inklusion, er de ikke synonyme og derved vil jeg gøre rede for disse, men også eksklusion og normalitet.

Eksklusion

Eksklusion handler ifølge Alenkær om, at man fratager nogen deres ret til at deltage (Alenkær 2010:14). Den som ekskluderer er med til at bestemme, hvem der må deltage i de aktiviteter og fællesskaber, som de fleste andre må. Alenkær taler om, at man i den ekskluderende skolepraksis kategoriserer eleverne i de normale og de specielle. Elever kan være specielle i bestemte situationer, mens andre er specielle hele tiden, hvilket vil sige at de normale er dem, som kan interagere inden for skolens eksisterende rammer og praksis (Alenkær 2010:14). Ifølge Alenkær findes der 2 undergrupper inden for eksklusion, som i den virkelige verden ikke helt er så sort/hvid. Man kan snakke eksklusion inden og uden for skolens rammer. Eksklusion inden for skolens rammer kan i praksis være, når skolen fx nægter eleven adgang til det faglige og sociale rum, ved at tilbyde eleven specialundervisning i samme tidsrum som normalundervisningen foregår. Der kan sagtens forekomme undervisningsdifferentiering i normalundervisningen, ligesom specialundervisningen kan finde sted i normalklassen og derved er det ikke helt så sort/hvid, som Alenkær stiller det op. Vælger skolen i stedet for, at tilbyde eleven undervisningen på en anden institution, hvor eleven helt bliver nægtet adgang til det faglige og sociale rum med elevens jævnaldrende, taler vi om eksklusion uden for skolens rammer (Alenkær 2010:16). Beslutningsprocessen, om en elev skal have et andet undervisningstilbud, ligger hos skolen samt andre rådgivningsenheder som fx PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning).

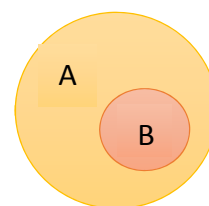
Eksklusion inden/uden for skolens rammer, er ikke den eneste dimension jeg forstår eksklusion i. Man kan ligeledes være ekskluderet, selvom man er inden for normalklassens rammer, ved at være ikke deltagende i hverken det faglige eller sociale rum i klassen. Jeg forstår derved eksklusion som afhængig af, hvordan eleven oplever sin rolle i klassen i forhold til undervisningen, samt det sociale aspekt, hvilket kan understøttes af Alenkærs definition af inklusion (eksklusionens modsætning).

Ifølge Dorte Marie Søndergaard opstår social eksklusionsangst af den hele tiden bedømmende sfære, hvor vi bliver bedømt og evalueret af andre hele tiden, som fx i en klasse. Eleverne aflæser hurtigt hinandens måder at opføre sig på, hinandens interesser, tøjstil, tasker, mobiltelefon etc. og der forhandles hele tiden internt om, hvilke normer er de rigtige gennem små skænderier, vurderinger af hinanden samt andre (Søndergård 2009:23). Social eksklusionsangst er en psykologisk forståelse af, at vi som individer er afhængige af deltagelsen i forskellige sfærer (Guldbrandsen 2010:50-72). Social eksklusionsangst opstår, når ens eksistens i et givent fælleskab trues (Søndergård 2009:29). Det er en angst, mellem deltagerene, som skal fungere sammen samt skabe en relation i de forskellige sfærer. Søndergård taler om 2 forskellige fælleskaber, den formelle og uformelle. Det formelle fællesskab kan være skolen, arbejdet, samt uddannelsen, mens det uformelle fælleskab kan være fritidsinteresser, venskaber, sport, samt familiesammenhænge. Ifølge Bronfenbrenner interagerer vi som person i mange forskellige sfærer og skal på den måde have mange relationer til at bestå. Det er disse relationer vi, ifølge Søndergård, er bange for ikke består og derved opstår social eksklusionsangst. Man er bange for at blive skubbet ud i periferien af disse fælleskaber, at blive marginaliseret samt gjort irrelevant som deltager (Søndergård 2009:29), hvilket ligger sig op af den kamp, man kan finde i klasseværelset, om diverse roller i klassen. Der er en risiko for at blive dømt uværdig til et fællesskab, hvilket man finder i alle sociale sammenhænge og hermed følger social eksklusionsangst (Søndergård 2009:29).

Rummelighed

Det at rumme, skulle rumme noget eller nogen, afhænger af hvem eller hvad man skal rumme, samt hvem eller hvad man er (Alenkær 2010:19). Når Alenkær definerer rummelighed har den kun en retning, det er altid den ene som rummer den anden, dvs. det "normale" rummer det "specielle" og herved opnår man dele af normalitetsbegrebet. Den som rummer føler sig selv mere normal eller rigtig i forhold til den der rummes (Alenkær 2010:19). For at tydeliggøre rummelighedsbegrebet er jeg blevet inspireret af Alenkær til, at dele rummelighedsbegrebet op i 3 dele, fysisk rummelighed, institutionel rummelighed og relationel rummelighed.

Fysisk rummelighed vil sige, at et objekt (A) er så stort, at et objekt (B) kan opholde sig inden i det uden at objekt (A) går i stykker (Alenkær 2010:19). Det er (A) som rummer (B). Man kan tale om fysisk rummelighed i en skole, når skolen har plads til, at eleverne fx kan arbejde med forskellige



læringsaktiviteter, der passer til elevernes behov rundt omkring på skolen (skolen kan være lokale mangfoldig). Man kan også forstå fysisk rummelighed socialt. Det kunne være en person med masser af overskud, som har kræfter og energi til, at støtte op og bakke op om, den som skal rummes. Det kunne eksempelvis være en ressourceperson.

Institutionel rummelighed betyder, at institutionen som har en bestemt målgruppe, vil tillade individer som afviger fra denne målgruppe, at være en del heraf (Alenkær 2010:19). Ser vi på skolen vil specialeleven (inklusionselever) få lov til at befinde sig blandt normaleleverne. Den institutionelle rummelighed i skolen går derved ud på, at specialeleven skal tilpasse sig skolens praksis, mens skolen forsøger at opretholde sin normale praksis.

Relationel rummelighed er den indstilling, en person eller gruppe har/kan have til en anden person eller gruppe (Alenkær 2010:20). Der skal være plads til forskellighed i relationen, uden at man som person forandrer sig mht. ens holdninger/handlinger i den rummelige relation (Alenkær 2010:21). Det at rumme en person kan derved ifølge Alenkær oversættes til følgende;

”Vi to er forskellige, og jeg bifalder ikke det, du siger/gør. Men jeg vil godt tillade vores relation at bestå, for jeg er i stand til at forblive, som jeg er, selvom du påvirker mig i en anden retning.
” (Alenkær 2010:21)

Integration

Integration handler om, ud fra Rasmus Alenkærs forståelse, at forene det man allerede har, med noget nyt, uden at ødelægge det man har (Alenkær 2010:16). Eleven skal i denne forståelse tilpasse sig de rammer, der er sat op omkring skolen. Jeg læner mig op af Alenkærs inddeling af integration, funktionel integration, fysisk integration, social integration og formel integration (tilføjet af Alenkær selv), hvor han er inspireret af Mårten Söder, som har inddelt integrationsbegrebet efter de 3 først nævnte underkategorier.

Funktionel integration er, hvor man er ekskluderet uden for skolens rammer, da skolen her kun anvendes som ekstern facilitet og ikke som social læringsarena. Eleven er reelt set ikke elev på skolen og anvender kun dele af skolen med egen lærer som ledsager fx skolens hal. Eleven befinder sig derved kun på skolen en gang imellem. (Alenkær 2010:17-18)

Fysisk integration er, hvor eleven er placeret det samme sted som sine klassekammerater i en normalklasse. Man interesserer sig for hvor eleven befinder sig og har ingen interesse i hvad eleven laver, samt hvilket udbytte eleven får af undervisningen. Eleven beskæftiger sig derved med andre aktiviteter end de resterende elever i klassen og de har kun det tilfælles at være placeret det samme sted fysisk. Begrebsmæssigt sidestilles fysisk integration med at være rummet samt ekskluderet inden for skolens rammer. (Alenkær 2010:18)

Social integration er, hvor eleven bliver en integreret del af undervisningen og det sociale i klassen samt på skolen. Eleven har her venskabelige samt samarbejds-mæssige relationer til sine klassekammerater. Social integration, kan minde om den inkluderende tænkning. (Alenkær 2010:18)

Formel integration er, hvor eleven kun er indskrevet på skolen, da dette er lovpligtigt, men principielt aldrig er tilstede på skolen. Ifølge Alenkær forekommer denne form dog meget sjældent, hvor han også påpeger at det er afmagt fra både forældre, elev og skolesystemet når det forekommer (Alenkær 2010:18).

I en skolekontekst, bør vi derved jf. Alenkær stræbe efter social integration, da det begrebsmæssigt lægger sig op af Alenkærs definition på inklusion. Det handler derved om, at man skal forene noget man allerede har med noget nyt, uden at destruere det man har. Dette er en balance, man som lærer skal balancere med for, at opnå social integration eller nærmere inklusion ud fra Alenkærs definitioner.

Inklusion

Ifølge Alenkær er inklusion, at man oplever sig som en naturlig og værdifuld deltager i et fællesskab (Alenkær 2010:21). De specialpædagogiske løsningsstrategier har førhen typisk været segregerede foranstaltninger, som kunne være sværere for eleverne at vende tilbage fra, hvor man nu, med den nye folkeskolereform, skal kunne varetage inklusionen af flere elevtyper i klassen på sigt. Eleverne skal tilbage i klasserne. Den inkluderede skal derfor være en del af institutionen og ikke en del i institutionen (Alenkær 2010:21). Inspireret af Alenkær deler jeg inklusionsbegrebet op i 2 former, social og faglig inklusion, for at nuancere inklusionstanken:

- Social inklusion er, når eleven føler sig som en værdifuld og naturlig del af det personrelationelle fællesskab, der er i klassen og klassens omkringliggende sfærer. Eleven har venner. (Alenkær 2010:21)
- Faglig inklusion er, når eleven føler sig som en værdifuld og naturlig del af det faglige, som sker på klassen og føler han/hun kan bidrage til de opgaver, der stilles i undervisningen. (Alenkær 2010:21)

Når man taler om inklusionstanken, har man ikke længere begreberne normalt og specielt i anvendelse, som man har ved begreberne eksklusion, integration, samt rummelighed. Alle individer er deres egen og helt unikke, derved er begreberne normalt og specielt til dels væk, da man ikke kan være mere speciel end andre. Der er stadig bevidsthed om, at nogle elever kan have påfaldende kognitive, emotionelle, sociale- og/eller adfærdsmæssige profiler, som kræver en større indsats end normen (Alenkær 2010:22). Når man taler om inklusion, skal man spørge sig selv, hvordan deltagelsen af den enkelte kan muliggøres, da alle har ret til uddannelse uanset hvilke personlige eller fysiske egenskaber, den enkelte har (Salamanca erklæringen 1994:2).

Jævnfør Alenkær (2010:22) handler inklusion om elevens deltagelse i skolens sfære. Inklusion handler om, at få skolen til at være en del af eleven, frem for at eleven skal være en del af skolen, som sker, når man taler om rummelighed og integration. Inklusionsbegrebet er en dynamisk proces og under konstant udvikling, hvor skolen skal øge mulighederne for oplevelse af fællesskabet, aktiv deltagelse og højt læringsudbytte for den enkelte elev samt hele klassen. Der lægges vægt på elevens deltagelsesmuligheder samt elevens relation til skolen og omvendt. Det er barnet/eleven, som skal føle sig inkluderet, men der skal være en gensidig tilpasning mellem elev, lærer og den praksis der er. (Alenkær 2010:22)

Jeg vil nuancere inklusionsbegrebet ved at se på Susan Tetlers forståelse af inklusion, hvor hun bl.a. henviser til Peter Farell som er formand for skolepsykologernes verdensforbund. Tetler taler om den udvikling, der er sket i skolen, hvor man er gået fra at være meget individ orienteret til at fokusere mere på det relationelle (Tetler og Langager 2011:54). Der er sket en begrebsudvikling, som Tetler beskriver, hvor man førhen brugte begrebet integration og nu bruger begrebet inklusion. Alenkær og Tetler er enige om, at det er skolens miljø, som skal tilpasses den enkelte elev og ikke omvendt

når vi taler om inklusion. Dette gør sig også gældende, når vi taler om inklusion inden for andre samfundsmæssige områder (Tetler og Langager 2011:55).

Integrationsbegrebet stillede krav til den enkelte elevs fysiske tilstedeværelse, hvor inklusion stiller højere krav i form af den indholdsmæssige dimension. Farell mener, at man skal være fysisk tilstede for at blive inkluderet, men en skole kan ikke være inkluderende, hvis den ikke byder alle typer af elever velkommen i sin praksis, hvor eleverne skal være aktive deltagere (Tetler og Langager 2011:55). Inklusion er ikke en facitliste man kan finde frem, men en proces som altid kan forbedres, da vi altid vil kunne give mere plads til de inkluderende processer. Det problematiske kan i praksis være, hvis man på skolerne ikke har forstået inklusionstanken ens, da eleverne på den måde vil være i et spændingsfelt mellem de forskellige forståelser.

For at komme dette spændingsfelt til livs, handler det ikke blot om en fysisk praksis, men at man på skolerne får den samme forforståelse af hvad inklusion er. Tetler kommer med følgende forslag til, hvordan vi i skolerne kan have fokus på inklusion og her få en fælles forståelsesramme.

- *”At inkluderende undervisning øger elevernes deltagelse i og reducerer al ekskludering fra det kulturelle, faglige og sociale fællesskab i skolen.*
- *At inkludering betyder, at man må udvikle skolekultur, strategier og praksis, så den enkelte skole kan tilpasse sin undervisning til mangfoldighed af elever, som tilhører skolens læringsfællesskab.*
- *At inkludering drejer sig om læring og deltagelse for alle elever, som kan blive udsat for et eksklusionspres – ikke bare for dem der har en nedsat funktionsevne eller er kategoriseret som ”elever med særlige behov”.*
- *At mangfoldighed ikke betragtes som et problem, men som en rig mulighed til at støtte læring og deltagelse for alle elever.*
- *Inkludering drejer sig om at udvikle gensidigt positive relationer mellem skole og lokalmiljø/elevernes privat sfære” (Tetler og Langager 2011:57)*

Der har i en lang periode været flere og flere børn som er blevet placeret i specialtilbud uden for skolen. Med den nye folkeskolereform skal disse børn tilbage til normalundervisningen igen, idet inklusion er blevet et større fokuspunkt. I Salamanca erklæringen nævnes, alles ret til deltagelse i skolen, hvilket ikke er paradoksalt længere, da alle elever med særlige behov placeret uden for skolens kontekst, skal inkluderes i folkeskolens praksis igen. Når vi ser på specialtilbuddene inden for skolens rammer taler Tetler om problematikken i, at inklusionsbegrebet er blevet brugt

synonymt med specialundervisningen og derved ikke førhen har været en del af en skoles samlede vision. Igen mangler man begrebsafklaringen for, hvad inklusion egentlig er, når vi i praksis er ude på skolerne. Skolen vil i denne sammenhæng være en skole som integrerer samt rummer eleverne, men ikke giver eleverne den ret de har, til deltagelse i fællesskabet (Tetler og Langager 2011:57). Man taler her om, at skolen praktiserer parallelundervisning, hvor eleven er ekskluderet fra klassen, ved at have et andet undervisningstilbud uden for klassen, hvilket mange ordblinde elever har oplevet gennem deres skolegang.

Så hvad er inklusion? Inspireret af Tetler er den afgørende faktor for inklusion, fællesskabets rummelighed, hvilket vil sige des mere rummelig skolen er, des mere kan den enkelte elev inkluderes. Inklusion i forbindelse med rummelighed er derved, at fællesskabet skal give den enkelte elev muligheder og betingelser for at deltage, men den enkelte elev skal samtidig vælge at deltage inden for de muligheder og betingelser, før inklusionen er vellykket (Tetler og Langager 2011:54-55). Der skal altså være en gensidig accept, parterne imellem, før der kan opstå inklusion.

Jeg vil i min forståelse af inklusion bruge socialstyrelsen, som i samarbejde med NVIE har udarbejdet en definition på hvad inklusion er, da den kan sættes i flæng med det, som Alenkær og Tetler mener om inklusionsbegrebet. Den generelle definition er som følger;

”Tilstand, hvor et objekt er inddraget i et fællesskab eller en sammenhæng”
(Socialstyrelsen 2015:1)

Ovenstående definition er ikke helt dybdegående mht. det som Alenkær og Tetler taler om, men kigger man på socialstyrelsen definition af ”social inklusion”, er den i flæng hermed. Definitionen og den fortrukne term for inklusion er nedenstående og lyder som følger;

”Inklusion, hvor en person eller en gruppe af personer deltager aktivt og ligeværdigt i gensidigt udviklede fællesskaber uanset forskelle i forudsætninger og funktionsevne, herunder kontekstuelle faktorer” (Socialstyrelsen 2015:1)

Den overstående term om inklusion er den, jeg vælger at læne mig op af da både Farell, Tetler og Alenkær taler om, at inklusionen kun kan bestå, hvis vi har en form for gensidighed normen og det specielle imellem. Når man taler inklusion, er det vigtigt, at man tænker alle som værende unikke i sig selv og derved er der ingen, som er specielle i inklusionens verden.

Normalitet

Jeg bruger Bent Madsens forståelse af begrebet normalitet, samt understøtter dette med begreberne praksisfællesskaber og deltagelse ud fra Etienne Wenger. Hvornår er man inden for normen og hvornår er man udenfor? Jævnfør inklusionsbegrebet er alle principielt en del af normen, da alle er unikke, men med forbehold for, at der dog er nogen, der kræver ekstra opmærksomhed, grundet forskellige aspekter. Bent Madsen definerer normalitetsbegrebet, ved at normen bliver synlig ved brud af relationen i skolekontekst fx lærer/elev imellem (Madsen 2005:122). Individet/eleven er dannet af de rammer, som man agerer i, samt de relationer man som lærer skaber og her den normalitetsforventning, der skabes i relationen. De forventninger der er i sfæren omkring eleven, er også de forventninger eleven forsøger at efterleve (Rosenthal effekten). Mange elever har været udsat for nederlag og hvorledes tackler vi som lærer dette aspekt? Madsen påpeger, at mange lærer vælger at tage udgangspunkt i elevernes fortid og herved lægger vægt på de nære relationer til de voksne, men også succesoplevelserne grundet de mange nederlag, eleverne har været udsat for (Madsen 2005:124). Eleverne møder i dette spil forventninger om, at de ikke kan agere i den pågældende skole-sfære, fx bibeholde positive relationer, skaber konflikter etc. Det er derved relevant der skabes en pædagogik, som bygger på struktur og tydelige voksenroller for den enkelte elev. Det synliggør en forståelse, som bygger på, at elever med bestemte problematikker anses for ikke at følge normen og derved være anderledes, hvilket påvirker normalitetsforståelsen i den pågældende sfære (Madsen2005:124). Denne indgangsvinkel til eleverne kan være problematisk i den kontekst, at vi som lærere kan overse elevernes reaktioner på bestemte situationer i skole-sfæren, idet vi har en forforståelse hentet i elevens fortid frem for nuet. I sin praksis skal man derved have en positiv indgangsvinkel over for eleverne og de elever, der haft det svært, skal man hjælpe i nuet jf. Lotte Hedegaard-Sørensen begreb om situeret professionalisme (Hedegaard-Sørensen 2013:32).

Madsen mener, at den normalitetsforventning vi som lærer møder eleven med, er lærers egen forestilling om *det kompetente barn*² (Madsen 2005:125). Eleven skal kunne håndtere 2 krav, mht. lærers normalitetsforventninger;

² Det kompetente barn er forestillingen om hvad det enkelte barn skal kunne leve op til i bestemte sociale situationer/arenaer. (Madsen 2005:125)

- I. *Eleven skal tilpasse sig skolens særlige regler og struktur (den skolemæssige orden sfære)*
- II. *Eleven skal handle selvstændigt, vise initiativ, samt udfolde sin kreativitet i den sociale sfære.*

(Madsen 2005: 125)

Eleven skal derved, for at opfylde normalitetsforventningen, kunne agere mellem skole-sfærens modsatrettede krav om orden og åbenhed og vide, hvordan man skal agere på det rigtige tidspunkt. Dette perspektiv gælder også i elevens andre sfærer, da man også her skal kunne tilpasse sig sfærens krav og alligevel undgå social eksklusionsangst ved, at man ikke slår til og derved er bange for at ryge ud i periferien. Alt efter hvilke elever der omtales som udsatte, handler det om, hvorledes man som lærer tolker de sociale koder eleven skal leve op til for, at bestå normalitetsforventningerne.

Praksisfællesskaber og deltagelse

De sfærer eleverne befinder sig i kalder Etienne Wenger for praksisfællesskaber. Wenger har arbejdet med begreberne praksisfællesskaber og deltagelse, hvilket kan understøtte den tanke Madsen har omkring normalitetsbegrebet. Hvornår er man normal og i hvilken sammenhæng, og hvornår er normalitetsforståelsen en barriere for læring? Wenger nævner at i skoleregi, er der mange forskellige praksisfællesskaber, man som elev skal forholde sig til – i klassen, på legepladsen, officielt eller i det skjulte (Wenger 2004:16). Hvis man her har svært ved, at indgå i nogle af disse praksisfællesskaber risikerer man, at blive ekskluderet frem for inkluderet, da man ikke kan leve op til den normalitetsforståelse, som medlemmerne i de enkelte fællesskaber har til deres medlemmer. Praksisfællesskaber er iflg. Wenger (2004:17) en integreret del af alles hverdag, og noget alle har erfaring med uden at lægge mærke til det. Mange af de praksisfællesskaber, som er en del af individets hverdag hedder ikke noget og kræver ikke noget medlemskort. Man kan individuelt skabe sig et billede af, hvilke praksisfællesskaber man er en del af, og hvilke man gerne vil være en del af samt hvilke medlemmer, der til dels tilhører den enkelte gruppe (Wenger 2004:17).

Eleverne påvirkes gennem disse praksisfællesskaber og både gennem det kendte og ukendte. Wenger (2004:191) påpeger, at

”Vi kan kun skabe vores identiteter gennem de praksisser, som vi engagerer os i, men vi definerer også os selv gennem praksisser, som vi ikke engagerer os i.” (Wenger 2004:91)

Når vi påvirkes af andre praksisser omkring os, påvirkes vores normalitetsforståelse, men vi risikerer, som det ikke selv man er, at have social eksklusionsangst, idet man bliver i tvivl om, hvilke forventninger, der er til en selv i den givne praksisfællesskab, man står som deltager i. Identitetsdannelsen bygger ud fra Wengers forståelse, af et samspil mellem deltagelse og ikke-deltagelse i de forskellige sfærer omkring den enkelte (Wenger 2004:91).

Delkonklusion

Elever og unge mennesker ligger pr. automatik mærke til når noget er anderledes, når noget går ud over deres egen normalitetsforståelse. Set ud fra et specialpædagogisk perspektiv, skal man som lærer inkludere, så der er en forståelse for, at alle er unikke og deres egen person, trods forskelligheder inden for de forskellige sfærer man bevæger sig i. Erving Goffmann (Hind 2011:397) påpeger at den specialpædagogiske kunst er, at finde de enkelte elevers potentialer og synliggøre dem i det praksisfællesskab som eleverne befinder sig i både fælles, men også for den enkelte elevs selvforståelse. Goffmann mener om inklusion, at;

”Et inkluderende fællesskab er kendetegnet ved, at forskellighed betragtes som en kvalitet.”
(Hind 2011:397).

Empiri

Undersøgelsesdesign

Metodisk har jeg valgt at undersøge problemformuleringen ud fra Mixed Methods, som er en anvendelse af både kvantitative og kvalitative forskningsstrategier for bedst muligt, at kunne undersøge og forstå en bestemt problemstilling. Jeg benytter flere tilgange i form af denne metode for, at åbne min empiri samt sikre jeg overser så lidt som muligt gennem min undersøgelse. Jeg anerkender ydermere, at der i den specialpædagogiske praksis er nogle sammenhænge, som har indflydelse på hinanden. Jeg blev inspireret til at bruge denne blanding af metoder ud fra Effektundersøgelsen (Laustsen 2009). Når jeg vælger at betegne dette som Mixed Methods, er det for at understrege en virkelighedsnær både- og tankegang, hvor jeg både har kvalitative og kvantitative indsamlede data. Mixed Methods har en pluralistisk tilgang til det man undersøger, og man kan derved få et mere nuanceret billede af det man undersøger. Det er pluralistisk, da metoden baserer sig på flere empiriske metoder (Laustsen 2009:44). Det kvalitative og kvantitative data understøtter hinanden gennem undersøgelsen jf. nedenstående citat:

"Det kvantitative datamateriale betyder, at undersøgelsen har mulighed for at få en stor udsigelseskraft på baggrund af den mulighed for at uddrage generaliseringer, der ligger i et stort numerisk og statistisk bearbejdet datamateriale. Disse kvantitative data understøttes, uddybes og korrigeres af den kvalitative del af undersøgelsen, der giver en dybere forståelse af mening, betydning og strukturer i de mønstre, som skabes på baggrund af den kvantitative undersøgelse." (Laustsen 2009:38)

I mit Mixed Methods design er det følgende dele der er kvantitative og kvalitative:

KVANTITATIV	KVALITATIV
<ul style="list-style-type: none">• Likert-skalaen• "Ghost writing"	<ul style="list-style-type: none">• Gruppeinterview• Narrativ interview• Freedom Writers

Jeg har valgt at have en overordnet systemisk forståelsesmodel, hvor man arbejder med teorier om sammenhængende systemer. Jeg forventer dermed i min undersøgelse, at komme frem til, at de forskellige sfærer interagerer med hinanden og derved har en fælles påvirkningskraft, hvilket er en del af en systemisk optik. Skolen er et komplekst system med flere arenaer, hvor en systemisk forståelsesmodel kan hjælpe med forstå de indsamlede data samt lave min "Ghost Writing", som skal bruges som den del, der skal analyseres.

Likert skala

Likert-skalaen er en endimensionel kategoriseret skala, som spænder fra en ekstrem til en anden. I den skala, jeg har udleveret til forældrene, ligger denne spænding mellem rigtig dårligt og rigtig godt, samt ved det sidste spørgsmål mellem helt enig og helt uenig (se bilag 1). Skalaen er ifølge Aarhus Universitet en af de mest valide måder, at måle holdninger og adfærd på (Aarhus universitet:2014). Det er derved en metode til at måle forældrenes adfærd på mht. deres børns diagnose ordblindhed. Det kan give et indblik i, hvorvidt min hypotese om ordblinde holder stik eller ej. For at gøre dette spørgeskema mere valid, kan man integrere en reverse-skala, hvor ekstremerne er omvendt i forhold til de øvrige spørgsmål og derved vil man tvinge respondenterne, her forældrene, til at læse spørgsmålene grundigt (Aarhus universitet:2014).

Likert-skalaen er valgt, idet jeg skal arbejde med et følsomt emne, når jeg skal interagere med disse forældre. Den kan give et statistisk billede over efterskolens forældre og hvilket følelsesregister, de har været igennem mht. til deres barns diagnose ordblindhed (se bilag 2). Jeg har valgt at bruge denne skala i form af et spørgeskema, da den benytter sig af lukkede svaralternativer (Bjørndal

2003:110). Mht. at overtræde den private sfære hos forældrene, er dette tilgodeset gennem lukkede svarmuligheder samt anonymitet. Jeg vil bruge dette statistisk til at understøtte min hypotese om, at eleverne ikke får den tilstrækkelige hjælp, de har behov for i folkeskolen, samt forældrenes magtesløshed.

Freedom Writers

Freedom Writers bruges som undersøgelsesmetode, inspireret fra filmen "Freedom Writers". Den gav inspiration til, hvorledes man kan få eleverne til at åbne sig, hvor læring bliver aktuelt, da de ser på sig selv og andre som positive individer, hvor selvværdet forbedres, gennem troen på sig selv. Erin Gruwell har skrevet Freedom Writers lærervejledning, hvordan man skridt for skridt skal engagere sine elever, samt agere som lærer jf. Ms. G's Secret Sauce (Gruwell 2007:5-9). For at opnå dette, bør man følge Gruwells aktiviteter, som er delt ind under følgende 3 aspekter:

- I. Engage Your Students
- II. Enlighten Your Students
- III. Empower Your Students



(Gruwell 2007:5)

Denne vejledning, kombineret med "Ms. G's Secret Sauce", er afprøvet på flere forskellige skoler i New York og har givet succes. Jf. den didaktiske relations model af Himm og Hippe mangler opskriften, at der fokuseres på den enkelte elev frem for de forskellige aktiviteter, man skal igennem samt det didaktiske fokus på valget af aktiviteten for at opnå "Ms. G's Secret Sauce". The Freedom Writers Diary Teacher's Guide er en opskrift til succeskriteriet Gruwell havde, både inden- og uden for klasselokalet. Jeg tænker dette som inspiration til, hvordan man kan arbejde med sine elever og ikke den fuldgældige vejledning til succes i klasserummet.

Jeg har valgt en enkelt aktivitet "The Line Game" fra Freedom Writers konceptet, for at få eleverne til at åbne sig op, over for mig som lærer samt deres efterskolekammerater. Eleverne skal gennem

en weekend skrive dagbog omkring deres oplevelse af det at gå i folkeskole. Weekenden er inddelt i temaer, hvor man kan gå til og fra sin dagbog alt efter elevernes narrativ, for at jeg opnår den empiri jeg søger, omkring det at være ordblind, i folkeskolen. Eleverne har mulighed for at bruge mig som hjælp til nedskrivning af deres tanker, inden for de givne emner, grundet at det er ordblinde elever jeg arbejder med.

Dagbog skriveriets fokus er på eleven selv, og hvordan den enkelte har oplevet folkeskolen, uden den ydre påvirkning en samtale kan have. "Journal writing kickoff: What makes me unique" er startskuddet til dagbogen. Eleverne bliver gjort opmærksom på, hvad pointen med dagbogen er, samt at temaet er "hvad gjorde mig unik i folkeskolen" (Gruwell 2007:26-29). Eleverne skal nu gennem weekenden skrive inden for følgende temaer:

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| I. Folkeskolen for dig | III. Den hjælp du fik i skolen |
| II. Det at være ordblind | IV. Det at gå på efterskole |

Gruppe interview

Det kvalitative interview har jeg valgt at bruge i form af et gruppeinterview, som er en metode til at få elevernes/forældrenes oplevelser af deres hverdagsverden og dens betydning, dvs. deres livsverden. Interviewet er udformet med samme temaer som Freedom Writers weekenden (se bilag 3). Der er ydermere fokus på muligheden for flertydighed og kompleksitet, modsat strukturerede interviews. Interviewet udformes som en samtale, så den kan tilpasses den specifikke situation, man kommer ud for i de enkelte interview. Samtalepartnere vil her have stor frihed til at vinkle samtalen (Bjørndal 2013:102). Dette gør, at jeg kan have svært ved at sammenligne de data, jeg får heraf, da de kan åbne sig til hver deres retning. Jeg har grundet dette valgt at bruge dataene til at udforme et narrativ ud fra interviewbesvarelsen, hvilket jeg kommer ind på senere. Fordelen er, at man kan indsamle ny og lejlighedsvis overraskende information om de temaer, man har sat op som forberedelse hertil (Bjørndal 2013:102). Formålet med interviewet er, at forstå den enkelte, så man løbende i interviewet ser på de forskellige data fra forskellige perspektiver. Fordelen er, at der sker en interaktion mellem interviewpersonerne, som kan føre til emotionelle udsagn om de diskuterede og omtalte temaer, hvilket er det jeg søger i gruppeinterviewet med forældrene. Det kan være sværere for mig som interviewer at kontrollere situationen, hvilket kan afhjælpes med ledende spørgsmål.

Rammerne ved interviewet bør være afslappet, så samtalen ikke bliver formel, men en samtale mellem 2 ligestillet personer. Jeg har gjort meget ud af finde det rette lokale, sørge for kaffe, lidt lys, for at få de emotionelle svar, jeg søger ved forældrene, samt eleverne, men uden at jeg som professionel træder over den etiske privatsfære.

Den optimale størrelse på et gruppeinterview vil oftest være 7-8 personer, men i mit tilfælde har jeg valgt at have 2 forældrepar samlet, da det bliver nemmere at kontrollere for mig som interviewer. (Center for fremtids-forskning:2014). Jeg har samlet 2 drenge og 3 piger til et gruppeinterview i forlængelse af Freedoms Writers weekenden, hvor jeg har snakket individuelt med alle 5 elever i form af et narrativ interview.

Narrative fortællinger

I forlængelse af de kvalitative gruppeinterview, samt Freedom Writers konceptet, har jeg arbejdet med det narrative interview, som danner grundlag for det jeg vil analysere. Marianne Horsdal siger at fortællingens funktion er, at skabe mening og sammenhæng i de enkelte temaer en livshistorie skitserer. Livshistoriske fortællinger kan derved anvendes som pædagogisk metode i mange forskellige forbindelser (Horsdal 2000:104).

Der skal være en interaktion mellem eleven og jeg som professionel, samt mellem forældrepar og jeg som professionel. Ifølge Marianne Horsdal skal man være opmærksom på følgende;

”Når man arbejder med livshistorier i forskningssammenhænge, må man samtidig gøre sig klart, at man møder sine fortællere professionelt. Man er ikke en ny ven, der er parat til at tage medansvar for interviewpersonernes tilværelse uden for livshistoriens rammer. Og man er ikke en terapeut eller præst, der kan give personen hjælp til at begynde en anden fortælling end den, der netop er fortalt.” (Horsdal 2000:105)

Jeg har overvejet hvorvidt jeg skulle interviewe/snakke med forældrene samt eleverne. Marianne Horsdals forklaring i ovenstående citat gør det klart, hvilken rolle jeg, som professionel, skal have i disse interviews/samtaler, så jeg, som professionel, ikke stiller mig selv i et etisk dilemma. Det narrative interview adskiller sig her fra gruppeinterviewet ved at interviewpersonen har frie rammer for hvad personen vil fortælle og hvor meget personen vil gå i dybden med sin livsfortælling (Horsdal 2000:107). Jeg har dog valgt at skitsere livsfortælling inden for en mindre tidshorisont, som omhandler den periode i livshistorien, hvor det handler om elevens ordblindhed og forældrenes opfattelser heraf, i de forskellige sfærer de agerer i. Når man arbejder med et livshistorisk interview,

skal personen ikke svare på spørgsmål, men fortælle sin egen historie fra det tidligste man husker, op til der man er nu, hvor man selv vælger fra og til i indhold. Jeg har valgt at tematisere det livshistoriske interview, da jeg samlet for min empiri har en Mixed Methods tilgang, hvor jeg kombinerer forskellige metoder. Jeg har dog valgt, at min rolle ved disse interviews/samtaler skal være så tilbagelænet som muligt.

I artiklen "Sådan husker vi det" af Christian Quvang blev jeg inspireret til at have dette narrative perspektiv. Derfor vil jeg analysere 2 samtaler, den ene baseret på det narrative interview og Freedom writers konceptet, sammenkoblet med et gruppeinterview med eleverne og det andet baseret på det narrative interview og gruppeinterviewet med forældreparrene. Temaet for interviewene/samtalerne er "hvordan er det at være ordblind i skolen og hvilken betydning har det?". Det skal nævnes, at eleverne ikke har siddet overfor hinanden og haft denne samtale til at starte med, men de har svaret på de samme spørgsmål/temaer, der var stillet op for dem, hvor forældrene har deltaget i et gruppeinterview blandet med det narrative interview. Eleverne har efterfølgende deltaget i et gruppeinterview, for at se om der kom flere aspekter frem omkring det at være ordblind for dem. Den konstruerede samtale er derved en fiktiv og rekonstrueret "ghostwriting", hvor faktiske udsagn fra de narrative interviews indgår, men jeg har også reformuleret noget iht. gruppeinterviewene, for at skrive det som en samtale (se bilag 4 – 5). Samtalen er opbygget i den kronologiske rækkefølge fortalt af eleverne/forældrene. (Quvang 2008:311-312)

Etisk dilemma

Der har været mange overvejelser om, hvordan problemformuleringen skulle undersøges, da det at være ordblind kan være et tabubelagt emne. Grundlaget for Mixed Methods er derved, at jeg undersøger problemformuleringen ud fra flere forskellige aspekter. For at finde ud af hvordan man kan agere som specialpædagogisk lærer, i en almindelig folkeskoleklasse, over for ordblinde elever, var jeg nødt til at se på ordblindes egne oplevelser af folkeskolen, men også deres forældres oplevelser. Jeg har derfor valgt interviewtyper, hvor det er på den interviewedes præmisser, i forhold til hvad der skal frem, for at jeg som interviewer ikke overskrider deres private sfære. Det er vigtigt at jeg respekterer, hvad der bliver sagt samt er opmærksom på situationen, hvor de ikke kan svare på spørgsmålene. Jeg er bevidst omkring, at der kan forekomme følelsesmæssige reaktioner. Mht. eleverne er det relevant at de stoler på mig, men jeg har valgt, at deres kontaktlærer er en del af Freedom Writers weekenden, så eleverne ikke føler sig presset til kun at

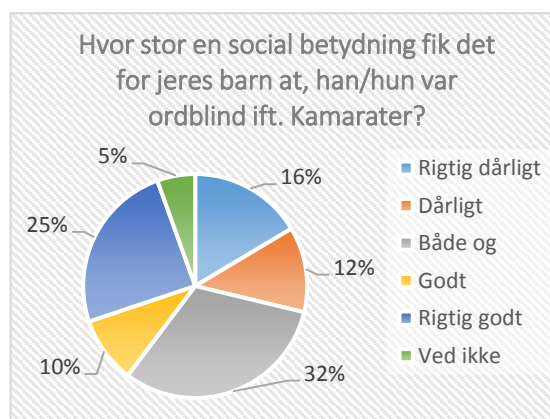
tale med mig. Jeg er bevidst om, at den gruppe af elever jeg har valgt, ikke kan distancere sig ret meget fra folkeskolen, da de endnu ikke har reflekteret over folkeskolen, som sker ved et længere tidsperspektiv. Des ældre man er des tykkere er ens narrativ. Jeg har dog valgt at spørge eleverne, som er i situationen for at få det mest realistiske billede af, hvordan de ser på at være ordblind i folkeskolen som folkeskoleelev, der hvor de er nu.

Analyse og diskussion

I følgende afsnit, vil jeg bruge de teoretiske begreber, med henblik på at besvare min problemformulering, samt undersøge den skitserede empiri. Jeg vil først analysere enkelte delelementer fra spørgeskemaundersøgelsen, hvorefter jeg vil analysere og diskutere samtalen med de 2 unge, som er konstrueret ud fra Freedom Writers materialet, individuelle, samt et fælles interview (se bilag 4). Jeg vil til sidst analysere og diskutere samtalen mellem forældreparrene, som er konstrueret ud fra et gruppeinterview (se bilag 5). Jeg vil bruge begreberne inklusion, eksklusion, integration og rummelighed flydende, samt se på hvilken grad samtalerne understøtter hypotesen om ordblindhed, og i hvilken grad begreberne kommer til udtryk.

Forældre og elever fortæller om praksisfællesskaber, som man enten har været en del af eller uden for. Vi kan så stille spørgsmålet om normalitetsforståelsen. Frustrationen for eleverne er, når de ikke er ligestillet med normen, da de ikke mener, de er anerkendte. Hos forældrene er det vigtigt, man hjælper deres barn, samt lærens alsidighed, altså undervisningsdifferentiere, uden at gøre deres barn til noget særligt pga. ordblindheden. Der er et ønske og forventning om inklusion, hvor vi alle, jf. socialstyrelsens definition, skal vise gensidig handlekompetencer i praksisfællesskaberne.

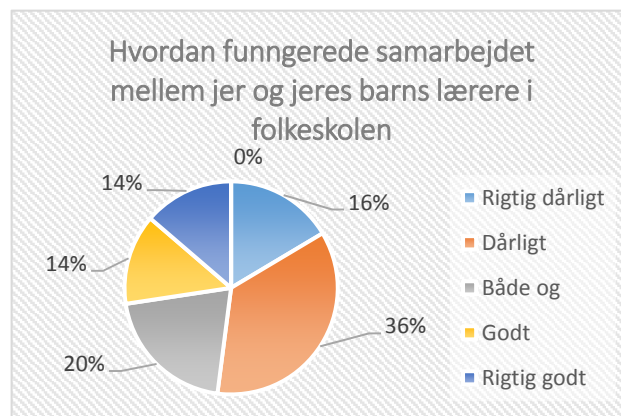
I spørgeskemaundersøgelsen, fra efterskolens forældre (se bilag 2), bliver hypotesen om, at ordblindhed har en betydning for det sociale fællesskab for den enkelte elev til dels tilgodeset. 60% af forældrene mener, at det har haft en rigtig stor, eller både og betydning for deres barn i folkeskolen at være ordblind. Hvad kan dette skyldes? Dorte Marie Søndergaard taler om social eksklusions angst, hvilket kan have en betydning, da man som elev er bange for ikke at passe ind i klassens praksisfællesskabs



forskellige sfærer. Elever som har deltaget i Freedom Writers dagen, har givet udtryk for, at de ikke tror på sig selv, og ud fra begrebet social eksklusionsangst, at elever har et dårligt selvværd, kræver det nogle stærke klassekammerater, at få eleven social integreret i klassen. Hvilken rolle har man som lærer med specialpædagogiske kompetencer i dette spil, når man skal have klassen til at social integrere en elev pga. elevens lave selvværd, som nogle, af de ordblinde elever, har givet udtryk for de har. Der er 35%, som mener det ikke har haft en social betydning for deres barn, og her arbejder vi med de elever, som har udtalt sig om en positiv folkeskoleperiode. Eleverne føler her, at de er blevet tilgodeset, samt at situationen at være ordblind er blevet italesat, som noget positivt i den givne diskurs jf. Foucault (Løw 2011:210).

Man kan diskutere, om det er ordblindheden, der har været skyld i, at disse elever har haft det så svært både socialt, men også fagligt eller om der er andre faktorer, som har spillet ind. På den ene side kan de sociale problematikker, enkle elever oplever, ligge til grund for, at eleven har endnu sværere ved at lære, da situationen omkring det sociale ikke bliver italesat. På den anden side kan man også, når man er ordblind, glide uden for normalitetsforståelsen i klassen, grundet man skal arbejde med CD-ORD. Det er derved vigtigt, at eleverne får lært at bruge disse hjælpemidler, så de på den måde ikke falder uden for mængden, og for at man kan opnå den optimale inklusion af eleven.

Hypotesen, omkring at eleverne ikke fik den optimale hjælp i folkeskolen og at samarbejdet mellem skolen og forældrene er anstrengt, er til dels tilgodeset. 72% af forældrene mener, at samarbejdet enten slet ikke har været tilstede, eller at det til tider har været anstrengende. Her iblandt er der forældre, som har haft positive oplevelser med samarbejdet den ene halvdel af



tiden og negativt samarbejde den anden halvdel af tiden. Forældrene har i denne situation følt sig utilstrækkelige mht. deres barn, samt kæmpet for at få nogle basale ting igennem som fx CD-ORD, som også nævnes i samtalen med forældrene (se bilag 5). Man kan diskutere, hvorvidt det er forældrenes skyld ellers skolens praksis, der har gjort et samarbejde om den ordblinde problematisk. Jf. Etienne Wenger kan det have noget at gøre med, at man er påvirket af mange

forskellige faktorer, her både kendte og ukendte praksisfællesskaber. Det er disse praksisfællesskaber, som truer normalitetsforståelsen af den ordblinde elev og herved risikerer den ordblinde at blive ekskluderet fra fællesskabet. Goefmann påpeger også her, at i skoleregi er elever eksperter til at opdage når noget er en smule anderledes, så hvordan griber vi det an, når der er en uoverensstemmelse mellem forældre og lærere. På den ene side kan man spørge sig selv, forventer forældrene for meget og hvad er lærers opgave i det her spil? På den anden side kan forældrenes oplevelser med skolen også hænge sammen med, at deres barn kommer hjem fra skolen og er ked af det, som på en eller anden måde får noget med elevens ordblindhed at gøre.

Spørgeskemaundersøgelsen samt konversation med forældrene har vist, at de er frustreret over enkle ting, som er foregået i folkeskolen og dette har haft en afsmittende effekt på det videre samarbejde med lærerne. Undersøgelsen viser, at mange har haft en positiv oplevelse samarbejds mæssigt med folkeskolen. Samtalen med eleverne viser, at det lige så meget er manglen på ressourcer til at hjælpe eleverne i klassen, der er problematisk og for halvdelen spiller det sociale også en vigtig rolle.

Samtale ml. eleverne

Mikkel og Clara, er fiktive personer, som er sammensat mellem 2 elevers positive narrativ om folkeskolen, samt 3 elevers problematiske narrativ om folkeskolen. De unge har alle i mere eller mindre grad oplevet ikke altid at være reelt inkluderet i klassen. Samtalen kaster lys over de følelser de unge sidder med, hvor de praktisk talt er ekskluderet fra klassen, grundet de ikke passede ind under skolens normalitetsforståelse.

Når eleverne fortæller om, hvordan det generelt har været at gå i folkeskolen for dem, som ordblinde, kan jeg ikke lade være med sætte det i perspektiv til Alenkærs definition på fysisk integration, samt eksklusion (Alenkær 2010:15,18). For Mikkels vedkommende forklarer han det som om, at han får lov at være i klassen, men ellers skal han passe sig selv. Han føler sig ikke rigtig velkommen i klassen og den følelse Mikkel sidder med kan sidesættes med at han i starten er fysisk integreret, hvilket også senere går igen i Mikkels fortælling (Alenkær 2010:18). Da Mikkel kommer i 7. kl. hører han lyd bøger i klassens dansk undervisning, da der ikke er ressourcer til mere.

”Mikkel: Da jeg så skulle tilbage og have dansk i klassen og være der fuld tid igen i 7. klasse var der ingen af de andre, der ville snakke med mig, jeg tror det var fordi de var bange, og når der endelig var

nogen som sagde noget mobbede de med at jeg var ordblind, eller ikke lavede det samme som de andre. Jeg hørte konstant lydbøger. ” (Bilag 4)

Den følelse Mikkel sidder med, er om det virkelig kan være rigtigt, at han kun skulle høre lydbøger, hver gang han havde dansk. Mikkel er i denne sammenhæng jf. Alenkær ekskluderet inden for skolens rammer, da man nægter ham adgang til at deltage i det faglige samt sociale rum, selvom Mikkel er fysisk tilstede i klassen (Alenkær 2010:15). Man kan her diskutere, hvorvidt kommunikationen, mellem Mikkels specialklasselærer og hans dansklærer, er gået tabt. Når Mikkel får lov til at passe sig selv i undervisningen, som han selv giver udtryk for, og læren gør ham til noget specielt i forhold til de andre elever, er normalitetsforståelsen for både Mikkel og hans klassekammerater påvirket af nogle ydre faktorer (Wenger 2004:191). På den ene side er det vigtigt med teamsamarbejde, så man opnår det mest optimale for den enkelte elev og på den anden side er inklusion et faktum, man på skolerne skal forholde sig. Så spørgsmålet er om Mikkel er forsøgt inkluderet i skolens praksis, men at det er mislykkedes, grundet begge parter har givet op på hinanden, som virker til at være tilfældet hos Mikkel.

Clara har en helt anden opfattelse af folkeskolen, men også hun oplever eksklusion inden for skolens rammer. I hendes tilfælde kommer hun tilbage til hendes egen klasse hurtigt igen. Dermed kan eksklusion, argumenteret ud fra Alenkær, føre til inklusion på længere sigt, hvilket er tilfældet i Claras situation (Alenkær 2010:22). Clara havde dog også en kamp med sig selv, som læner sig op af Dorte Marie Søndergaards begreb social eksklusionsangst (Søndergård 2009:23).

”Clara: Men jeg kan huske, at jeg hele tiden kæmpede for, at jeg kunne få det, som de andre også lavede i klassen i dansk, da jeg var træt af hele tiden og skulle uden for klassen i matematiktimerne, som jeg godt kunne lide. ” (Bilag 4)

Clara går med en nervøsitet om at blive skubbet ud af klassens praksisfælleskab, da hun ikke får lov til at deltage i de fag hun faktisk er rigtig glade for, såsom matematik. Hun er med i dansktimerne, selvom det er der hun har det sværest og er mest udsat, så spørgsmålet for Clara er, hvor længe hendes klasse vil acceptere hende, da hun selv føler sig anderledes til tider. Clara giver dog udtryk for, da Mikkel fortæller om hans oplevelser, at hun har haft nogle rigtige søde lærere og klassekammerater, som har været gode til at hjælpe, hvilket i min optik lyder som vellykket inklusion. Det er italesat i Claras klasse, hvad det vil sige at være ordblind og derved et motto, at

man hjælper hinanden. Den kommunikation, som det tyder på manglede i Mikkel's tilfælde, ser ud til at have fungeret i Claras tilfælde, så spørgsmålet er, hvordan dette muliggøres i praksis?

Når man arbejder med ordblinde elever, er det vigtigt, at man som lærer i den pågældende klasse, sørger for at kommunikere med sine kollegaer omkring eleven, og om hvordan man tackler dette bedst muligt. Eksempelvis hvordan fungerer CD-ORD, så man ikke er nervøs for at bruge det, eller slet ikke bruger det, som Mikkel bl.a. giver udtryk for.

"Mikkel: ... jeg fik CD-ord, jeg fik bare ikke at vide hvordan jeg skulle bruge den, og i de andre timer, skulle jeg altid lukke computeren ned, da de ikke havde scannet nogle tekster ind til mig alligevel. Så jeg synes egentlig ikke det hjælp at få CD-ORD når ingen vidste hvordan man brugte det" (Bilag 4)

Jf. Alenkærs definition på institutionel rummelighed (2010:19), har skolen her givet Mikkel CD-ORD for at få fred. De ser at han er her, men bruger ikke energi på, hvad det egentlig er han laver, samt hvad han får ud af det. De arbejder derved videre med klassen og lader ham sidde med CD-ORD, hvor han får at vide, han skal lukke computeren ned, når læren finder det forstyrrende. Mikkel gøres speciel uden at tingene italesættes, og jf. Foucault er det vigtigt man italesætter disse situationer, da det ellers kan have en negativ effekt for eleven at få hjælp (Løw 2011:2010). Spørgsmålet i denne sammenhæng er så, hvornår er det vi som lærer skal hjælpe eleven, og hvordan undgår vi situationer, som dem Mikkel står i? Vi kan her se på Clara, som har haft en god oplevelse med CD-ORD.

"Clara: Jeg synes lærerne var gode til at scanne teksterne ind og min dansklærer forsøgte virkelig at finde ud af CD-ORD, men hun tog også lang tid om at lære det, og så glemte hun mig nogen gange, men jeg synes det var helt i orden, fordi hun skulle jo ikke bruge alt sin tid på mig, der er jo ligesom også andre elever i klassen. " (Bilag 4)

Clara er meget reflekterende over situationen, når læren ikke lige nåede at hjælpe hende, da hun tænker på de andre i klassen også skal udfordres, og der var altid noget hun kunne give sig til. Læren er i denne situation forberedt ved, at have dagens materiale indscannet, så Clara selv kan gå i gang med opgaverne, vha. CD-ORD. Gennem forberedelse og viden omkring programmet CD-ORD kan man derved hjælpe eleven i klassen. Det er vigtig at man som lærer med specialpædagogiske kompetencer, og som den lærer, der har haft eleven til ekstra undervisningen, giver de oplysninger

og erfaringer der følger eleven, med tilbage i klassen, så vi opretholder normalitetsforståelsen samt den optimale inklusion af eleven.

Forholder vi os til spørgeskemaundersøgelsen og det sociale aspekt, har Clara og Mikkel igen haft 2 forskellige oplevelser. Clara ville ikke væk fra klassen og hun følte det var helt forkert da hun principielt blev ekskluderet inden for skolens rammer (Alenkær 2010:15). Clara havde det godt i klassen, men hun var socialt nervøs for ikke, at være en del af praksisfællesskabet (social eksklusionsangst (Søndergaard 2009:23)). Clara går dermed ikke ind under den store procentdel, som var ramt socialt af at være ordblind. Man kan undre sig over, om det ligger til grundlag for, at Clara blev ekskluderet kort, for på sigt, at blive inkluderet i klassen.

”Clara: Altså det at være ordblind for mig havde ikke en stor betydning i klassen, de snakkede med mig om alt, hvad man nu snakker om. Altså jeg kunne nemt blive ked af det og troede at folk snakkede om mig pga. jeg havde svært ved at læse og sådan, men det viste sig altid at det gjorde de ikke” (Bilag 4)

Mikkel var derimod glad, da han fik ekstra undervisning, hvilket skyldes han i klassen var fysisk integreret jf. Alenkær (2010:18). Man kan her undre sig om skolens virke, når de fysisk integrerer elever som Mikkel og denne sammenhæng til Mikkels sociale problemer. Det kan på den ene side være nogle helt andre faktorer, der spiller ind, men på den anden side kan det også hænge sammen med skolens/elevernes normalitetsforståelse.

”Mikkel: I klassen havde det den betydning at jeg ikke snakkede med nogen og jeg tror nok de mobbede mig fordi jeg var ordblind, eller troede jeg var mærkelig, men jeg synes altså det var dem, som var mærkelige. Så havde på den måde ikke ret mange venner” (Bilag 4)

Delkonklusion

Ud fra Mikkels og Claras perspektiv, her vi med 2 elever at gøre, som har haft vidt forskellige oplevelser af folkeskolen. Mikkel er i skolen blevet fysisk integreret, institutionel rummet, ekskluderet inden for skolen rammer, samt været ramt af en normalitetsforståelse, som gjorde ham til noget særligt på den negative måde. Clara har derimod, var udsat for eksklusion inden for skolens rammer, som hun hurtigt ville væk fra, da hun gik på en skole, som var god til at italesætte problematikker og derved havde en bred normalitetsforståelse, som kan føre til inklusion af elever med særlige behov.

Samtale ml. forældrepar

Forældrenes samtale er udformet mellem et forældrepars kamp med folkeskolen og et forældrepar til dels gode samarbejde med folkeskolen. Det er forældre, hvis børn har deltaget i Freedom Writers dagen, samt elevinterviewet, som har deltaget. Elevernes navne, Johan og Emil, er fiktive navne.

Begge forældre kan nikke genkendende til at deres barn har været ked af det, og spørgsmålet er her om det hænger sammen med den normalitetsforståelse barnet/eleven selv har haft? Nogle af de barrierer som forældrene beskriver i forhold til mobiltelefonen, samt CD-ORD kan skyldes flere forskellige aspekter. På den ene side, kan det skyldes skolens måde at italesætte CD-ORD på i klassen, samt over for eleven. På den anden side, kan det have noget at gøre med, at eleven og klassens andre elever ikke helt ved, hvad vil det egentlig sige at være ordblind, og hvad betyder det for eleven. Det kan vi understøtte med, at eleven måske har været nervøs for praksisfælleskabets reaktion af elevens faglige problematikker, hvilket kan understøttes af Dorte Marie Søndergaards teori om social eksklusionsangst (Søndergård 2009:23). Når man lytter til disse forældre, kan man undre sig over skolens og lærers virke på Johans skole, sammenlignet med den store forskel, man ser, på Emils skole. Forældrene taler om en afmagt de har følt, og alt ansvar for Johans faglighed er lagt over på deres skuldre.

” Vi vil faktisk gå så langt at sige, der ingen samarbejde var, skolen virkede som om de var ligeglade med os og vores søn, og det var lige meget hvad vi sagde eller gjorde, kom vi ikke igennem med nogen ting, det tog os 6 år at få CD-ORD til Johan og så kunne de ikke engang vise ham hvordan og hvad han skulle bruge det til, så det blev jo mere en belastning frem for en hjælp. ” (Bilag 5)

Forældrene beskriver her skolen meget negativt. På den ene side oplever de, at der ikke bliver taget hånd om Johan, som man ud fra deres beskrivelse kan sige er fysisk integreret på skolen jf. Alenkær (2010:18). Han har fået nogle hjælpemidler, men læren er praktisk talt ligeglade med om han bruger dem, da læren i denne situation ikke vil hjælpe Johan med at komme i gang. På den anden side, har vi nogle forældre, som er blevet meget trætte af folkeskolen og dens måde at agere på. I dette tilfælde kan man vha. Rosenthal effekten argumentere for at, skolen ikke skal gøre mange ting forkert, da forældrene i praksis har en negativ forventning om, at skolen ikke kan gøre noget rigtigt (Den store danske). Man kan diskutere om dette er tilfældet. Er det skolen, som har svigtet i dette tilfælde, eller går samarbejdet begge veje? Forældrene til Johan beskriver dog, at de har haft et godt

samarbejde med specialklasselæren, som har hjulpet Johan, men da han skulle tilbage til klassen igen, efter at have været ekskluderet inden for skolens rammer jf. Alenkær (2010:15), ryger Johan tilbage til det han forlod dansk og engelsk timerne for. Inklusionen gennem eksklusion er ikke lykkedes, hvilket man, ud fra Alenkær, kan argumentere for er en nødvendighed for at få inklusionen til at lykkedes, da man hele tiden skal være opmærksom på, hvad der gavner den enkelte i situationen (Alenkær 2010:22). Johans forældre forklarer det, som om Johan får lov at være en del af klassen, dog uden de accepterer ham, hvilket kan sidesættes med Alenkærs definition på institutionel rummelighed (Alenkær 2010:19).

Emils forældre har derimod haft et rigtig godt samarbejde med folkeskolen og dens lærer, men de påpeger også, i samtalen, at det nok har haft noget, at gøre med skolens størrelse, idet de oplevede samarbejdet blev forværret, da Emil skiftede til en skole der var over dobbelt så stor.

” ... men vi tror også det handler om at samarbejdet fungerede så godt ved os, fordi det var en lille skole, hvor alle kendte alle, for vi må da også være ærlige at nævne da Emil skiftede skole, var samarbejdet ikke lige så intenst, som det havde været til og med 6. klasse ... ” (Bilag 5)

Emil har været i specialklasse i nogle timer, og jf. Alenkær været ekskluderet inden for skolens rammer (2010:15). Emil kommer tilbage i klassen, hvor han stadig er en vigtig del af klassen, da det er blevet italesat, hvorfor Emil skulle have ekstra hjælp, andre opgaver etc. uden for klasseværelset. Læren har brugt sin autoritet til at italesætte situationen og her præget elevernes forståelse jf. Foucault (Løv 2011:210). Man kan diskutere, hvorvidt ressourcerne er bedre, når man arbejder på en lille skole eller om overskuddet, fra de enkle lærere, er større. På den ene side, arbejder man, på en lille skole, mere intenst med eleverne og man kender dem alle og deres nærmiljø på en anden måde. På den anden side, ruster man eleverne bedre på en større skole til at komme ud i samfundet, da der her er endnu flere elevtyper. Det handler om at man i forældresamarbejdet giver udtryk for, hvad er det vi arbejder med i forhold til den enkelte, men også hvad forældrene har af redskaber (Metner & Bilgrav 2013:198).

Hvis vi kigger på hvad forældrene ved om det sociale aspekt, i forhold til deres barn, bliver der i samtalen omkring Clara og Mikkel givet udtryk for nogle ting, som disse forældres børn har været med til at skitsere. Johans forældre er i tvivl om, hvorfor Johan er ked af det, men også det faktum at de ikke rigtig kan nå ind til ham. De tror dog det har noget at gøre med den barriere, der er sat

op for ham og livet grundet hans ordblindhed, hvilket kan sidesættes med følelsen af social eksklusionsangst (Søndergård 2009:23).

” ... men han bliver ofte ked af det, hvor han lukker sig inde i sig selv, og vi har aldrig fået ud af ham, hvad han tænker, men vi tror det har noget at gøre med han så gerne vil en masse. Johan er desværre meget begrænset af hans ordblindhed, både skriftlig og mundtlig, hvilket er så ærgerligt, ... [da] han [har] ... svært ved at tilegne sig ny viden. ” (Bilag 5)

Johan føler sig anderledes, ifølge forældrenes udsagn, og man kan grundet dette tale om den påvirkning skolens fysiske integration af Johan har haft, på den måde han agerer på. Johans forældre taler ikke om, at Johan har mange venner, og de nævner, at han faktisk er blevet mobbet med at være ordblind, hvilket Mikkel også giver udtryk for i samtalen mellem eleverne. Jf. spørgeskemaundersøgelsens store procentdel, hvor ordblindhed har en betydning, kan Johan falde ind under. Man kan diskutere om det i Johans tilfælde kun har noget med hans ordblindhed at gøre, eller om han i forvejen er lidt mere anderledes end de andre elever i klassen. Jf. Goefmann ligger elever hurtigt mærke til hvis nogen skiller sig lidt mere ud end andre (Hind 2011:397). Emil har ikke været ramt af at hans ordblindhed, har haft betydning for det sociale aspekt ud over den barriere han har stillet for sig selv. Forældrene har italesat situationen og behandlet Emil ligesom hans søskende. Socialt har han også skulle kæmpe for det, hvilket de mener har gjort ham stærkere og meget reflekteret over det at være ordblind.

” Men vi tror at det har gjort ham stærk, at han skulle kæmpe lidt for vennerne, for nu skriver han små opdateringer på Facebook, hvilket er et kæmpe skridt for ham. Førhen var det svært for ham, hvis ikke nogen sagde til ham, at tage computeren med CD-ORD op af tasken og starte den, så han kunne bruge den i timen, hvor han nu skriver og chatter og måske er kommet lidt frem til at han er som han er og det skal ingen andre lave om på. Desværre er det ikke altid han er så optimistisk” (Bilag 5)

Emil er ifølge forældrene afklaret med at være ordblind, men han bliver til tider frustreret over, at nogle ting er en barriere for ham, da han som ordblind ikke er dum. Forældrene giver ligeledes udtryk for, at de kan være bekymret for om Emil nu vælger den rigtige vej efter 10. klasse, samt den vej, som ikke gerne skulle give ham flere nederlag. De giver udtryk for, sammen med Johans forældre, at det er rigtig hårdt, når ens barn er ked af det, og man ikke kan komme igennem som forældre.

Delkonklusion

Ud fra forældrenes perspektiv omkring det at have et barn, som er ordblind, trods man har oplevet det på to så vidt forskellige måder, som Johan og Emils forældre, er der nogle træk der går igen. Forældrene oplever begge deres børn, er nervøse for de sociale praksisfællessaber, som vi kan sidestille med social eksklusionsangst, men også det faktum at normalitetsforståelsen har været forvrænget i forskellige situationer, enten hos barnet selv, eller andre instanser. Ud fra det forældrene fortæller om deres barns folkeskolegang, har jeg arbejdet med Alenkærs forståelse af at være ekskluderet inden for skolens rammer, institutionel rummelighed, samt fysisk integration. Man kan argumentere for, at eleverne har været bange for den relationelle rummelighed ikke ville være tilstede, hvilket var tilfældet for Johan, men ikke hos Emil, som nærmest var social integreret, der kan sidestilles med vellykket inklusion jf. Alenkær.

Dilemmaer

I ovenstående analyse er jeg kommet frem til følgende dilemmaer:

- Kommunikationens kollager imellem, lærer vs. forældre
- Selvværds problematikker
- Den fælles normalitetsforståelse
- Det sociale aspekt – faglighedens indflydelse på det sociale

Spørgsmålet er så, hvorledes vi løser ovenstående dilemmaer, så elever, lærer og kollegaer trives i feltet, hvor nogle kræver noget ekstra, fx ordblinde, der kræver en større diversitet i undervisningen, altså undervisningsdifferentiering, undervisningsmetoders mangfoldighed etc.

Handleperspektiv - rollen som specialpædagogisk lærer

Jf. problemformuleringen kan jeg sammenfatte, at man som lærer, med specialpædagogiske kompetencer står med forskellige ansvarsområder, for at undgå, samt løse de dilemmaer som de 2 narrativer fremstiller. Kommunikationens samt teamsamarbejdet er vigtigt for, at man undgår fysisk integration af eleven, så eksklusion inden for skolens rammer, kan føre til inklusion. Man skal have for øje, hvilket nærmiljø eleverne befinder sig i (Bronfenbrenner), så man opnår den rette normalitetsforståelse på skolen. Der skal jf. Bent Madsen arbejdes fra begge parter, for at opnå den rette normalitetsforståelse og det er denne forståelse, der har medindflydelse på, hvorvidt inklusionen af de enkelte elever lykkedes.

Hvad kan man gøre for at undgå det/de dilemma(er), som Mikkel og Clara beskriver, samt hvilke handlemuligheder har man som lærer med specialpædagogisk kompetencer i folkeskolen? Jeg vil tage udgangspunkt i KRAP, og hvordan man som lærer kan arbejde med dette, i forhold til det kollegiale, forældrene samt eleverne. KRAP er en metode, som står for kognition, ressourcer, anerkendelse og pædagogik, hvor jeg har valgt at se på de handlemuligheder, man som lærer har ud fra denne metodik. KRAPs tilgang læner sig op af Alenkærs inklusionsbegreb, og da man som lærer gerne vil inkludere fx Mikkel og Clara, skal vi se nærmere på dens handlingsforslag (Metner. L. og Bilgrav. P. 2013:14-24).

- K'et i KRAP står for kognition og kan oversættes til tænkning/erkendelse. Fokus er på den betydning lærens og elevernes tænkning har for den pædagogiske proces jf. Foucault om begrebet italesættelse (Løw 2011:210).
- R'et i KRAP står for ressourcefokuseret. Gennem et ressourcefokus retter man opmærksomheden på det virksomme. Man skal have et mulighedssyn frem for mangelsyn, man skal have fokus på det eleven *kan*, og ikke det eleven *ikke* kan.
- A'et i KRAP står for anerkendelse, som retter sig, mod den vi er og ikke mod det vi gør. Man kan møde en elev anerkendende, selvom handlingerne er uhensigtsmæssig. Der skal være en forventning om en positiv udvikling, samt elevens egen vilje, enten når det er meningsgivende for eleven eller de rette rammer er skabt af læren.
- P'et i KRAP står for pædagogik og er inspireret af positiv psykologi. Man skal som lærer gå efter at skabe udvikling og trivsel hos eleven, frem for at finde fejl hos eleven. Man skal have troen på det gode menneske, og at alle har ressourcer samt gode intentioner.

Jeg forventer, at jeg er på en skole, som går ind for, at man handler forskelligt ud fra de forskellige elever, da alle elever er unikke, hvilket Alenkær også definerer, når han taler om inklusionsbegrebet. Jeg vælger ydermere at dele dette afsnit ind i 3 dele, kollegaerne, eleverne samt forældrene.

Kollegaer

Jf. KRAP forudsætter teamsamarbejdet om de enkelte elever, at man anerkender hinanden, vidensdeler mht. undervisning samt elevernes narrativ. Man skal være indstillet på, at vejledning kan være nødvendig og anerkende når noget ikke fungerer i ens eget klasselokale, hvilket kan ske gennem følgende instanser jf. KRAP (Metner L. & Bilgrav P. 2013:159-170)

- | | | |
|---------------|-------------------|----------------|
| • Procesmodel | • Hinandens årsag | • Klasseloggen |
|---------------|-------------------|----------------|

Det er vigtigt, at man er indstillet på at arbejde ressourcefokuseret, kognitivt samt anerkendende kollegaer imellem (Hübertz-Jensen P. & Juul C. 2013:180). Samarbejdet kan bestå i, at man som lærer med specialpædagogiske kompetencer, kan observere fx den ordblinde elevs ageren i klassen, men også lærers håndtering af eleven. Supervisionen mellem kollegaerne, skaber det bedst mulige resultat for Clara eller Mikkel. Inklusion opnås, når man ser alle elever som unikke uanset deres specifikke behov. I forbindelse med den nye folkeskole reform, vælger man mange steder at arbejde i teams, for at effektivisere forberedelsen, hvilket kan bruges til at spørge hinanden til råds mht. både undervisning samt eleverne. KRAP angiver, at metoden kan være anstrengende at påbegynde, men når metoderne bliver kendt af elever og lærere, vil det lette arbejdet omkring eleverne i klassen (Metner L. & Bilgrav P. 2013:25).

Elever

Rollen som lærer med specialpædagogiske kompetencer mht. eleverne, når eksklusion kan føre til inklusion er, at eleven i enkle lektioner ekskluderes inden for skolens rammer jf. Alenkær. KRAP foreslår følgende redskaber, man kan arbejde med i forhold til fx de ordblindes selvværd, som både Mikkel og Clara, samt forældrene i mere eller mindre grad nævner:

- Den faktuelle, kompetencemæssige, kognitive og professionelles personlige dimension - hvordan man som professionel tænker om eleven (Metner L. & Bilgrav P. 2013:49-50).

Vi skal afklare, hvad der fysisk er relevant for eleven, som er ordblind, samt elevens viden om fx CD-ORD, men også elevens handlemuligheder, når niveauet er for højt. Lydbog kan være et alternativ, hvor man har for øje, at det ikke er eneste mulighed, som i Mikkels situation. Man skal afklare elevens normalitetsforståelse, så eleven ikke føler sig speciel, samt lærers egen tænkning om eleven, hvilket hænger sammen, da der ifølge KRAP ikke kan opstå læring, hvis der er nogle negative forventninger begge veje. Hvordan arbejder vi så med eleven mht. denne tænkning? KRAP præsenterer nogle forskellige redskaber såsom (Metner L. & Bilgrav P. 2013:kap. 3, 6, 8):

- Anerkendende samtaler, med fokus på elevens positive kompetencer (Madsen 2013:84).
- Den maritime model, med øje for elevens motivationsfaktor (Holmegaard A. & Rydén M. 2013:37-38).

- Søjlemodellen, som fører til små delmål, fagligt og socialt (Holmegaard A. & Rydén M. 2013:38-39).
- Nu-spejlet og ønske-spejlet, hvor er vi nu og hvad vil vi gerne opnå (Madsen 2013:85-86).
- Kolonne – skemaer, som ser på elevens selvforståelse og egne handlekompetencer, gennem samtale etc. (Yding 2013:106-107).
- Kognitiv sagsformulering, som kan nuancere elevens kompetencer (Yding 2013:108).
- Tankens kraft (Metner L. & Bilgrav P. 2013:28)

KRAP pointerer tankens kraft om, at tænker man positivt, får man et positivt resultat, hvilket lærer sig op af Rosenthal effekten (Metner L. & Bilgrav P. 2013:34). De modeller vi arbejder med kollegialt kan også anvendes i samarbejde med eleverne. For at disse ordblinde elever, kan inkluderes i klassen, kræver det, ifølge KRAP, at eleverne selv er indstillet på at blive inkluderet og være en del af klassen, hvilket Claras narrativ er et eksempel på, da den lærer sig op af vellykket inklusion.

Forældre

Ved forældresamarbejde skal man tackle forskellige situationer med forældrene, hvor KRAP gennemgår forskellige metoder, man kan bruge i forskellige typer af samarbejder. Nogle forældre er frustrerede, måske endda vrede, over de handlinger skolen foretager sig i forbindelse med deres barn, og hvordan får man så samarbejdet til at bestå (lærens ansvar)? Det handler jf. KRAP om, at finde forældrenes ressourcer og lade det være udgangspunkt for et godt samarbejde, så forældrene føler, de gør en indsats. Johans forældre giver bl.a. udtryk for ingen samarbejde og de følte sig som dårlige forældre, hvilket viser skolen ikke har formået at tage udgangspunkt i Johans forældres ressourcer. Emils lærere har derimod taget udgangspunkt i ressourcerne i hjemmet og det faktum, at de skulle have nogle fokuspunkter at arbejde med derhjemme. KRAP giver følgende forslag til, at et godt samarbejde med forældrene kan bestå (Kallehave Madsen, Minna 2013:207-219):

- Kognitiv sagsformulering (Barnet er i fokus, så forældrene kan få et positivt udgangspunkt)
- Klar dagsorden (Samtalen skal give forældrene vished om et givent handlingsforløb)
- Telefonkort (Læren har sætningsledere i tilfælde af en frustreret forældre ringer)
- Perspektivskema + konstruktiv forandring (hvad er der sket, hvad kan vi gøre ved det?)

Det er vigtigt forældrene føler sig respekteret, da der bør være en gensidig respekt parterne imellem for, at et samarbejde kan bestå. Når samarbejdet med forældrene er vanskelig, kan det have

konsekvenser for inklusionen af den enkelte elev. Er man tilkoblet eleven som specialpædagogisk lærer, er dette ikke ensbetydende med, man står for samarbejdet, men man kan hjælpe den pågældende lærer ved evt. at bruge enkle redskaber, som KRAP præsenterer.

Delkonklusion

Ud fra de handleperspektiver som KRAP fremstiller, er det vigtigste fokuspunkt eleven selv. KRAPS metode er forslag til forskellige handlemuligheder, da der findes andre metoder for, at inkludere enkle elever. Jeg tænker KRAP som et redskab man kan hente inspiration fra, for at inkludere den enkelte. I Mikkel's tilfælde, ville skolen fx have godt af at få en anden tankegang omkring deres elever og forældre, set ud fra forældrenes/elevernes aktørperspektiv. KRAP kunne være et muligt redskab, hvorimod man ved Clara ville kunne bruge nogle af de præsenterede redskaber som kunne arbejde med hendes selvværd, så hun føler sig inkluderet i klassen, da hendes normalitetsforståelse halter.

Konklusion

I følgende afsnit vil jeg konkludere på problemformulering, som lyder som følgende:

Hvordan kan lærere med specialpædagogiske kompetencer arbejde med inklusion af elever med ordblindhed i en almindelig folkeskoleklasse, og hvilke dilemmaer ligger der i dette arbejde?

Inklusionsbegrebet behandlet i denne opgave er en ud af flere synspunkter, man kan se inklusion på. For at opnå inklusion af flere elever, kræver det ifølge Tetler, at skolernes samlede sfære og skolens indre sfære får en fælles forståelsesramme for, hvad inklusion er. Det kræver en anden struktur fra skolernes side, at inkludere de ordblinde elever. I opgaven har jeg arbejdet med hvorledes den enkelte lærer med specialpædagogiske kompetencer, kan arbejde med inklusion af ordblinde, samt hvilke dilemmaer, der ligger her.

Normalitetsforståelsen for de ordblinde elever, påvirker deres oplevelse af klassens sfære og den læring, der bør finde sted. Det er ikke en overraskelse, at eleverne føler sig anerledes, efter de har været henvist til specialundervisning, hvor elevernes normalitetsforståelse er påvirket, som i tilfældet med Mikkel og Clara. De forskellige sfærer påvirker hinanden og derved også de enkle individer jf. Wenger, men normalitetsforståelsen hos den enkelte er også en del af italesættelsen, enten om den er positiv eller negativ ifølge Foucault. Tetler og Alenkær påpeger, at når en elev udsættes for eksklusion fra klassen (det sociale og faglige aspekt), fylder det meget hos eleven selv,

da man ikke har en følelse af, at være en del af klassens praksisfællesskab. Eksklusion kan dog jf. Alenkær være med til at inkludere eleven på længere sigt, hvis blot man har få øje at arbejde med elevens og klassens normalitetsforståelse. Specialundervisningen kan medføre, at eleven, jf. Mikkels eksempel, får en relation til andre elever, da oplevelsen af at være i en sfære med andre elever i vanskeligheder, kan skabe nye relationer. I dette rum, som ekskluderende praksisfællesskab, er der mulighed for at opleve succes og individuelle sejre af både faglig og social karakter, men det stiller også eleven i et dilemma. Eleven skal nu erkende at netop det at være ordblind, kan have den betydning, at man ikke kan være sammen med normen altid, hvilket kan skabe social eksklusionsangst, når man skal være en del af klassen i andre situationer jf. Søndergaard.

Alle elever er jf. Alenkær unikke individer, hvilket gør klasselokalet et sted med mange forskellige elevtyper, som kræver lærers opmærksomhed og hver deres indsats. Der er som lærer derfor mange opgaver i et klasselokale, som skal løses på bedst mulig vis. Den ordblinde elev kan derved have fornemmelsen af at vente i lang tid, før eleven kan komme i gang med opgaven, hvilket jf. Clara og Mikkels eksempel, også er tilfældet. Konsekvensen for de ordblinde elever er, at de ikke får den tilstrækkelige hjælp, de har behov for, og de kommer på sigt til at føle sig anerledes og dermed ikke tilgodeset i undervisningen. Eleven vil også synliggøres ved en evt. støttelærerordning og spørgsmålet er, om det er det, de ordblinde elever har behov for. Læren skal skabe et praksisfællesskab, hvor der er plads og forståelse for forskellighed i det faglige samt sociale rum, for at undgå eksklusion af de ordblinde elever, men også at eleverne ikke opnår social eksklusionsangst.

Inklusion af elever, med særlige behov, er målet for den fremtidige skole, hvor elever muligvis skal ekskluderes men altid på sigt for at blive inkluderet. Arbejdet med inklusion af den enkelte står ikke som den enkeltes læres eget ansvar, men som et del af et teamsamarbejde. Der er mange tiltag man som lærer med specialpædagogiske kompetencer kan gøre i sin egen praksis, samt videregive dette til kollegaer, uden disse kompetencer. Det kræver, at man er på en skole, hvor de specialpædagogiske kompetencer bliver anerkendt af de andre kollegaer. De tiltag man foretager sig, skal dermed tilpasses den pågældende praksis samt elevens behov. Man skal også i disse tiltag have for øje, hvilken effekt det vil have for resten af klassen, og om de vil få et negativt ladet syn på eleven. Spørgsmålet er, skal vi inkluderes for enhver pris? Inklusion drejer sig om læring og

deltagelse for alle elever, som kan blive udsat af den ene eller anden årsag og ikke kun elever med særlige behov.

Perspektivering

Med udgangspunkt i de handlemuligheder man har som lærer, med specialpædagogiske kompetencer, har jeg undersøgt hvilke metoder, man kunne arbejde med udover KRAP – metoden, som er angivet som en mulig løsning til at inkludere ordblinde elever. Som lærer er man nødt til at se på den enkelte elev og derefter se på, hvorledes hjælper jeg denne elev bedst mulig gennem folkeskolen? Det kunne derfor være relevant at se på, hvilke metoder der kunne anvendes i arbejdet med de ordblinde elever, men også andre elever med særlige behov. Jeg tænker, at følgende metoder kunne være interessante at arbejde med i folkeskolen, samt se hvorledes det påvirker det kollegiale samarbejde, samt eleverne i klassen mht. deres normalitetsforståelse.

- Læringsstile jf. Dunn og Dunn, som en metode, man kan nuancere undervisningen med, samtidig med, man giver den ordblinde elev en succes i form af praktisk dansk uden læsning og bogstaver.
- Undersøgelseslandskaber jf. Skovmoses, hvor eleverne får lov til at arbejde praktisk med faget uden for klasserummet, hvor man som lærer kan sætte rammerne for de enkle grupper, så det passer til de enkle elevkonstellationer (undervisningsdifferentiering).
- Inklusionshjulet jf. NVIE, hvor vi gennem analyse kan se på forskellige hændelser ud fra forældre, elever og kollegaer, hvilket er et godt redskab ved teamsamarbejde.

Der er mange forskellige metoder, eller faktorer man skal tage højde for, når man arbejder med sin undervisningen. Eksempelvis taler Nordenbo omkring relations og regelledelses kompetencen, som er relevant at have for øje, for at opnå den gode undervisning, hvor inklusionen lykkes.

Litteraturliste

Bøger

- Alenkær, Rasmus (red.) (2010). Prolog – Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration I: Alenkær, Rasmus (red.). *Den inkluderende skole – en grundbog* (s.13-26). (3.oplag). København: Frydenlund
- Bjørndal, Cato R. P. (2013). Interview og spørgeskema som vurderende øjne I: Bjørndal, Cato R. P. *Det vurderende øje; Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (s.100-115). (2.udgave). Aarhus: Forlaget Klim
- Christensen, Gerd (2011). Psykologien som videnskab I: Christensen, Gerd. *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion* (s.78). (5.oplag). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Gruwell, Erin & The Freedom Writers Foundation (2007). Letter to the Educator; Ms. G's Secret Sauce; Introduction I: Gruwell, Erin & The Freedom Writers Foundation. *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*. (s.1-15). United States: Broadway Books
- Gruwell, Erin & The Freedom Writers Foundation (2007). Journal writing kickoff: What makes me unique I: Gruwell, Erin & The Freedom Writers Foundation. *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*. (s.26-29). United States: Broadway Books
- Gruwell, Erin & The Freedom Writers Foundation (2007). Line Game I: Gruwell, Erin & The Freedom Writers Foundation. *The Freedom Writers Diary Teacher's Guide*. (s.34-39). United States: Broadway Books
- Guldbrandsen, Liv Mette (2010). Urie Bronfenbrenner: En økologisk udviklingsmodel I: Guldbrandsen, Liv Mette. *Opvækst og psykisk udvikling – Grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver* (s.50-72). (2.oplag). København: Akademisk Forlag.
- Hind, Mette (2011). Dilemmaer er muligheder I: Christiansen. J., Degn Mårtensen. B. & Pedersen. T. *En grundbog – Specialpædagogik* (s.397). København: Hans Reitzels Forlag
- Holmgaard. A. & Rydén. M. (2013). KRAP som fagdidaktisk tænkning – mødet med den enkelte gennem faglig anerkendelse I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.37-39). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Horsdal, Marianne (2000). Det narrative interview I: Horsdal, Marianne. *Livets fortællinger; en bog om livshistorier og identitet* (s.103-110). København: Borgens forlag

- Hürbertz-Jensen. P. & Juul. C. (2013). Teamsamarbejde – etablering, vedligeholdelse, kvalificering og afvikling I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.173-175, s.178). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Illeris, K. (2001). Læring og lærerroller. *Unge pædagoger* (8), s. 3-18.
- Juul, Henrik (2011). Humanistisk pædagogik I: Juul, Henrik. *Pædagogik – Et overblik* (30-31). (3. oplag). København: Gyldendal A/S.
- Kallehave Madsen, Minna (2013). På opdagelse efter ressourcer med mor og far I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.207-219). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Larsen, Ib Hedegaard 2010. Ordblindhed – en udviklingsforstyrrelse? I: Larsen, Ib Hedegaard. *Barnet bag diagnosen* (38-47). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Lausten, Helen (2009). Undersøgelsens overordnede teoretiske baggrund I: Egelund, Niels & Tetler, Susan (red.) *Effekter af specialundervisningen; Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater* (s.37-46). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Løw, Ole (2011). En elev er ikke bare en elev I: Christiansen. J., Degn Mårtensen. B. & Pedersen. T. *En grundbog – Specialpædagogik* (s.210). København: Hans Reitzels Forlag
- Madsen, Lars Dahlgaard (2013). Med KRAP i tankerne I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.84-85). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Madsen, Bent (2005). Normalitet og afvigelse I. Madsen, Bent. *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne samfund* (s.120-127). København: Hans Reitzels Forlag.
- Metner. L & Bilgrav. P. (2013). At arbejde med KRAP i skolen I: Metner. L. & Bilgrav. P. *KRAP i skolen* (s. 14-24). Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Metner L. & Bilgrav P. (2013). At forstå og anvende KRAP i skolen I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.28-34). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Metner L. & Bilgrav P. (2013). Forældresamarbejde I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.198-205). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Metner L. & Bilgrav P. (2013). Teamsamarbejde i lyset af KRAP I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.159-170). Frederikshavn: Dafolo Forlag

- Quvang, Christian (2008). "Sådan husker vi det" - En "samtale" med to unge om oplevelser med det at have problemer i skolen. Special- og normalundervisning i et inkluderende – og i et ekskluderende perspektiv I: Rasmus Alenkær (red.). *Den inkluderende skole i aktørperspektiv* (s.311-322). København: Frydenlund.
- Søndergaard, Dorte Marie (2009). Mobning og social eksklusionsangst I: Kofoed, Jette & Søndergaard, Dorte Marie (RED.). *Mobning – sociale processer på afveje* (s.23-31). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, Susan (2009). Inklusionsperspektiver – og dets konsekvenser for praksis I: Tetler, Susan & Langager, Søren. *Specialpædagogik i skolen – En grundbog* (s.53-57). København: Nordisk Forlag A/S.
- Yding, Carsten (2013). Når KRAP bliver udfordrende I: Metner L. & Bilgrav P. *KRAP i skolen* (s.106-108). Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Wenger, Etienne (2004). Deltagelse og ikke-deltagelse I: Wenger, Etienne. *Praksis fællesskaber* (s.191). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, Etienne (2004). En social teori om læring I: Wenger, Etienne. *Praksis fællesskaber* (s.13-17). København: Hans Reitzels Forlag.

Hjemmesider

- Aarhus universitet 2014. Lokaliseret 22. november 2014 kl. 17.07
<http://metodeguide.au.dk/metodeguiden-i-religion/religionspsykologiske-og-sociologiske-metoder/skalaer/skalatyper/>
- Center for fremtidsforskning 2014. Lokaliseret 22. november 2014 kl. 15.03
<http://www.fremforsk.dk/kvalitative-dybdeinterview/>
- Socialstyrelsen 2015. Lokaliseret 20. marts 2015 kl. 13.27
<http://www.socialebegreber.dk/projekter/afsluttede-projekter/inklusion>
- Ordblind/dysleksiforeningen i Danmarks 2015. Lokaliseret 30. marts 2015 kl. 18.13
<https://www.ordblindeforeningen.dk/definitioner.asp>
- Salamancaerklæringen 2015. Lokaliseret d. 6. april 2015 kl. 17.15
<http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpub.uvm.dk%2F1997%2Fsalamanca.pdf&ei=YqMiVevjM4aKsgG-zoPIBw&usg=AFQjCNG437yCYTFdUiXA8AoTV5eFLzL1tw>

- Den store danske 2015. Lokaliseret 5. april 2015 kl. 12.33
[http://www.denstoredanske.dk/Krop, psyke og sundhed/Psykologi/Psykologiske termer/Rosenthal-effekt](http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/Rosenthal-effekt)

Bilag 1 – Spørgeskema om ordblindhed

Kære Forældre

Jeg Maja Byg Olesen er i praktik som lærer på Efterskolen i min 4 års praktik, hvor jeg i den forbindelse skal indsamle oplysninger til en større skriftlig opgave (bachelor). Jeg håber I vil være så venlige at svare på dette spørgeskema, hvor jeres svar vil blive **anonyme** og brugt statistisk. Jeres svar vil være en stor hjælp og på forhånd mange tak.

I skal læse spørgsmålene 1 – 6 og svare på en skala fra **"rigtig dårligt"** til **"rigtig godt"**. Det sidste spørgsmål skal I svare på, ud fra en anden skala, nemlig fra **"helt enig"** til **"helt uenig"**. Der er mulighed for hvis i ikke ved hvad i skal svare at sætte kryds ved muligheden **"ved ikke"**.

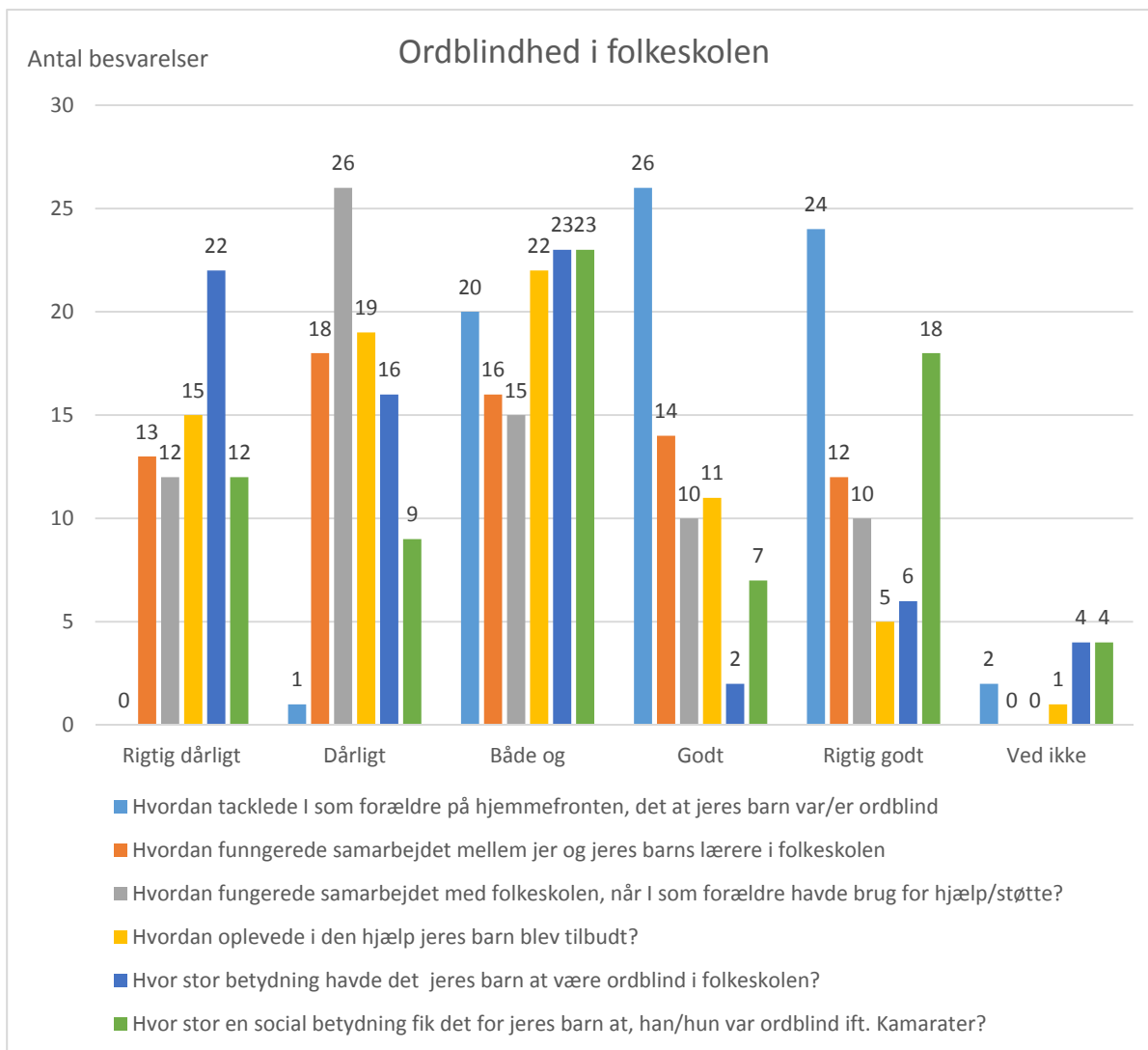
Spørgsmål:	Rigtig dårligt	Dårligt	Både og	Godt	Rigtig godt	Ved ikke
Hvordan tacklede I som forældre på hjemmefronten, det at jeres barn var/er ordblind?						
Hvordan fungerede samarbejdet mellem jer og jeres barns lærere i folkeskolen?						
Hvordan fungerede samarbejdet med folkeskolen, når I som forældre havde brug for hjælp/støtte?						
Hvordan oplevede I den hjælp jeres barn blev tilbudt?						
Hvor stor betydning havde det for jeres barn at være ordblind i folkeskolen?						
Hvor stor en social betydning fik det for jeres barn at han/hun var ordblind ift. kammerater?						
Spørgsmål:	Helt enig	Enig	Både og	Uenig	Helt uenig	Ved ikke
<i>Har i først og fremmest valgt efterskolen fordi folkeskolen ikke kunne hjælpe jeres barn nok?</i>						

Har i uddybende kommentarer om hvorfor i valgte, jeres barn skulle på efterskole, må i meget gerne skrive dem herunder:

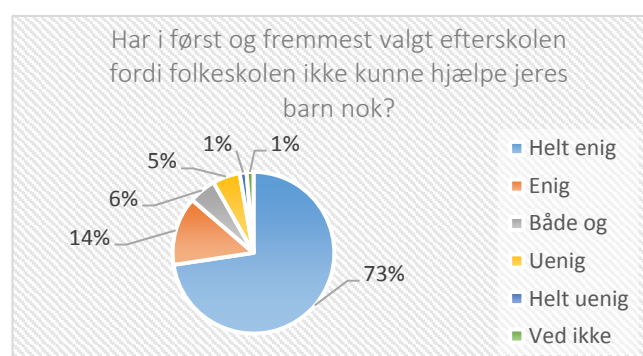
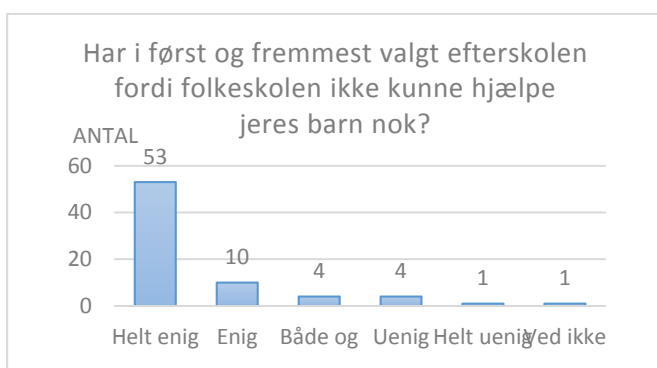
Vil i interviewes? Ja _____ Nej _____ Mail _____

Elevens navn: _____

Bilag 2 – Statistik over spørgeskemaet



Statistik over hvorfor eleverne er på en efterskole



Bilag 3 – Interviewspørgsmål til forældre/eleverne

Interviewspørgsmål forældre

1. Hvordan tacklede I som forældre på hjemmefronten, det at jeres barn var/er ordblind?
 - a. Kan I uddybe det??
2. Hvordan fungerede samarbejdet mellem jer og jeres barns lærere i folkeskolen?
 - a. Kan I uddybe det??
3. Hvordan fungerede samarbejdet med folkeskolen, når I som forældre havde brug for hjælp/støtte?
 - a. Kan I uddybe det??
4. Hvordan oplevede I den hjælp jeres barn blev tilbudt?
 - a. Kan I uddybe det??
5. Hvor stor betydning havde det for jeres barn at være ordblind i folkeskolen?
 - a. Kan I uddybe det??
6. Hvor stor en social betydning fik det for jeres barn at han/hun var ordblind ift. kammerater?
 - a. Kan I uddybe det??
7. Hvorfor har I valgt at jeres barn skulle på efterskole??
 - a. Kan I uddybe det??

Interviewspørgsmål til elever

1. Hvordan oplevede du at gå i folkeskole?
2. Hvornår fandt du af at du var ordblind og hvilken betydning havde det for dig?
 - a. I klassen, socialt og fagligt?
3. Hvad gjorde læren/skolen for dig som elev?
 - a. Andre opgaver, ekstra hjælp?
 - b. Hvad betød det for dig?
4. Hvorfor valgte du at komme på efterskole?
 - a. Pga. det sociale?
 - b. Pga. det faglige?

Bilag 4 – Hvordan er det at være ordblind?

Dette er en samtale udformet med udgangspunkt i samtale mellem 5 unge, som er ordblinde og de problemer de har oplevet i folkeskolen, inden de startede på efterskolen. Jeg har valgt at sammenskrive de 5 unges udsagn til 2 personer, da samtalen viste en gruppe af 3, som har haft det rigtig svært og ikke passeret med normalen, samt følt sig ekskluderet fra fællesskabet, samt en gruppe af 2, som har følt sig godt tilpas i folkeskolen, altså inkluderet. I samtalen er det faktiske udsagn fra de 5 unge, hvor enkelte udsagn er en smule omskrevet. Mikkel er skrevet med normal skrift, hvor Clara er skrevet med kursiv skrift.

Hvordan oplevede I som ordblind at gå i folkeskole?

Det var kedeligt, jeg havde ikke rigtig noget at lave. Lærerne gad ikke høre på mig, det var lige meget hvad jeg sagde, de viste ikke respekt, selvom vi havde regler i klassen om at man skulle. Jeg følte ikke rigtig lærerne kunne lide mig.

Jeg kan godt genkende det med at det var kedeligt, men jeg havde altså noget at lave. Lærerne var gode til at sætte mig i gang med noget, men det var det samme jeg lavede hele tiden, og det var lidt træls. Men kan huske at jeg hele tiden kæmpede for at jeg kunne få det som de andre også lavede i klassen i dansk, da jeg var træt af hele tiden og skulle uden for klassen i matematiktimerne, som jeg godt kunne lide.

Jeg var også uden for klassen, men det var i dansktimerne, hvilket var bedre end at være i klassen, for læren kunne ikke lide mig og da vi fik en ny lærer, som godt vidste jeg ikke kunne læse, gav han mig det samme for som de andre og skældte mig ud, når jeg så ikke kunne finde ud af det. De andre klassen begyndte også at drille, fordi læren hele tiden sagde jeg ikke kunne finde ud af noget, så da jeg kom ud af i klassen i dansktimerne var jeg lidt gladere.

Læren må da ikke sige du ikke kan finde ud af noget! Jeg har prøvet en enkel gang, hvor læren sagde, kom nu i gang med at læse, det kan da ikke tage så lang tid, eller sådan noget og så hjalp mine klassekammerater mig, de var vildt søde, når jeg ikke kunne finde ud af noget, og havde endda nogle venner som hjalp mig med at lave lektier, selvom jeg tog meget længere tid om det end dem. Jeg havde heller ikke altid de samme lektier for som dem i klassen, men de var søde til at hjælpe alligevel.

Derfor var det fedt for mig at komme i specialklassen, for så fik jeg nogle venner, der gad og være sammen med mig, selvom vi ikke lavede det samme dansk. Da jeg så skulle tilbage og have dansk i klassen og være der fuld tid igen i 7. klasse var der ingen af de andre der ville snakke med mig, tror det var fordi de var bange, og når der endelig var nogen som sagde noget mobbede de med at jeg var ordblind, eller ikke lavede det samme som de andre, jeg hørte konstant lyd-bøger. Tror de troede jeg var underlig eller sådan noget, og bliver bare så gal når jeg tænker på det, for man er altså ikke unormal bare fordi man er ordblind, det er da ikke værre end dem som ikke kan spille fodbold eller sådan noget. Men de snakkede jo heller ikke med mig før i de andre timer, fordi jeg ikke var der i alle dansk og engelsktimer, har bare aldrig forstået hvorfor.

Jeg synes det er vildt forkert at man som klassekammerater ikke bare kan acceptere folk for dem de er. Men kan godt kende følelsen af at nogen tror man er anerledes når man er ordblind og de tror de skal behandle os anerledes. Jeg synes bare specielt det har været lærerne, som har behandlet os en smule anerledes, ved at sige "det gør jo ikke noget man er ordblind" og "det skal nok gå alt sammen, vi kæmper os igennem sammen dig og mig". Man er altså ikke syg når man er ordblind, det har jeg nogen gange følt når nogen af

de voksne har snakket til mig, men de fleste har været vildt søde og hjælpsomme, og blev hurtigt sluset ind i klassen i alle timer igen, havde en vildt sød lærer.

Hvilken betydning havde det for jer i klassen, socialt, fagligt?

I har svaret på nogle af tingene, men hvis i kort skal skitsere, hvad betød det for jer inde i klassen, socialt og fagligt?

I klassen havde det den betydning at jeg ikke snakkede med nogen og tror nok de mobbede mig fordi jeg var ordblind, eller troede jeg var mærkelig, men synes altså det var dem som var mærkelige. Så havde på den måde ikke ret mange venner, men dem som jeg gik i specialklasse med var mine venner og vi var meget sammen og er det stadigvæk, var som om de andre tog afstand til mig og specielt da jeg skulle til at have alle timerne i klassen igen, der var lærerne dog blevet lidt bedre, jeg fik jo lov til at høre lydbog i alle dansktimerne, hvis jeg ikke pjækkede (det må du altså ikke fortælle til mine forældre).

Altså det at være ordblind for mig havde ikke en stor betydning i klassen, de snakkede med mig om alt, hvad man nu snakker om. Altså jeg kunne nemt blive ked af det og troede at folk snakkede om mig pga. jeg havde svært ved at læse og sådan, men det viste sig altid at det gjorde de ikke, vi havde en rigtig god klasse, hvor vi alle var sammen, der var godt nok nogle kampe mellem pigerne og drengene engang i mellem, men sådan skal det jo være.

Hvis snakker om dansk og matematik, var jeg kommet langt bagud og det var vildt frustrerende, da jeg gerne vil vide mega meget, jeg elsker at vide en masse ting, men fordi jeg havde svært ved at læse, kunne jeg ikke bare søge på nettet, og jeg fandt aldrig rigtig ud af før 7. klasse hvordan man fik lydbøger ned på sin computer, tror faktisk ikke lærerne kendte til CD-ORD men ved det ikke, det virkede bare ikke sådan, for det jeg lærte i skolen var at lære andre bruge CD-ORD.

Jeg var kommet 2 år bagud i dansk, men der jeg kom i 7. klasse lå jeg i bunden, men med hjælp fra mine forældre og venner, som holdt hånden over mig, hvilket var godt, synes jeg selv jeg var nogenlunde med jeg bestod da, ville dog gerne at jeg kunne få 10 og 12 ligesom mine andre venner, men det blev læren så ved med at sige det skulle jeg ikke forvente og at 02 også var en god karakter når man er ordblind, men så kan jeg jo ikke blive lige hvad jeg har lyst til.

Det sagde læren også til mig det der og jeg ville faktisk gerne være lærer, så jeg kunne hjælpe dem som havde det svært, men det fik jeg at vide jeg ikke kunne, så nu ved jeg ikke hvad jeg vil, jeg kan jo egentlig heller ikke rigtig blive til noget, men det kan sku da også være lige meget.

Det må du ikke sige, jeg tror på man kan blive til hvad man vil, nogen gange tager det bare længere tid for os at nå det samme mål, som dem der har nemt ved at læse, jeg har fx fået 7 og 10 i karakter nu og jeg ved at du også har fået gode årskarakter her på skolen.

Hvad gjorde læren/folkeskolen for jer som elev?

Jeg synes ikke folkeskolen gjorde noget, mine forældre kæmpede vildt meget for at jeg kunne få CD-ORD, fordi skolen og lærerne ikke mente man skulle have den hjælp, man skulle bare terpe. Min far og bror, er også ordblinde, så mine forældre vidste jeg også var, da jeg havde så svært ved at læse. Men min specialklasse lærer, hjalp mig og var rigtig sød, samt sørgede for jeg fik CD-ord, jeg fik bare ikke at vide hvordan jeg skulle bruge den, og i de andre timer, skulle jeg altid lukke computeren ned, da de ikke havde

scannet nogle tekster ind til mig alligevel. Så synes egentlig ikke det hjælp at få CD-ORD når ingen vidste hvordan man brugte det, og at jeg først fik det i 6. klasse.

Jeg synes lærerne var gode til at scanne teksterne ind og min dansklærer forsøgte virkelig at finde ud af CD-ORD, men hun tog også lang tid om at lære det, og så glemte hun mig nogen gange, men synes det var helt i orden, fordi hun skulle jo ikke bruge alt sin tid på mig, der er jo ligesom også andre elever i klassen. Og hvorfor er det alt tid skal gå til os der har svært ved det, hvorfor skal dem som er helt vildt gode ikke også have hjælp og sværere opgaver ligesom jeg skal have lettere opgaver.

Jeg synes det var det lærerne brugte mest tid på i folkeskolen, det var at lave opgaverne sværere og sværere til dem som var vildt gode og slet ingen opgaver til mig, jeg skulle jo bare høre lydbog i dansktimerne, vidste faktisk slet ikke at dansk kunne være sjovt, ligesom det er nu.

Det vidste jeg så godt, men synes kun det er blevet meget bedre, er som om lærerne respekterer os og det virker som om vi alle er ens og lige gode, der er ikke nogen som er mere værd end andre i klassen.

Hvorfor valgte I at komme på efterskole?

Rent ud sagt fordi folkeskolen ikke var god, jeg havde brug for hjælp og det fik jeg ikke, derfor skulle jeg på efterskole, og her snakker alle også med en, så man bliver faktisk respekteret og skal ikke tænke over at man får svært ved at fremlægge, fordi man ikke kan så mange ord, som nogen af de andre, men får hjælp og ro til at fremlægge eller læse, synes det er rigtig rart. Men det er også rart at lærerne ikke hele tiden siger man ikke kan finde ud af noget og at man er dårlig, man faktisk tror på man kan hvad man vil, er bare svært for mig at tro på selv.

Det er næsten det samme, altså jeg havde brug for at blive bedre og ville gerne prøve at på efterskole, men det havde ikke så meget med folkeskolen at gøre, men mere at jeg gerne ville bliver endnu bedre end jeg var, så jeg havde nogle flere muligheder efter 9. klasse.

Bilag 5 - Hvordan er det at være forældre til et barn som er ordblind?

Dette er en samtale udformet på baggrund af et gruppeinterview med 2 forældrepar, som ligger svarmæssigt i hver deres ende. Det er forældre til 2 af de elever som har deltaget i Freedom Writers dagen, samt elevinterviewet. Jeg har valgt at skrive samtalen som 2 personer, så mor og far står sammen som en person. I samtalen er det faktiske udsagn som forældrene har brugt, og nogle enkelte vil være en smule omskrevet. Emils forældre er skrevet med normal skrift, hvor Johans forældre er skrevet med kursiv skrift.

Hvordan tacklede I som forældre på hjemmefronten, det at jeres barn var/er ordblind?

Det at Emil er ordblind, er jo et faktum, vi er dog meget bekymret nu hvor han skal til at videre, hvad den rigtige beslutning for ham er. Vi har ikke som sådan haft problemer på hjemmefronten med det. Vi har brugt meget tid på at snakke omkring det, så hans andre søskende kunne forstå det, fordi Emil var meget ked af det når han kom hjem fra skolen ind i mellem, og så afreagerede han på os som forældre, det synes vi var hårdt, for vi vidste ikke helt hvordan vi skulle tackle det, men vi gjorde vores bedste og synes jo vi har en dejlig dreng

Vi kan godt nikke genkendende til det med at Johan var ked af det når han kom hjem fra skolen, og for mig som mor var det rigtig svært at se ham være ked af det hver dag han kom og jeg vidste ikke hvordan jeg skulle tackle det og der var ingen hjælp at hente, så jeg gav op. For mig som far tog jeg så over og jeg brugte meget tid med Johan på at lære CD-ORD og synes egentlig jeg tacklede det meget godt, men det var ikke noget vi klarede i fællesskab.

Altså vi har brugt meget tid på at italesætte hvad det vil sige at være ordblind og snakket meget sammen som forældre, da vi så 2 forskellige sider af Emil, alt efter hvem han snakkede med. Han kunne være den bløde type, som faktisk var rigtig ked af det når han var sammen med mig som mor, og så var han mere arbejdsom og arrig, når han var sammen med sin far og det hænger nok sammen med at som far havde jeg svært ved hvordan jeg skulle tackle det, da jeg selv er ordblind, og bare har terpet, for at komme dertil hvor jeg er nu, hvilket jeg som far jo synes Emil også skulle, men det er en anden tid vi er i nu, hvilket har været svært for mig som far at tackle til tider.

Som mor har jeg slet ikke kunne klare det, da vi begge er ordblinde og jeg ved hvor svært jeg har haft det og ønskede slet ikke at mine børn skulle have det ligeså svært som mig, så jeg vidste ikke mine levende råd, og føler nu at jeg er en dårlig forældre som ikke har bakket hans far op, men havde simpelthen ikke overskuddet til det, da han gik i folkeskole, da vi hele tiden stødte hovedet mod en mur. Det var lige meget hvad vi sagde, da vi stadig var sammen om det her, fik vi nærmest at vide vi var dårlige forældre, og vi synes jo at vi gjorde alt hvad der stod i vores magt, så Johan kunne få den hjælp han havde brug for tidligt.

Hvordan fungerede samarbejdet mellem jer og jeres barns lærere i folkeskolen både i forhold til jeres barn, men også når i som forældre havde brug for støtte?

Vi havde et rigtig godt samarbejde, hvor læren var god til i Emils påhør at rose og fortælle på en rigtig god måde, hvad det næste skridt var, som vi skulle arbejde videre med, både i skolen, men også på hjemmefronten. Herudover kunne vi altid ringe til Emils lærere, hvilket nu nok mest var mig som mor der gjorde det, men simpelthen for at få hjælp og vejledning til hvordan CD-ORD fx virkede, eller noget med Emils reaktion over et og andet i skolen.

Vi vil faktisk gå så langt at sige, der ingen samarbejde var, skolen virkede som om de var ligeglade med os og vores søn, og det var lige meget hvad vi sagde eller gjorde, kom vi ikke igennem med nogen ting, det tog os 6 år at få CD-ORD til Johan og så kunne de ikke engang vise ham hvordan og hvad han skulle bruge det til, så det blev jo mere en belastning frem for en hjælp. Vi er faktisk overrasket over at høre i har haft sådant et godt samarbejde, da alle vi har snakket med i vores område, har lidt eller ingen samarbejde med skolen, når det kommer til ordblinde (forældrene snakker her om den samme skole).

Vi vidste godt at der er nogen som har haft nogen dårlige oplevelser, men vi tror også det handler om at samarbejdet fungerede så godt ved os, fordi det var en lille skole, hvor alle kendte alle, for vi må da også være ærlige at nævne da Emil skiftede skole, var samarbejdet ikke lige så intenst, som det havde været til og med 6. klasse og det var da også en af grundene til vi besluttede Emil skulle på efterskole i 8. klasse. Men tænker i så at det er alle lærere som ikke kan arbejde med ordblinde??

Jeg som far mener faktisk, vi har været uheldige at skulle samarbejde med de forkerte lærere og på den forkerte skole. Vi ved der er lærere som brænder for deres arbejde, og som er i stand til at arbejde med forskellige typer elever, vi har bare ikke mødt dem, før vi sendte Johan på efterskole. Så nej det mener vi bestemt ikke, men der er nok bare nogle som ikke burde være blevet lærere og nu når vi siger det her, har vi nok på hjemmefronten snakket rigtig dårligt om hans lærere, men man kan jo altid være bagklog, vi føler jo at vi i stedet har kæmpet med ham på hjemmefronten og lært ham det han kunne, inden han kom på efterskole, selv.

Hvordan oplevede I den hjælp jeres barn blev tilbudt?

Vi føler faktisk det var en god hjælp, som så haltede, da Emil skiftede til en stor skole med over 1000 elever i 7. klasse. Ellers har der været en god hjælp at hente i forhold til det faglige, samt IT – tekniske, hvor Emil fik IT-rygsækken i 3. klasse.

Altså med skolen og hans klasselærere har der ingen hjælp været at få, men Johan fik egentlig god hjælp af hans specialklasselærer, som han brugte alle dansk og engelsk timer i 3 år, men ellers ville de resterende lærere ikke hjælpe ham eller os. Han fik ingen hjælp heller ikke fra specialklasselæreren om hvordan han skulle bruge hans IT-rygsæk, men fik til gengæld lov til at fortælle alle andre hvordan de skulle bruge den, for så slap skolen jo for at sætte sig ind i det. Vi har sågar fået et opkald om Johan ikke lige kunne komme og hjælpe nogle elever i gang med at bruge CD-ORD. Vi mener altså at det er skolens og lærens opgave, men det er de åbenbart ikke enige i.

Hvor stor betydning havde det for jeres barn at være ordblind i folkeskolen både socialt ift. kammerater, men også fagligt?

Vi tænker ikke det havde den store sociale betydning for Emil i folkeskolen og så alligevel, da de begyndte at få mobil. Det var en kæmpe barriere for Emil at skulle skrive en sms, da den jo ikke ville være stavet rigtigt, og der blev han rigtig ked af det, hvis de andre så ikke lige skrev og spurgte ham om de skulle være sammen. Vi brugte rigtig meget tid på at fortælle ham, at han også selv var nødt til at tage noget initiativ, hvis han ville være sammen med dem. Men han blev gang på gang ked af det fordi han troede de ikke ville være sammen med ham, hvilket slet ikke var tilfældet.

Johan ville slet ikke have en mobil, da han blev ved med at sige hvad skal jeg bruge den til jeg kan hverken stave eller læse, så behold i bare den. Han følte sig anderledes og følte ikke at dem i klassen gad være

sammen med ham, så han havde kun venner fra specialklassen, som han så også var meget sammen med. Han var alligevel ked af det og senere vred fordi han følte lærerne og de andre elever i klassen behandlede ham anderledes fx fordi han gik til svømning og ikke fodbold + han ikke kunne læse og skrive, hvilket de af og til var efter ham med i klassen.

Men vi tror at det har gjort ham stærk, at han skulle kæmpe lidt for vennerne, for nu skriver han små opdateringer på Facebook, hvilket er et kæmpe skridt for ham. Førhen var det svært for ham, hvis ikke nogen sagde det til ham, at tage computeren med CD-ORD op af tasken og starte den, så han kunne bruge den i timen, hvor han nu skriver og chatter og måske er kommet lidt frem til at han er som han er og det skal ingen andre lave om på. Man gør jo sit bedste. Desværre er det ikke altid han er så optimistisk, han får også tilbagefald, hvor han bliver rigtig arrig på os som forældre, fordi vi ikke forstår at han bare ikke kan skrive den danske stil eller sådan noget. Det er altid vores skyld.

Altså Johan har faktisk altid accepteres at det var sådan det var, men han bliver ofte ked af det, hvor han lukker sig inde i sig selv, og vi har aldrig fået ud af ham, hvad han tænker, men vi tror det har noget at gøre med han så gerne vil en masse. Johan er desværre meget begrænset af hans ordblindhed, både skriftlig og mundtlig, hvilket er så ærgerligt, da han interesserer sig for mange ting og faktisk er rigtig klog på mange områder, han har bare svært ved at tilegne sig ny viden.

Man kan jo sige der ikke er nogen tvivl om vi har oplevet det at have børn der er ordblinde på vidt forskellige måder, og så alligevel synes vi, at vi kan nikke genkendende til det med at vores drenge faktisk har været ked af, at det er deres lod i livet, at skulle kæmpe så meget med de dumme bogstaver som Emil kalder dem.

Vi er fuldstændig enige.

Hvorfor har i valgt at jeres barn skulle på efterskole?

Vi har valgt at sende Emil afsted for at han kunne få ekstra hjælp til det faglige og måske endda hæve hans karakter en smule, men også fordi at samarbejdet med den nye skole slet ikke var ligeså godt som det vi var vant til. På den nye skole kom de stolte og sagde, ja nu har vi været på weekendkursus på en efterskole, så nu kan vi godt hjælpe Emil med CD-ORD. Det var faktisk dråben der gjorde, at han skulle afsted på efterskole i 8. klasse, og det har vi på ingen måde fortrudt.

Kort og kontant, så var folkeskolen slet ikke godt nok, derfor skulle Johan på efterskole i håb om han måske ville kunne tage 9. klasses afgangseksamen til sommer, og så er der jo det positive at han kan få mulighed for at starte på en frisk social, hvilket helt sikkert er lykkedes for os, så det var det rigtig valg for Johan.