

28-05-2018

Bachelorprojekt LG: Inklusion i et situeret perspektiv

Solf18kba19: Elevens Læring & Udvikling

Martin Engelund - 30140202

Københavns Professionshøjskole

Vejleder: Kira Nielsen-Elkjær

Anslag: 64711

Indhold

<i>Problemformulering</i>	3
<i>Kritisk teori</i>	3
<i>Eksisterende viden</i>	4
<i>Læsevejledning</i>	5
<i>Første del</i>	5
<i>Anden del</i>	5
<i>Tredje del</i>	5
<i>Valg af terminologi</i>	6
<i>Første del: Inklusion – Et historisk perspektiv</i>	8
<i>Undervisningsdifferentiering, Salamancaerklæringen & Inklusion</i>	10
<i>Forskellige måder at tænke inklusion på</i>	11
<i>Inklusion i økonomisk perspektiv – Inklusionslov & Folkeskolereform</i>	13
<i>Den opportunistiske person – Fra fællesskab til individ.</i>	15
<i>Læring i skolen – Et sociokulturelt perspektiv</i>	17
<i>Anden del: Empiriindsamling & handleanvisning</i>	18
<i>Observationer</i>	19
<i>Find Holger</i>	20
<i>Find fællesskabet</i>	22
<i>Individ og fællesskab</i>	24
<i>Tredje del: SI-figuren</i>	26
<i>SI-Figuren i praksis.</i>	29
<i>Afslutning</i>	32
<i>Perspektivering</i>	33
<i>Litteraturliste</i>	34

Præsentation

Ordet inklusion er afledt af det latinske *inclusio* som betyder *at medregne*. (Meyer. 2009: 99). Spørgsmålet om den danske folkeskole i forhold til *hvem* der skal medregnes og *hvordan* det skal, har i lang tid beskæftiget lærere, forskere og politikere.

Siden Danmark i 1994 bekendtgjorde sig til Salamanca-erklæringens principper om *alle børns rettigheder til uddannelse* samt hensyntagen til børns unikke egenskaber (Undervisningsministeriet. 2008: 3), har inklusion været et af uddannelsesområdets midtpunkter. Feltet er dermed blevet en integreret del i skolen, som enhver lærer skal forholde sig til og arbejde med. Men *hvordan* kan det være, at der findes flere måder at arbejde med målsætningerne om inklusion på, som ”*indebærer, at eleverne er en del af det faglige og sociale fællesskab, at der sker en faglig progression og at elevernes trivsel bevares*”? (Undervisningsministeriet 2018).

En mulig forklaring findes i idéen om at inklusionsfeltet er historisk og kulturelt betinget. Forskellige opfattelser af inklusion vil derfor danne sig i forhold til en samfundsmæssig såvel som omgivelsesafhængig kontekst (Dyson. 1999: 38).

I de seneste år har teoretikere præsenteret individorienterede modeller af virkeligheden til at forklare hvilke strukturer og kulturværdier der gør sig gældende i samfundet. Deres idéer peger blandt andet på at skolen, i det senmoderne samfund, skal dygtiggøre elever til at klare sig i konkurrenceprægede omgivelser (Pedersen. 2012: 170).

Inden for de seneste ti år er der sket meget på inklusionsområdet. I 2012 vedtog regeringen at flere børn og unge med særlige behov, skulle inkluderes i normalskolen (Antorini. 2012), og aftalte i samarbejde med Kommunernes Landsforening en målsætning der lød på, at 96% af alle elever skulle modtage almenundervisning i 2015 (Regeringen & KL. 2013: 14). Desuden anviste folkeskolereformen i 2014, at landets lærere skulle centrere og opkvalificere faglighed i undervisningen, for at kompetenceudvikle alle elever (Regeringen. 2013: 23).

I dette projekt beskæftiger jeg mig med læreres forståelse og arbejde med inklusion i skolens praksis. Inspirationen kommer af, at jeg i løbet af læreruddannelsen har fået indtryk af mange forskellige, og ofte modsatrettede, inklusionsforståelser er på spil blandt lærerne og lærerstuderende. Desuden har jeg oplevet frustrationer om det at kunne ”*alene, og i samarbejde med andre fællesskaber, facilitere elevers læring og udvikling, lede læreprocesser, der tilgodeser udvikling af individuelle, sociale og kommunikative kompetencer samt konflikthåndtering i mangfoldige sociale sammenhænge*”

(Professionshøjskolen Metropol. 2018). Mange har udtrykt tydelige besværligheder med at afgrænse inklusion, fordi det er svært at operationalisere principperne i et klasserum der præget af flere elever med særlige behov, kompetenceudvikling og forskellige inklusionsopfattelser.

Derfor ønsker jeg at undersøge hvilke diskurser for inklusion der i skrivende stund gør sig gældende i praksis. Med afsæt i et sociokulturelt læringsperspektiv, forstået som noget der opstår i samspil med andre og afhænger af konteksten, vil jeg forsøge at udvikle et praksisnært værktøj, som kan hjælpe lærere med at *samarbejde* om inklusion.

Problemformulering

Hvordan viser individualisering og fællesskabsorientering sig i en situeret lærerpraksis med forskellige diskurser i forhold til at arbejde med inklusion?

Kritisk teori

For at kvalificere projektets problemstilling og placere det i en kulturel og samfundsmæssig sammenhæng blev det indledende arbejde foretaget i en kritisk teoretisk position. Den kritiske teori har blandt andet bidraget til specificering af relevante metoder i form af semistrukturerede interviews og passiv observation.

Projektet forsøger ikke at opstille standardiserede principper for inklusionsarbejde, men erkender, at samspillet mellem enkelttilfældene og helheden foregår i en historisk kontekst. Som det vil fremgå i analysen af de empiriske data fra tre udvalgte skoler.

Den kritisk teoretisk-videnskabelig traditions styrke bygger på et teoretisk refleksionsrum, som består af den videnskabelige dialog mellem det empiriske materiale og helhedskonteksten. Det teoretiske refleksionsrum kan således bruges til at *"identificere problemer, som er centrale i en modernitetskontekst, og etablere tværgående forbindelser i et komplekst problemfelt samt i de elaborerede muligheder for at perspektivere den valgte problemstilling i forhold til en bredere social og kulturel kontekst."* (Nielsen. 2015: 377).

Til gengæld er den kritisk teoretiske udøver i fare for at udstille samfundet fra en ensidig vinkel, som understøtter problemstillingen. Derfor er det vigtigt at være i stand til at udøve selvkritik. På den baggrund skal de metodiske valg i dette projekt forstås som et udtryk for, hvad jeg mener, er meningsfuldt. Andre lærerstuderende, eller forskere, ville måske fremhæve andre metoder, fordi deres grundlag er anderledes.

Eksisterende viden

Dette afsnit har til formål at afklare væsentlig forskning vedrørende inklusion samt praksisnært metodearbejde med inklusion. En hurtig søgning i databasen ERIC på *inclusion AND methods* gav 3409 poster. Over 2500 af posterne er fra de seneste ti år, hvoraf 1300 omhandlede *teaching methods*. Inden for disse rammer var der 204 ud 712 forskningsrapporter der vedrørte *primary* og *elementary education*. For at finde de praksisnære forskningsrapporter, tilføjede jeg søgeordet *AND practice OR practical*. Resultatet blev 85 *teaching method* forskningsposter inden for de sidste 10 år med *elementary education* i sigte. Det overordnede resultat viser således en stigende forskningsinteresse i metoder til inklusionsfeltet, mens det kun er 2.5%, som undersøger dette projekts problemfelt. Ud af de 85 resultater har jeg udvalgt de mest relevante udgivelser.

Det islandske studie *Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools* undersøgte læreres perspektiv på deres professionelle praksis i inklusionsarbejde og fandt, gennem interviews af 10 lærere, at der generelt var modsatrettede forventninger til hinanden, samt uklare inklusionsforståelser, hvilket medførte ensidige og statiske refleksioner over inklusion. (Bjarnason & Gunnþórsdóttira. 2014: 500)

Det amerikanske studie *Moving to Inclusion: A Socio-Cultural Analysis of Practice* undersøgte inklusion i et socialpsykologisk perspektiv og argumenterer, gennem interviews af lærere og skoleledere, for at arbejdet med inklusion kræver undervisning der bygger på at fremme en bevidsthed om muligheder i fællesskabet, fremfor at koncentrere sig om individers begrænsninger. (Grenier. 2010: 398)

Det skotske studie *Exploring inclusive pedagogy* observerede og interviewede 11 læreres praksis, for at undersøge hvordan de konceptualiserede inklusion i praksis. Studiet fandt det nødvendigt at gå væk fra at anse nogle for at være anderledes end resten. Lærere skal derimod skabe læringsfællesskaber der har plads til alle læringsstile. Desuden konkluderer studiet at læreres inkluderende praksis skabes ud fra konteksten, og deres læringsperspektiver, hvilket fører til vidt forskellige tilgange. (Florian & Hawkins. 2011: 827)

Inden for dansk forskning udgav EVA i 2011 rapporten *Indsatser for inklusion i folkeskolen* der blandt andet foretager en begrebsafklaring af inklusion, som dette projekt forholder sig til. Desuden viser rapporten at de adspurgte lærere i teorien vægter indsatser

mod enkelte elever, klasser og grupper af elever som det vigtigste, men i praksis fokuserer mest på enkelte elever. (EVA. 2011: 24).

Desuden påviser en undersøgelse foretaget af Danmarks Lærerforening at 56% af de adspurgte lærere ikke har fået kompetenceudvikling i forbindelse med inklusionsloven. Endvidere føler 66% sig ikke *uddannelsesmæssigt rustet til at undervise de elever der i dag er inkluderet i almenundervisning*. (DLF. 2017: 3).

Læsevejledning

For at behandle min problemformulering har jeg valgt at dele projektet op i tre dele.

Første del

I første del af projektet begynder jeg med at afgrænse inklusionsområdet. Dernæst foretages en historiefaglig gennemgang af inklusionens historie, som ligger op til analyse af rapporter, undersøgelser og vedtagne lovgivninger til at undersøge forskellige måder at forstå inklusion på. Afslutningsvis præsenteres Ove Kaj Pedersens individorienterede tese om det opportunistiske menneske til at fremsætte tre paradoksale præmisser, som lærere skal tage stilling til i deres inklusionsarbejde.

Anden del

Anden del af projektet introducerer metodevalg og den empirisk indsamlede data. For at skabe en nuanceret forståelse af kompleksiteten i inklusionsfeltet, analyseres den indsamlede empiri ud fra et socialpsykologisk læringsperspektiv, der lægger vægt på at læring opstår i elevernes samspil med hinanden.

Dataanalysen ligger til grund for en diskussion om sammenhænge og forskelle mellem lærernes konkrete svar til interviewene, særlige hændelser under observationerne samt de individbaserede og fællesskabsorienterede teorier.

Tredje del

I tredje del af projektet præsenteres nogle principper for inklusion, som kan bruges til at skabe balancering mellem fællesskabet og individet. Med baggrund i principperne fremstilles en figur, og et praktisk værktøj, som alle lærerteams kan bruge til at danne én samlet forståelse for deres arbejde med inklusion i den enkelte klasse.

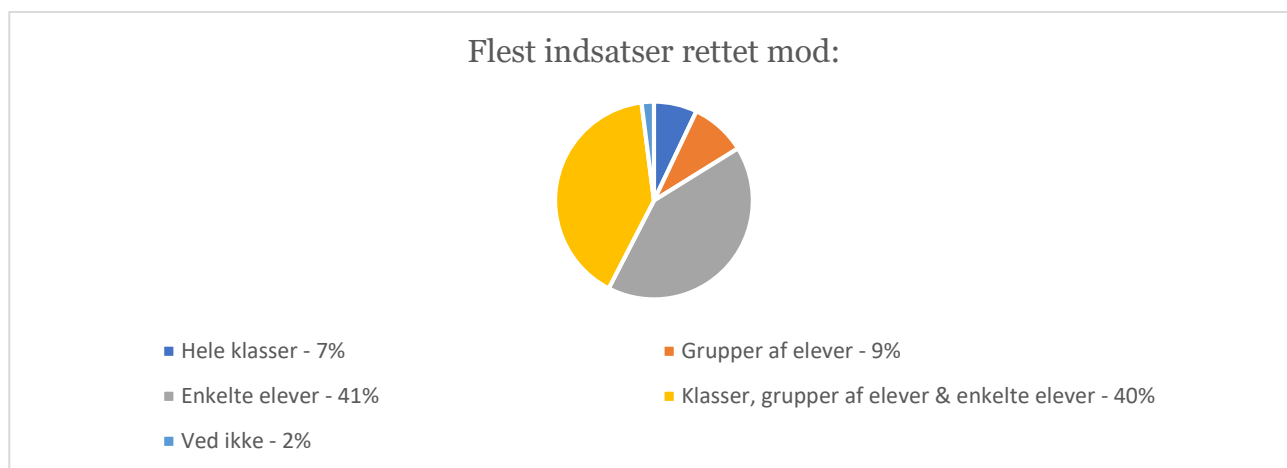
Desuden følges der op på projektets resultater i forhold til problemformuleringen, og slutteligt perspektiveres opgaven i et større omfang.

Valg af terminologi

Det er vigtigt at knytte nogle kommentarer til min forståelse af inklusion, særligt fordi det kan forstås, og er blevet forstået på mange måder. Det centrale ved inklusion er at gøre op med normalitetsbegrebet – At noget skulle være mere normalt end andet, og at dette *normale* har definitionsmagten. Inklusion i folkeskolen går derfor ud på at skabe et mangfoldigt fællesskab, som *alle* er med til at præge og definere. Arbejdet med inklusion udtrykkes således fra litteraturen: ”I arbejdet med at opbygge inkluderende læringsmiljøer er forskellighed et grundvilkår for alle børns udvikling og læring. (...) I en inkluderende undervisning arbejdes der løbende på at håndtere diversiteten ved at møde børn forskelligt gennem undervisningsdifferentiering og stilladserede læreprocesser”. (Østergaard & Kjær. 2013: 30).

Inklusion er altså mere end at arbejde med hvordan de *anderledes* kan indordne sig efter de andre – *de normale*. I den forstand er der tale om integration. Men det er heller ikke nok at have et fællesskab hvor der er plads til alle, det handler også om *hvordan* man er med i fællesskabet – Ellers er der tale om *rummelighed*. Inklusion har et ekstra lag og ”handler dermed både om at alle har lige ret til at definere fællesskabet, og om at alle har lige ret til at være aktive deltagere i fællesskabet.” (Danmarks Evalueringsinstitut. 2011: 10).

I arbejdet med inklusion skal man, som lærer, både tage hensyn til individ og fællesskab. Samfundstendensen synes de seneste år at være på individuelle udviklinger. Nationale tests, stigende antal diagnosticeringer, flere specialtilbud og en generel individorienteret vægtning i inkluderende indsatser taler for en forskydning mod det individuelle.



(EVA: 2011: 24)¹

¹ Denne model, samt den næste, er lavet på baggrund af indsamlet data. Resten af modellerne er selvproducerede.

Samfundsorienteringen mod individet har konsekvenser for undervisningen. Elever søger i højere grad mening med undervisning, i forhold til deres livsverden, end før. Børn og unge bruger en stor del af deres liv i skolen, hvor de udfordrer dem selv, og udvider livshorisonter i samspil med hinanden, men hvis ikke undervisningen kan svare på spørgsmålet *hvad skal jeg bruge det til, og hvorfor er det relevant for mig?* opstår der modstand. Derfor skal undervisning basere sig på erkendelse i forskelle mellem elevernes livsverdener. Eleverne skal lære af hinandens forskelligheder og anerkende produktiviteten i modstridende tanker. Det fremmede frembringer derved mangfoldighed i stedet for udelukkelse eller selvcentrering. (Ziehe. 2004: 76).

I arbejdet med inklusion må det således være nødvendigt at arbejde med hvornår et *læringsmiljø* er inkluderende i højere grad end hvornår et *individ* er inkluderet. Måden man arbejder med inklusion på, er dermed ikke statisk, men bliver skabt i et kontinuum af forskellige samfundsprægede diskurser. Derfor er det ikke muligt at opnå fuld inklusion, men derimod noget som vi skal stile efter, og blive ved med at undersøge. Ellers ender inklusion med at blive standardiseret, og dét er farligt for både individ og fællesskab. Den engelske uddannelsesforsker Alan Dyson mener at inklusionsbegrebet bliver perciperet på forskellige måder. Han antyder at Salamanca-erklæringen i 1994 skabte grundlag, men også udfordringer, for den inkluderende tænkning. *"The Salamanca Statement is currently proving extremely powerful as a means of stimulating educational change. (...) However, despite all its power, the Salamanca Statement remains a deeply ambiguous document, constituting a somewhat shaky platform on which to base policy"*. (Dyson. 1999: 37).

Dyson argumenterer for at de forskellige diskurser² er med til at konstruere multiple inklusionsopfattelser, som det er nødvendigt at gøre sig bevidst om. En ensidig definition af inklusion vil derfor, ifølge Dyson, reducere problemfeltet til at blive hult og værdiløst. I løbet af min historiefaglige gennemgang af inklusionsfeltet blev jeg opmærksom på relevansen af Dysons måde at tænke inklusion på. Eftersom dette projekt behandler inklusion i dansk sammenhæng, har jeg fravalgt at arbejde ud fra de kategoriseringer, som Dyson har opstillet. I stedet søger jeg at vurdere og fremlægge de diskurser der gør sig særligt gældende i det danske samfund.

² I denne sammenhæng er diskurs forstået som *kæder af udsagn, praktikker samt de historisk og kulturelt givne regler, som styrer samtaleproducentens indhold og form* (Lindgren. 2007: 343)

Første del: Inklusion – Et historisk perspektiv

I 1958 blev en ny folkeskolelov, som gjorde det lovpligtigt at indføre særundervisning for børn med særlige vanskeligheder, vedtaget. Inden vedtagelsen var det op til kommunen om særundervisning skulle oprettes på skolerne. Især i landkommunerne sad de *svagtbegavede* børn med i normalklasserne, fordi der ikke var nok ressourcer til særundervisning.

1958-loven gav udtryk for en ny måde at forstå barnet på. Synet på barnets individuelle udvikling var under forandring. Arvelighed var ikke længere den herskende forklaring på børn med særlige behov. Man blev opmærksom på sjælelivets sundhed og begyndte at undersøge betydninger i samfundet og miljøet for barnets mentale problemer.

Den nye tænkemåde muliggjorde behandlinger. Et barn med læsevanskeligheder skulle ikke længere forstås som en *tumpe*, men et individ med ordblindhed, som med de rette redskaber, kunne deltage i normalundervisning.

Kristendommens betydning for skolen blev erstattet af et demokratisk dannelsessyn, som blandt andet kom til udtryk i ekspertgrupper, som skulle *håndtere de udfordringer for stat og samfund, man så i horisonten*. (Jacobsen. 2014: 62.) Skolen skulle være interessant og mobilisere ungdommens videnstilignelse til at styrke det økonomiske opsving i slutningen af 50'erne. For at realisere en modernisering af skolen blev et læseplansudvalg nedsat til at udarbejde en undervisningsvejledning for folkeskolen. Vejledningen blev kendt som Den Blå Betænkning og var med sin udgivelse i 1960 et ambitiøst politisk udspil, der blandt andet indeholdt formuleringer af nye fagformål og pædagogiske metoder til lærerne.

Undervisningen skulle tage udgangspunkt i børnenes forudsætninger og lære dem at begå sig i fællesskaber. Skolen skulle ikke længere udelukkende bidrage med børnenes tilvækst af viden, men også danne til at *fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker* (Jacobsen. 2014: 67).

I 1961 udkom også Den Grønne Betænkning som behandlede folkeskolens specialundervisning. Betænkningen argumenterede blandt andet for, at *særundervisning* blev erstattet med *specialundervisning*. ”Målet for den fortsatte udvikling må være at sikre ethvert barn, uanset hvor det bor, adgang til en efter dets evner og øvrige udrustning afpasset undervisning.” (Undervisningsministeriet. 1961: 135).

Sociologien begyndte efterhånden at blive inddraget i specialpædagogikken til at forklare samfundsstrukturernes betydning for elever med læringsvanskeligheder. Elevernes udfordringer skulle afkategoriseres og integreres i normalskolen. Tankerne om integration

i undervisningen blev underbygget af Folketinget i 1969 som vedtog at ”*undervisning af handicappede elever skal søges udbygget, så at børnene kan undervises i et almindeligt skolemiljø*”. (Jacobsen. 2014: 351). Integration meldte sit indtog i begyndelsen af 70’erne og blev båret frem af kritikken på specialundervisningens kategoriseringer, som var med til at forme en normalitetsforståelse.

I 1975 blev en ny folkeskolelov vedtaget, som på mange måder, gjorde op med forældrenes måde at tænke skole på, endda så meget at der blev udarbejdet en forklarende pjece til forældre. (Jacobsen. 2014: 354). Eleverne havde fået *indflydelse på forskellige forhold i skolen*, den almene og boglige linje var ophørt og man skulle ikke længere gå i skole om lørdagen.

Desuden blev formålsparagraffen fra 1937 revideret. Børn i skolen var ikke længere børn men medbestemmende *elever*. Folkeskolens opgave begrundede sig nu på at opdrage til demokrati, åndsfrihed og tolerance i et samfund præget af mangfoldighed, men også *fremme kundskaber, (...) som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling*. (Danmarkshistorien. 2018).

Loven var kommet til under et økonomisk nedsving. Oliekrisen og jordskredsvalget i 1973 førte til besparelser i den offentlige sektor. Folkeskolens vision var et centralt politisk tema, som blev anklaget for at mange faglighed, konkrete mål og disciplin.

I 1983 udsendte et pædagogisk udvalg i Danmarks Lærerforening pjecen *Skolernes fremtid – fremtidens skole*, som problematiserede et fagligt udgangspunkt i undervisningen (Torm. 1984). Fremtidens skole ville blive præget af stressede lærere og elever, besparelser og et generelt dårligt arbejdsmiljø, hvis elevernes livsverden blev decentraliseret. Samtidig konkluderede særfor sorgen at integrerede elever i folkeskolen ikke kunne følge med i pensum, og i høj grad oplevede marginalisering. Den fysiske tilstedeværelse kunne i værste tilfælde føre til ensomhed og afvisning fra fællesskabet fordi elevernes forudsætninger ikke blev tilgodeset. (Rasmussen. 2015: 354)

Undervisningsdifferentiering, Salamancaerklæringen & Inklusion

I 1987 nedsatte regeringen 7-punktsprogrammet, som over fem år skulle lave nysgerrige og undersøgende forsøg med lærernes og skolens funktion, som et forberedende arbejde til en ny folkeskolelov. Resultaterne indgik i 1993-revisionen, som også tog udgangspunkt i et tidligere udspil fra 1991 der lagde vægt på faglighed i undervisningen. Eleverne skulle fortsat undervises ud fra et lighedsprincip, men til forskel fra idéen om at alle skal behandles ens, begyndte man at tale om differentiering i undervisningen, som gav hver enkelt elev mulighed for at udvikle sine kompetencer. Med sloganet *skolen for alle* signalerede man at alle elever, særligt de svageste, ikke blot skulle være fysisk til stede, men også undervises ud fra deres forudsætninger (Rasmussen. 2015: 375)

Integrationstanken var skiftet ud med *inklusionstanken*. Med idealet om en folkeskole der både tilså faglige og sociale kompetencer, underskrev Danmark i 1994 Salamanca-erklæringen, om at *skabe læringsmiljøer der imødekommer det enkelte barns behov*. (Undervisningsministeriet. 2008).

Selvom undervisningsdifferentiering i begyndelsen af 00'erne blev præsenteret som middel til at fremme *den rummelige skole*, varede det ikke lang tid, før inklusionstanken kom under pres. I 2001 blev resultater fra PISA-undersøgelsen offentliggjort.

Undersøgelsen blev foretaget af OECD, og havde til formål, at sammenligne skoleelevers faglige kompetencer i en international sammenhæng. Resultaterne sendte en chokbølge gennem den offentlige debat i Danmark. Den danske folkeskole scorede under gennemsnittet i læsning og matematikfærdighederne var *kun signifikant* højere end 13 af 28 andre lande. Endnu værre blev det i 2003, som konkluderede, at den danske folkeskoles læsescore var gået et point ned, mens matematik forblev det samme (Aarhus Universitet. 2018).

År:	2000	2003
Gennemsnit	500	500
Læsning	497	496
Matematik	514	514

Hvordan kunne det gå til at Danmark havde et af de dyreste uddannelsessystemer i verden (Coninck-Smith. 2015: 39), og leverede så middelmådige resultater?

I 2006 vedtog et bredt flertal i Folketinget, at 95 procent af en ungdomsårgang skulle tage en ungdomsuddannelse. (Regeringen & KL. 2006: 12) Målet blev især underbygget af

stigende krav på arbejdsmarkedet og i samfundslivet. Folkeskolens formål skulle være uddannelsesforberedende og skiftede således skolepolitisk vision fra at være *en skole for alle til uddannelse for alle*. Elever med koncentrationsbesvær og uroforstyrrende adfærd besværliggjorde trivslen i klasserne og blev i højere grad henvist til specialundervisning med en diagnose. Skolen stod i et dilemma. Flere og flere elever fik tilbud i segregerede miljøer hvilket stod i stærk kontrast til inklusionstanken. Desuden gik ressourcerne til specialundervisning ud over normalklasserne. En analyse foretaget af Kommunernes Landsforening (KL) anslog at kommunernes udgifter til specialundervisning og udsatte børn var steget med henholdsvis 18 og 11 procent fra 2007 til 2009 (Kudahl Søren. 2010). Inklusion begyndte så småt at blive forstået på en ny måde.

Forskellige måder at tænke inklusion på

I dette afsnit vil jeg argumentere for at inklusion er et komplekst felt, som kan være udfordrende at anskueliggøre og arbejde med i praksis. Arbejdet med inklusion bygger blandt andet på en række nationale og internationale aftaler og værdigrundlag, som skal manifestere sig i folkeskolen. De internationale aftaler er Salamanca-erklæringen med sine principper fra 1994, og FN-konventionen for mennesker med handicap, som Danmark i 2009 forpligtede sig på.

Eftersom de internationale aftaler baserer sig på principper – *afledt af det latinske principium som betyder begyndelse eller udgangspunkt* (Gyldendal. 2018) – er der tale om hvordan inklusion *bør* være. Aftalerne fremstiller et ideal, som både tilgodeser *ethvert barns unikke egenskaber og grundlæggende ret til uddannelse*, men også *skaber trygge fællesskaber* og ansvarliggør skolerne for *hver eneste elevs succes eller fiasko*.

(Undervisningsministeriet. 2008: 2)

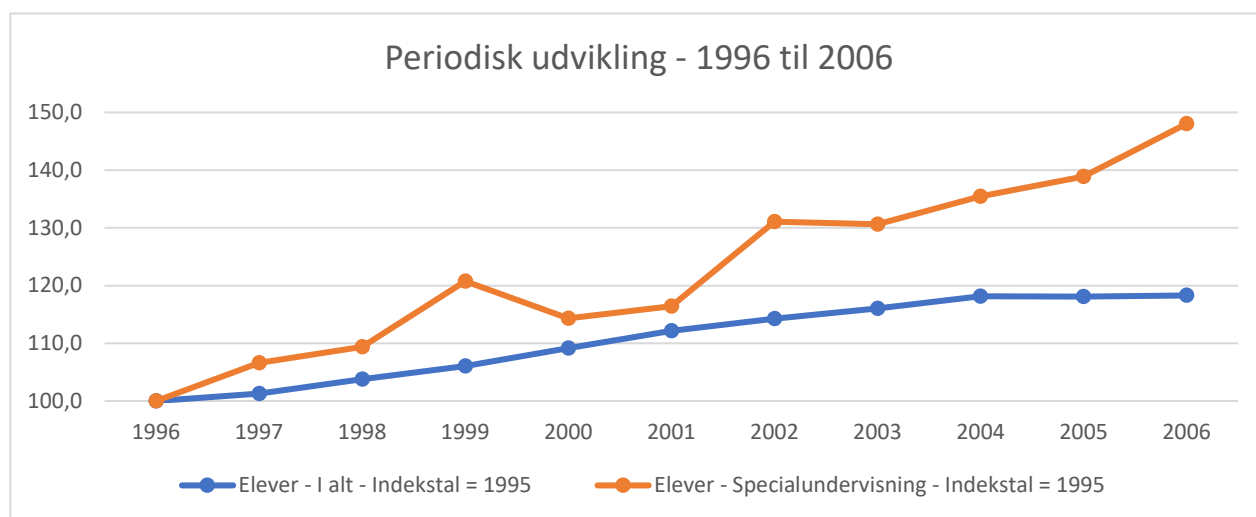
Generelle principper for inklusion er gode til at skabe fælles forventninger og formål, men er det praktisk realiserbart eller ren utopi? Der er stadig specialundervisning og segregerede tilbud til elever med særlige behov, hvor mange børn og unge bliver hjulpet af specialiserede fagfolk, som kan tage hånd om og undervise ud fra deres forudsætninger. På den anden side antyder forskellige undersøgelser at elever, som modtager støtte i mere eller mindre grad trives dårligere end elever uden støtte.

I 2003 foretog professor dr.pæd. Niels Egelund en undersøgelse af 15-årige elevers selvopfattelse, og konkluderede at segregation fra undervisning i normalklasser, førte til et generelt lavere selvværd. ”*Det er uhyggeligt, at de danske elever i den grad føler sig*

anderledes og udenfor, når de får specialundervisning for at blive bedre til at læse. Dét, at de i nogle timer hver uge går glip af fællesskabet og undervisningen i deres klasse, har desværre den effekt, at de føler sig mindre værd som personer”. (Jessen & Kristiansen. 2004: l. 6-9).

Til trods for det øgede inklusionsprincip voksede procentandelen af elever der blev henvist til vidtgående specialundervisning sig større end andelen af elever i skolen.

Fra 1996 til 2006 steg antallet af børn og unge fra 639.332 til 756.226 svarende til en stigning på 18,3 procent. (UNI-C. 2008: 7) I samme tidsramme steg andelen af elever i vidtgående specialundervisning med 48 procent fra 7555 til 11184. Desuden anslog en analyse lavet af UNI-C at i alt 49.441 elever, cirka 8,4 procent, modtog specialundervisning i skoleåret 2008-2009. (Uni-C. 2009: 1).



(UNI-C. 2008: 8)

specialundervisning var steget med henholdsvis 18 og 11 procent fra 2007 til 2009, hvilket gjorde det svært, for de enkelte kommuner, at holde styr på budgettet. (Kudahl. 2010.)

Det var allerede begyndt at gå ud over andre offentlige ydelser som ældreplejen og den *almindelige* folkeskole. Særligt to problemstillinger rejste sig. Hvorfor er der en generel stigning i elever der modtager SPU, og hvordan skal de stigende udgifter håndteres?

Niels Egelund forklarede at en tidstypisk tendens for samfundet er *stigende diagnosticering og sygeliggørelse af almindeligt forekommende problematikker.*

(Kudahl. 2010) Der findes efterhånden et utal af diagnoser, som passer til enhver menneskelig adfærd, og det har konsekvenser for samfundets sammenhængskraft.

Forældre søger pludselig efter diagnoser på deres børn, fordi det er en nem, men desværre

for det offentlige system, også dyr forklaring. Desuden bliver ansvaret frigivet fra hjemmet og lagt i hænderne på systemet. (Kudahl. 2010)

En rapport udarbejdet af Vidensrådet for Forebyggelse, som havde til formål at *kortlægge forekomst, fordeling, og de sidste 20 års udvikling i mentalt helbred hos unge mellem 10-24 år*, fandt blandt andet at:

- Forekomsten af stress i alderen 16-24 år var fordoblet fra 1987-2005
- Forekomsten af ADHD-diagnoser er mangedoblet over de seneste 15 år. Desuden har der været en tidobling i medicineringen af ADHD.
- Forekomsten af Autisme-spektrum-forstyrrelse-diagnoser er steget fra nogle få promille til cirka én procent. (Due, Meilstrup, Obel, Diderichsen, Nordentoft & Sandbæk. 2014: 12-17)

Rapporten konkluderer dog at den faktuelle stigning i mentale helbredsproblemer blandt børn og unge, ikke udelukkende kan forklares med en *diagnosekultur*. Den øgede fokus på området, og flere uddannede fagfolk, har udviklet og effektiviseret videnskaben til at opdage og hjælpe personer med mentale udfordringer.

En undersøgelse af andelen af børn og unge, der har fået en psykiatrisk diagnose, inden de fylder femten år, konkluderede i 2018, at procenttallet er steget fra fire til ni procent i løbet af 2010 til 2017. (Jacobsen. 2018). Det forholder sig desværre sådan, at hvis elever har samme udstrækning af faglige udfordringer og adfærdsvanskeligheder, vil en diagnosticeret elev have tre gange større sandsynlighed for at modtage støtte end en normal elev (Dalgas. 2017). Det bliver pludselig til noget der skal forfølges, for at barnet får nødvendige ressourcer stillet til rådighed. Således har diagnosticeringer haft en væsentlig betydning for kommunerne og deres udgifter på specialområdet.

Inklusion i økonomisk perspektiv – Inklusionslov & Folkeskolereform

Selvom det er vigtigt at hjælpe elever i vanskeligheder, var kommunerne nødt til at tage højde for fremtidige omkostninger i forhold til mængden af ressourcer. Omkring 30 procent af de samlede udgifter til folkeskolen gik til SPU-området, og man blev derfor enige om at betragte inklusion som et middel til *en reduktion af den andel af ressourcerne, der anvendes til specialundervisning*. (KL. 2011. s.9). Generelt skulle henvisningen af elever til segregerede tilbud begrænses så undervisningen foregik i folkeskolen. Det ville frigøre ressourcer på specialområdet, som i stedet kunne styrke den almindelige undervisning og lærernes kompetencer. Jævnfør Dysons teori om forskellige

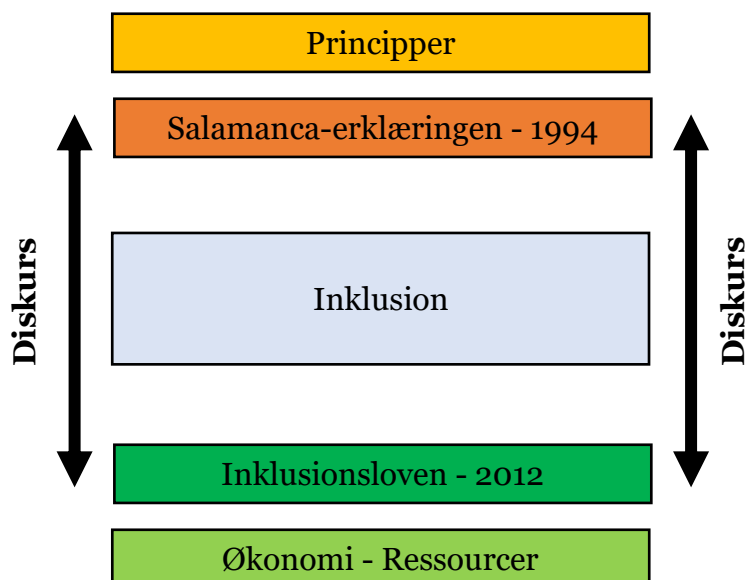
inklusionsforståelser, tegner der sig et billede af en diskurs, som tager afsæt i økonomiske ressourcer.

Økonomiske diskurs

- Inklusion styrker sammenhængskraften
- En inkluderende skole frigør ressourcer efter fællesskabets behov.
- Inklusion opkvalificerer fællesskabets kompetencer.

I 2012 blev der taget politiske beslutninger om inklusion ud fra denne økonomiske inklusionsdiskurs til at begrænse specialundervisning. Elever der modtog under 12 speciallektioner om ugen, skulle i stedet inkluderes i den normale undervisning. Fra 2011 til 2012 blev det officielle antal af elever med SPU reduceret med 36.218 i folkeskolen. Ifølge lovforslaget ville loven *give kommunerne større fleksibilitet til at tilrettelægge og tilpasse støtten til elever med særlige behov. Og det frigør ressourcer hos bl.a. pædagogisk-psykologisk rådgivning.* (Antorini Christine. 2012).

De sproglige størrelser, som karakteriserede og understøttede forståelsen af inklusion, blev dermed styret i en økonomisk retning. Inklusion var ikke længere alene et spørgsmål om principielle værdier, men blev nu lænket sammen med den økonomiske virkelighed



Siden inklusionsloven blev vedtaget, med et bredt flertal i folketinget, skabte det røre i den offentlige debat. De ressourcer der blev sparet fra SPU, var forventet at følge med i

normalundervisningen, men blev i virkeligheden kanaliseret til andre steder i det kommunale budget. Mens udgifterne til SPU faldt med 4,7 procent, var det forbløffende, at ressourcerne også var faldet i folkeskolen med 1,1 procent. (Børne- og undervisningsudvalget. 2013).

Ved kommunernes aftale om økonomi i 2013 blev der lagt yderligere pres på den inkluderende skole:

- Andelen af elever, der inkluderes i den almene undervisning, øges. Målet er således, at andelen af elever i den almindelige folkeskole i 2015 er forøget med 94,4 procent til 96,0 procent af det samlede elevantal i folkeskolen. (Regeringen & KL. 2013: 14)

Med den nye målsætning fik inklusion et nyt princip. Inklusionsdiskursen fik et nyt grundlag som alle lærere skulle arbejde med, men til forskel fra Salamanca-erklæringen, var der tale om en *specificeret* gældende lovmæssighed i lærernes faglige område. Folkeskolen har været målbar før med PISA-undersøgelserne, men det funderede i faglighed. Den økonomiske aftale antyder en udvidet målorienteret tendens for skolen med kvantificerbare nationale mål.

Den opportunistiske person – Fra fællesskab til individ.

I 2013 vedtog regeringen en ny reform, som skulle give folkeskolen et fagligt løft. Med afsæt i PISA-resultaterne blev der fremsat resultatmål for de nationale mål, så man løbende kunne følge op på udviklingen: (Regeringen. 2013: 23)

- Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale tests.
- Andelen af de dygtigste elever skal stige hvert år.
- Andelen af elever med dårlige resultater i dansk og matematik skal hvert år reduceres.

Såfremt folkeskolen og inklusion tjener et nyt og mere fagligt orienteret formål, må inklusion også undersøges i dette lys. Her bliver inklusionstanken sat under pres. Det er svært at finde sammenhæng mellem inklusionsprincipper, økonomi og folkeskolens formål når der er et paradoks i og med at 96 procent skal inkluderes i normalundervisning, men at ressourcerne ikke følger med samt at den målbare faglighed skal opkvalificeres hver år, mens den primære inklusionsdiskurs er økonomisk baseret. (Engsig & Johnstone (2015: 473).

Godt nok trak regeringen målsætningen om de 96 procent tilbage i 2015, men udviklingen giver et fingerpeg om en ny måde at tænke skole på.

Politolog og professor i komparativ politisk økonomi Ove Kaj Pedersen behandler i sin tese om velfærdsstatens udvikling til konkurrencestat skolens forhold til elevens muligheder. Hvor skolen førhen skulle give eleverne lige muligheder til oplysning og demokratisk deltagelse, giver den nu den enkelte mulighed for at realisere sig selv gennem uddannelse og arbejde. På den måde opstår fællesskabet ved arbejde, som bidrager til samfundets sammenhængskraft. (Pedersen. 2012: 194-197)

Ud fra disse præmisser kræver det at folkeskolen har lærere der kan.

- *Navigere i et krydsfelt mellem faglighed i undervisningen og et stigende antal elever med mentale problemer.*
- *Dygtiggøre eleverne, så de er bedre end samme generation fra sidste år, og samtidig tage imod flere elever fra SPU.*
- *Skabe sammenhængskraft i et større fællesskab med færre ressourcer.*

Hvis lærerne kan det, er der tale om en win-win situation. Inklusion kommer til at højne fagligheden for hver enkelt elev, og sammenhængskraften bliver styrket. Samtidig sparer samfundet ressourcer, som kan bruges på noget andet.

Desværre har realiteten vist sig at være anderledes. Danmarks lærerforening foretog i 2016-17 en spørgeskemaundersøgelse om inklusion. Resultaterne viste blandt andet at 82 procent af lærerne mente at de havde elever i deres klasser, der ikke fik den særlige støtte, som de havde behov for, og 63 procent var enten uenige eller helt uenige i at de havde mulighed for at få kvalificeret hjælp til elever, når de havde brug for det. Desuden følte to tredjedele at de ikke var uddannelsesmæssigt rustet til at håndtere inkludere elever i almenundervisningen, og over halvdelen havde ikke fået kompetenceudvikling i forbindelse med inklusionen i 2012. (DLF. 2017: 2).

Og hvad kalder det så på? Hjælp. Hjælp til at arbejde med noget der er så komplekst som inklusion i en tid hvor faglighed er i højsædet. Først og fremmest kalder det på hjælp til lærerne. For hvordan praktiserer man egentlig inklusion? En ting er i hvert fald sikkert. Det er ikke simpelt – og det skal det heller ikke være. Det har med mennesker at gøre.

Læring i skolen – Et sociokulturelt perspektiv.

Læring er et af de mest centrale begreber i skolen. Denne opgave tager udgangspunkt i læring opstår gennem deltagelse i social og kulturel praksis med andre. Den russiske psykolog Lev Vygotsky understreger, at barnets udviklingsprocesser drives frem af læring. Vygotsky er særligt kendt for at have udviklet *zonen for nærmeste udvikling*, som understreger at det sociale møde mellem barn og voksen – eller mere kompetent jævnaldrende er en central læringsproces. Barnet bliver født ind i en verden, som består af menneskeligt frembragte fænomener og genstande, hvor den kulturelle interesse bestemmer hvilke læringsprocesser barnet skal tilegne sig. Det foregår både på et makro- og mikroniveau. Samfundsmæssigt er det eksempelvis altafgørende at kunne læse, men måden man lærer det på er forskellig fra skole til skole og lærer til lærer. *"Læring er snarere et relationelt fænomen – ikke blot mellem mennesker, men mellem mennesker, redskaber og materielle betingelser i historiske og kulturelle kontekster og praksisser"*. (Tanggård. 2012: 187).

Læringsprocesserne er dermed ikke blot formet af et *hvornår*, men også af et *hvor* man lever, og det er derfor, at omgivelserne har stor betydning for det, som barnet skal lære. Således er vi både produkter men også medproducenter af kulturelt betingede sociale praksisser. I den forbindelse er læring bundet til situationen. Det bliver situeret. Elever der har svært ved at deltage i skolen skal, med dette perspektiv, anskues ud fra tid, sted og relationer i forskellige kontekster. Eventuelle læringsvanskeligheder ligger derfor ikke kun i eleverne, men skal undersøges i omgivelserne. Måske havde eleven koncentrationsbesvær fordi undervisningen ikke indeholder bevægelse? Måske er der sket noget i hjemmet? osv. (Tanggård. 2012: 189).

Når inklusion ses i en situeret sammenhæng, bliver det meget vigtigt at inddrage den historisk kulturelle udvikling i herskende syn på barnets og skolens formål. Fra særundervisning til specialundervisning til udvidelse af normalitetsbegrebet gennem integration, rummelighed og nu inklusion er der tale om et midlertidigt og foranderligt fænomen, som i nutidens samfund anskues fra ud fra flere diskurser, og behandles på forskellige vilkår i forhold til konteksten. (Grenier. 2010: 397).

Anden del: Empiriindsamling & handleanvisning

Jeg har nu foretaget en række analytiske perspektiveringer på inklusion, og gennemgået nogle teorier knyttet til læring og samfundsudvikling. Jeg vil i anden del af denne opgave beskrive, argumentere og kritisere de metoder, som jeg har benyttet til at benytte undersøge min problemstilling. Dernæst vil jeg inddrage teorierne om situeret læring og individualisering til at vurdere sammenhængen mellem problemstilling, teori og empiri. Slutteligt vil jeg evaluere *problemets* validitet og diskutere hvilke handlingsmuligheder man, som lærer, har i forhold til arbejdet med inklusion.

Som grundlag for min indsamling af data, har jeg foretaget kvalitative interviews af lærere og observation på tre forskellige skoler. Interviewene havde til formål at indsamle viden vedrørende undervisernes generelle arbejde med inklusion, men også forståelsen af og holdning til inklusion før og efter inklusionsloven i 2012 samt skolereformen i 2014. Metoden er valgt for at analysere eventuelle sammenhænge og afvigelser mellem lærere, som underviser i forskelle miljøer, og derved vinkle inklusion mere nuanceret, end hvis det havde været en enkelte lærer eller skole i fokus.

Interviews

I gennemførelsen af interviewene har jeg benyttet en semistruktureret interviewguide³. Metoden er primært valgt for at høre om læreres oplevelser af fænomenet inklusion i deres livsverden. Det har den fordel at være forudbestemt i forhold til mål og struktur, men samtidig indeholde fleksibilitet. Informanten eller interviewer har mulighed for at dykke ned og særligt udfolde specielle spørgsmål, men kan til gengæld ikke springe ud ad den overordnede tangent for at undersøge nye interessante emner, som informanten måske kom ind på. Desuden er interviewet ikke neutralt, men skal forstås som *en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede, kontekstuelte baserede svar* (Hastrup Kirsten. 2015: 50) På den måde er der, ved semistrukturerede interviews, mulighed for at spørgsmålene og svarene bliver påvirket af personerne i situationen hvilket kan sænke pålideligheden.

Gennemførelsen af interviewene er sket under følgende forhold:

- Der har været afsat 30-45 minutter.
- Kun interviewer og informant har været til stede.

³ Se Bilag 1.0

- Interviewet bliver optaget.
- Intervieweren bliver anonymiseret.
- Intervieweren har på forhånd kendt til projektets og interviewets formål.

Jeg har i forvejen haft en relation til hver information – praktikant, forhenværende medarbejder og kontakt gennem studiekammerat) hvilket kan have en effekt på svarenes troværdighed. Derfor fik hver informant at vide, at der ikke var nogle *rigtige* svar, som jeg ledte efter.

Observationer

Oprindeligt var observationsmetoden tænkt som en opfølgning på informanternes svar. Desværre var lærerne begrænsede på tid og henviste til andre kolleger – Undtagen en klasselærer for 7. klassetrin. Desuden havde en af skolerne ikke nok ressourcer på daværende tidspunkt til at jeg kunne observere undervisning. Resultatet blev tre observationer af forskellig varighed på 2., 5., og 7. klassetrin. Opstillingen af interviews og observationer blev således:

Skole	Interview	Varighed – Min.	Observation	Observation - Varighed
1. Skole	1 Lærer	28:16	5. Klasse	08:00-09:30
2. Skole	1 Lærer	13:26	7. Klasse	10:00-11:30 & 12:10-14:30
2. Skole	N/A	N/A	2. Klasse	08:00-09:30 & 10:00-13:30
3. Skole	1 Trivselskoordinator	20:16	N/A	N/A

Ulempen ved at interviewene og observationerne ikke hænger sammen, er at jeg ikke kan analysere på hvordan informanternes svar om inklusion gør sig gældende i klasserummet. Til gengæld har det medført et større antal lærere i projektet, som jeg i mere eller mindre grad har diskuteret projektet med.

For at have et gennemgående analytisk standpunkt i hver situation, har jeg opstillet nogle fokuspunkter til observationerne. Denne form for systematik sørger for at jeg indkredser og registrerer den data, som er relevant for problemstillingen. Til gengæld fører systematikken til forventninger, som jeg forsøger at få indfriet. Observationens kvalitet afhænger derfor af mine kompetencer til at være så neutral som mulig – Dermed bliver jeg min egen største fejlkilde.

Gennemførelsen af observationerne er sket under følgende forhold:

- Jeg har siddet ikke-deltagende i et hjørne af klassen.
- Jeg er blevet præsenteret for hver klasse, som en der skulle lave lektier, der handlede om at se på hvad underviseren gjorde.
- Alle noter er skrevet på computer.
- Noterne er taget så diskret som muligt.

I alle tilfælde har min tilstedeværelse haft indflydelse på elevernes opmærksomhed. Ved hvert besøg havde eleverne i forvejen fået besked på, at jeg ville komme og observere undervisningen. Jeg oplevede op til flere gange, at eleverne henvendte sig til mig, af ren nysgerrighed om mit formål. Desuden er enkeltobservationerne i fare for at føre til en generaliserende fejlkilde. Selvom en situation er opstået i løbet af mine observationer, er det ikke nødvendigvis et udtryk for noget der ofte sker.

Find Holger

Gennem mine besøg i Gentofte, Gilleleje og Hørsholm blev jeg særligt opmærksom på de observerede læreres ivrighed efter at fortælle om de elever der stod særligt ud og tit skabte problemer, eller i hvert fald krævede ekstra opmærksomhed. I de afrundende samtaler efter hver observation blev jeg hver gang mødt af spørgsmålet – *Nå.. Kunne du så finde dem?*

Dem var de elever som besad færre kompetencer til at fungere i fællesskabet end resten. Lærerne skabte en retorisk skillelinje mellem det normale og de andre, som om svaret var indlysende for alle. Jeg fik et indtryk af at lærerne kæmpede en kamp med at få nogle specifikke elever til at passe ind i et statisk miljø.

Det kom eksempelvis til udtryk i min observation af en 2. klasses morgentimer på Gilbjergskolen. Klassen skal begynde med at skrive logbog om Fibonnaci-tallene fra sidste uges projektarbejde. En elev rækker hånden op og forsøger at forklare sidste uges undervisning, men kan ikke huske det. Sidemakkeren kommenterer det det, og prøver at hjælpe. ”*Var det ikke noget med 3, 5 og 8?*”, men eleven bryder sammen. ”*Jeg kan det slet ikke*” og begynder at græde. En støttepædagog går hen til den grædende elev, og forsikrer hende, at sidemakkeren bare ville hjælpe. (Bilag 2.1 l. 20-27) Læreren tager fat igen fat i eleven og hører om et Fibonnaci-tal, som hun svarer rigtigt på. Hun holder sig for hovedet resten af tiden. Da eleverne skal i gang med logbogsskrivning tager en støttepædagog sidemakkeren ud for at arbejde med opgaven et andet sted. Han kommer ikke tilbage da opgaven afsluttes. Han er ikke med til en morgentur, hvor de kommer hinanden ved, og

han er ikke med til højtlesning i klassen. Da frikvarteret starter, er han tilbage i klassen. I den efterfølgende samtale med læreren bliver jeg fortalt, at det var en stille og rolig dag, men hvis den segregerede elev havde været inde i klassen, kunne det have set meget anderledes ud. Desuden var der mange af *de andre*, som var fraværende på dagen.⁴ I denne kontekst var der individer, som blev taget ud af fællesskabet for alles bedste. Med fare for at generalisere vil jeg nu alligevel bruge den specifikke situation til at diskutere konsekvenserne af individualiseringen i praksis. Den observerede elev kommer aldrig til at kunne agere kompetent i fællesskabet, hvis det ikke udvikler sig, og giver alle mulighed for aktiv deltagelse. Noget der virkelig har slået mig, under mine observationer, er fastholdelsen af normalitetsbegrebet, når lærerne gang på gang fortæller om *den* og *den* elev, og hvordan de er umulige at have med at gøre. Vi har oplevet denne tænkning tilbage fra sær- og specialundervisningen, som var præget af et skæbnesamfund, hvor forældrene, lokalmiljøet, kirken og familiens traditioner skabte en indforstået identitet hos individet. Dengang var der tale om at specifikke grupper af børn blev fremstillet som problematiske for skolens arbejde. Således har forskellighed været en almindelig historisk tematik i skolen, mens identitetsskabelsen har ændret sig. Identitet har ikke længere et tilhørsforhold, men er blevet en opgave for individet (Ziehe. 2004: 67). Det gælder for børn om at fungere i en kultur hvor der er stillet klare forventninger i form af læringsmål, testresultater og konkurrencedygtighed. Hvis barnet ikke formår at leve op til forventningerne, bliver det anset for at have vanskeligheder, som læreren skal arbejde med.

I et af interviewene forklarede trivselskoordinatoren på Nordsjællands Grundskole og Gymnasium arbejdet med inklusion og faglighed, som er et af skolens kerneværdier. ”Der er nogle børn, vi ikke kan rumme, og de er i konstant konflikt med forskellige ting, men hvis der er nogle vi kan rumme og lærerholdet er klar til at, ikke kun lærerholdet nu, men lærerholdet næste år, og næste år, er klar til at arbejde og lære hvordan man arbejder med et barn der har brug for lidt ekstra hånd eller forståelser for hvordan han eller hun lærer, så snakker vi om inklusion. (...) Jeg synes stadigvæk vi skal arbejde med det, for på et tidspunkt kan det godt være, at der kommer en ind, som har brug for det⁵.

Inklusion handler ikke om at finde Holger. Holger står ud i mængden af en-farvede t-shirts med sin rød og hvidstribede trøje og hue. Det må ikke ske i folkeskolen. Hvis ”Holgerne” og

⁴ OBS: Observationen blev foretaget dagen før Store bededag. Fem til seks elever var på ferie.

⁵ OBS: Svar på hvorvidt man stadig skal arbejde med inklusion, hvis der kun er ”normale” elever i klassen.

deres udfordringer forstås som isolerede individuelle problemer, mister konteksten eller samspillet, mellem individ og fællesskab, sin betydning.

Find fællesskabet

Men er fællesskabet så et fænomen i opløsning? Nej. Lærerne gav i høj grad udtryk for fællesskabets værdi, da de blev bedt om at forklare hvad det vil sige at arbejde i inkluderende læringsmiljøer. ”*Jeg har altid gerne villet have nogle dygtige elever, nogle glade elever, og nogle elever som har omtanke for hinanden, og hvis jeg bare kører derudaf med én metode og ikke tænker, at der er nogle som skal have det ind på en anden måde, så får jeg jo ikke det bill.. den klasse som jeg gerne vil have så heterogen som jeg nu kan få. Som drager omsorg for hinanden*”.⁶

Der har været bred enighed, både blandt de interviewede og observerede lærere, at inklusionsloven og overflytningen af elever fra SPU til normalskolen har haft konsekvenser for undervisningen. Samtidig har de alle slået vigtigheden af at skabe forståelse for forskelligheder fast. ”*På en eller anden måde har jeg altid taget højde for at børn er forskellige, og det er forskelligt hvordan børn lærer, så jeg har skulle tage højde for det i min undervisning. (..) Nogle skal have det ind på en måde og andre på en anden, og man husker, at have det aspekt med når man underviser. (..) Ellers oplever man i hvert fald en klasse der bliver meget strittende og ikke homogen på den måde.*”⁷ En anden udtrykker dyrkelse af forskelligheder som et centralt element i undervisningen. Hun fortalte at hun gennemgående i sin undervisning arbejder med at italesætte mangfoldigheden i fællesskabet. ”*Jeg fortæller ofte mine elever, at min fornemmeste opgave dybest set er at forskelsbehandle dem. (...) Jeg tror ikke på, at det er muligt at samle 20 mennesker uden at der er forskellige behov. Så det har nok generelt bare med menneskesyn at gøre, at for mig handler det jo ikke kun om hvilket fagligt niveau der undervises på. Det har jo meget at gøre med tilgangen også, og det vil være fuldstændig underordnet hvordan sammensætningen er.*”⁸

I denne sammenhæng finder barnets udvikling sted i samspil med andre – I fællesskabet. Arbejdet med *anderledesheden* – det at *alle*, og ikke blot *nogle*, er forskellige og unikke – skaber værdsættelse for hele klassen. Hertil knytter sig en vigtig pointe. Mennesket har

⁶ Bilag 4.0: 04:30

⁷ Bilag 4.0: 01:53, 03:45 & 04:27

⁸ Bilag 4.2: 02:07 & 09:55

brug for at tilhøre fællesskaber (*Longing for belonging*). Det er gennem mod- og medspil at den enkeltes identitet skabes. Det er o.k. at være anderledes, for det er vi alle sammen. (Hansen. 2014. s. 283).

Jeg oplevede blandt andet lærerens arbejde med anderledeshed da hendes klasse skulle lave kommaøvelser i plenum. Hver elev skulle læse en sætning op, og bagefter sætte kommaer for den. Imens øvelserne blev delt ud, snakkede læreren om elevernes forudsætninger. *"Kommaer er jo svære for mange af jer, og der er forskel i klassen"* (Bilag 2.3 l. 1-2) Nogle elever har tydelige problemer med kommaer, og bruger lang tid ved deres tur, men eleverne forstår forskellighederne. *"Jaja. Det er fint nok. Du tager det bare i dit tempo."* siger en elev til en anden, som er gået i stå.

Det kan virke som om individet og fællesskabet bliver hinandens modsætninger. Det er de ikke, for de komplimenterer hinanden. Den individuelle fokus udtrykkes i lovgivninger, kulturelle tendenser, undersøgelser og målsætninger. Så på hvilke præmisser får elever mulighed for at blive inkluderet i skolens læringsfællesskaber? Trivselskoordinatoren fortalte at nogle lærere er bange for at de ikke kan hjælpe deres elever, og mangler de rigtige kompetencer til at imødekomme elevernes udfordringer, men holder fast i vigtigheden af at udvide klasserummet gennem italesættelse af forskellige forudsætninger. *"Der har været lidt modstand, men altså mit budskab er. Hvor skal vi sende dem til? Hvis der er en som siger, at vi ikke har plads til børn med ADHD. Altså okay, skal vi ikke sende dem til Mars? Selvfølgelig har vi plads. Vi skal bare tænke anderledes, og ikke tænke på grupper eller tænke på personer."*⁹

Trivselskoordinatoren italesætter en vigtig pointe. Inklusion er noget alle lærere skal forholde sig til og aktive arbejde med. Det har været aktuelt i de sidste 15-20 år i social, faglig, økonomisk, principiel og politisk forstand, og lader ikke foreløbig til at blive erstattet. Man kan så spørge sig selv: *Hvor står vi i forhold til inklusion?*

⁹ Bilag 4.1: 09:30

Individ og fællesskab

Gennem interviewene, observationer og generelle samtaler med lærernes inklusionstanker, er det tydeligt at de meget gerne vil fællesskabet. Men på den anden side er der en realitet præget af stigende individualisering, som lærerne er nødt til at forholde sig til. Læreren står således med en paradoksal udfordring med teoretiske fordringer om betydningen af elevernes samspil med hinanden på den ene side, og idéen om det frie menneske der, gennem undervisning, skal dygtig- og ansvarliggøres for at opnå selvrealisering.

Det næste spørgsmål bliver så: *Hvordan kan det teoretiske og praktiske i højere grad nærme sig hinanden?*

Grundlæggende må synet på individet i skolen ændre sig. Det nytter ikke noget at se eventuelle vanskeligheder, og dermed også problemløsninger, som noget der er rodfæstet i eleven. Det har vi erfaret, og erfarer stadig, med stigende diagnosticeringer og dertilhørende strategier rettet mod det enkelte barn. Forstår vi derimod individers vanskeligheder i et situeret læringsperspektiv, bliver det muligt at arbejde med omgivelserne, undervisningsindholdet, klassefællesskabet samt skole- og klassekulturen, så forskellighederne imødekommes og ikke risikerer eksklusion. På den måde findes problemet *ikke* i eleverne, men skal behandles ud fra et organisatorisk perspektiv.

Slutteligt stilles spørgsmålet: *Hvilke forventninger stiller det til lærere og skolen?*

Hvis inklusion skal blive mere end en målrettet vision, som tager afsæt i en økonomisk diskurs, kræver det målrettede systematiske krav på flere stadier. ”*Et udviklende og inkluderende miljø må også skabe meningsfulde handlemuligheder, læringsaktiviteter og fleksible arbejdsformer med udgangspunkt i fællesskabet og de enkelte børns relation til fællesskabet. Og en sådan pædagogisk praksis udvikles i fællesskab* (Nielsen. 2012. s. 202).

Med afsæt i projektets behandlede organisatoriske niveauer, må disse forventninger må bringes i faste former på en organisatorisk skala:

I *Klasserummet* må der arbejdes med at skabe en inkluderende tænkning, som bruger omgivelserne til at imødekomme de forskellige behov der findes i dét særlige læringsfællesskab. Det er ikke en opgave som klares alene, men i kollegialt samarbejde med lærerteamet, som skal udvikle en inkluderende praksis, som tager hensyn til konteksten. Der findes ikke to klasser som er ens. I denne sammenhæng nævner trivselskoordinatoren forældresamarbejdets betydning for klassekulturen. ”*Det er meget*

*vigtigt i skolen faktisk sender en informationspakke ud til forældrene. Nogle gange har vi også haft nogle forældre (...) som selv tager ansvar og snakker med forældregruppen, og det synes jeg faktisk er meget godt. Og så kan vi komplimentere det...*¹⁰

Læreren skal udnytte de muligheder som forældrene kan give i forhold til deres barn, men også sammenhængskraften i klasserummet. Det skal ikke føles som en kamp for hver enkelt forældres barn, men en kamp for kollektivet.

Hver *skole* må definere deres kultur, som kommer til udtryk i et sæt af håndterbare kerneværdier. Skoleledelsen har ansvar for at deres skole danner et brugbart grundlag for lærerteamets inklusionsarbejde. Ud fra de tre skolers værdigrundlag er der tydelige prioriteringer af sociale, faglige samt individ- og fællesskabsorienterede kompetencer.¹¹

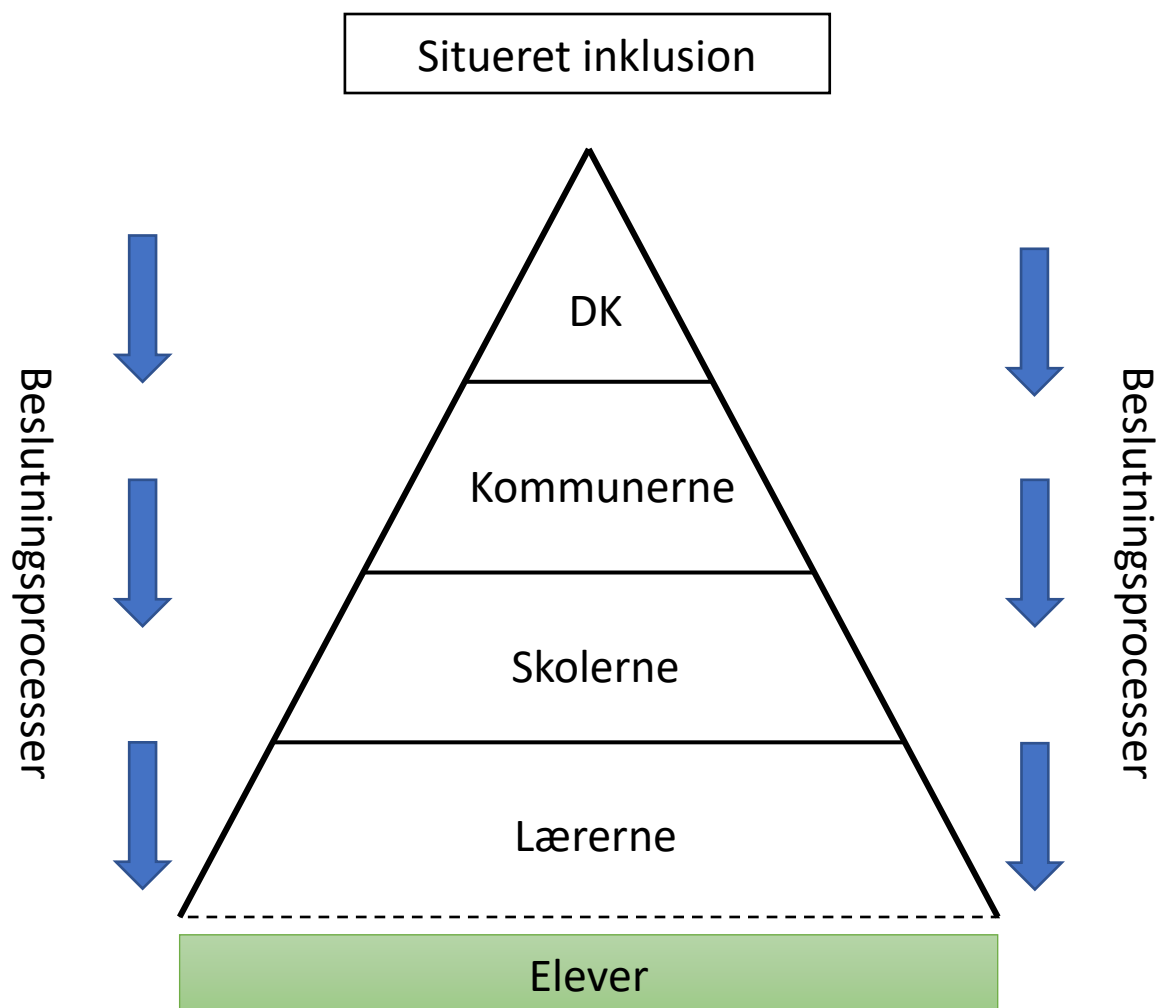
Hver *kommune* skal udarbejde overordnede rammesætninger for inklusion, som skolernes kultur kan rette sig efter. Kommunerne må ud fra ressourcemæssige forhold ved deres tilhørende skoler definere fremtidige realistiske udviklingsmuligheder. Selvom kommunernes økonomiske aftaler op til, og efter, inklusionsloven har handlet om besparelse af ressourcer, henviste alle lærere til deres samarbejde med deres respektive kommuner om fællesskabsdyrkende indsatser.¹²

Øverst på skalaen må det nationale niveau skabe sammenhæng mellem den samfundsmæssige udvikling – fra velfærdsstat til konkurrence stat med større fokus på effektivitet og økonomi, og de principielle hensigter, som blandt andet er kommet til udtryk i folkeskolelovene, den grønne & blå betænkning og Salamanca-erklæringen. Disse fire niveauer bliver operationaliseret i en top-down-styring, hvor de overordnede mål med inklusion bliver defineret på et nationalt niveau, som derefter blive delt op i undermål for kommunerne, skolen og til sidst lærerne, som håndterer og realiserer målene i kondenseret form.

¹⁰ Bilag 4.1: 00:12 & 06:05

¹¹ Se bilag 3.0

¹² Se bilag 3.1: OBS – Nordsjællands Grundskole og Gymnasium er en privatskole, som har valgt at samarbejde med Fredensborg Kommune



Nogle lærere mente ikke at det nødvendigvis altid er det højeste organisatoriske niveau, som har et klart billede af målenes praksisgørelse, for de skal ikke tage sig af realiteten.

”Det er lidt det, som jeg faktisk kan blive irriteret over, og føle mig... som om jeg i min professionalisme aldrig har inkluderet, og det vil jeg mene at jeg har gjort.”¹³

Måske er det dem som reelt set arbejder med inklusion, som skal være med til at definere feltet? Selvom lærerne ikke kan definere de overordnede mål med inklusion, skal de have mulighed for at være medskabere af en inklusionsforståelse, som *både* tilgodeser de højere niveaurs målsætninger, men også detaljeret defineres ud fra de lokale praksisser.

Tredje del: SI-figuren

I dette afsluttende afsnit af projektet vil jeg præsentere en model, som jeg selv har opstillet, og kalder SI-figuren, som kan bruges til engagere fællesskabet og den enkelte elev. SI er en

¹³ Bilag 4.0: 08:00

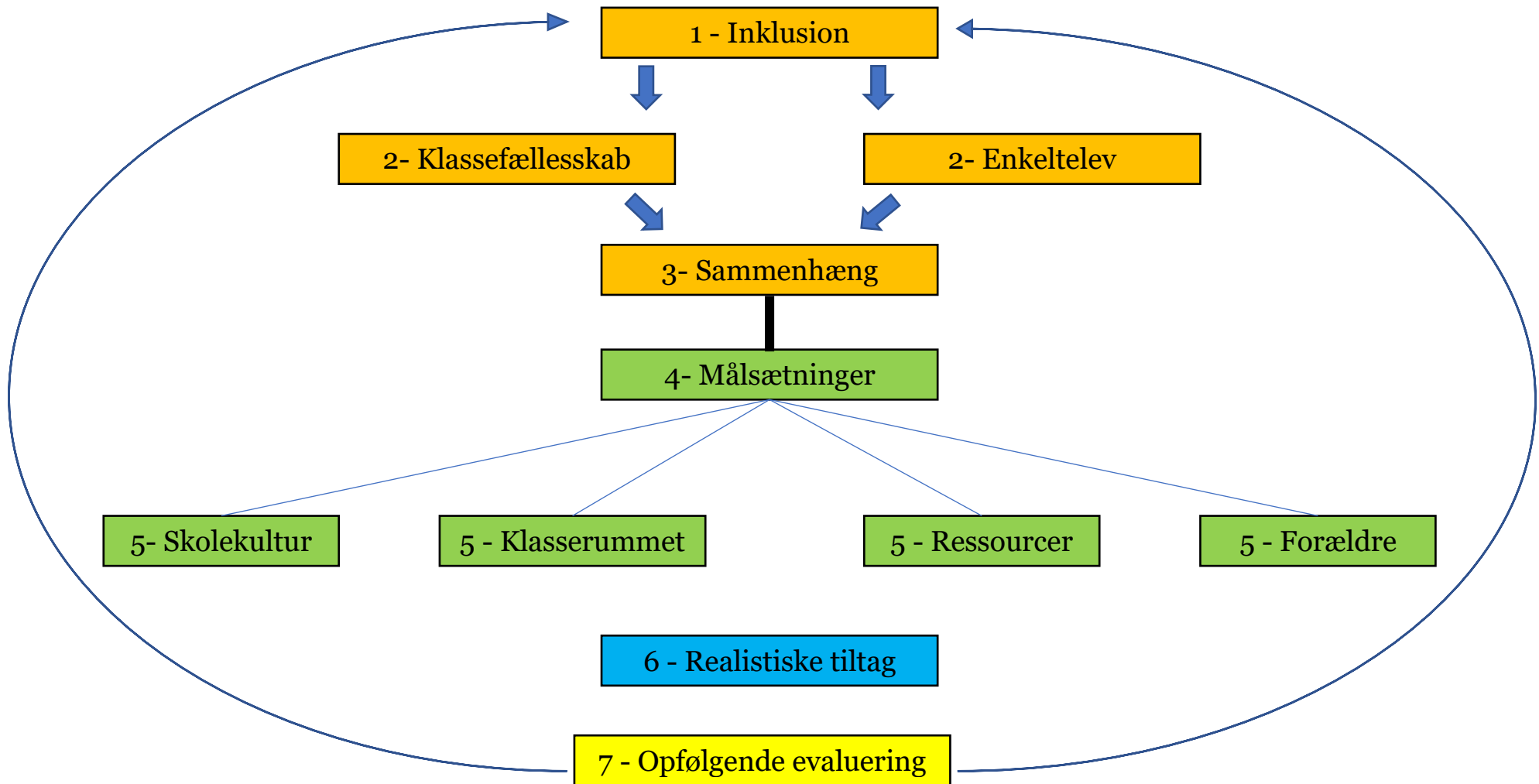
forkortelse for *situeret inklusion*, som retter opmærksomheden mod omgivelsernes betydning. Ligesom situeret læring. Figuren indeholder ikke direkte handleanvisninger, som giver endegyldigt svar på hvad man skal gøre, men den kan assistere lærere til aktivt at *udvikle og reflektere* over deres situerede inklusionsarbejde. Det er en figur, som skal gennemgås i *samspil* med lærerteamet, ellers risikerer man blot at reproducere sin egen inklusionsforståelse, og det er ikke meningen. Figurens fleksibilitet muliggør bevægelighed og hensyntagen til konteksternes specifikke omstændigheder. Således bliver arbejdet med inklusion ikke kun betragtet som en overordnet idé eller et fænomen, men rent faktisk lokalt forankret i *klasserummet*.

SI-Figuren er rettet mod at skabe mangfoldighed i fællesskabet så alle, også dem med særlige udfordringer, kan være med. Individuelle udfordringer er selvfølgelig ikke uden betydning. Stigningen i generelle mentale helbredsproblemer hos børn og unge taler eksempelvis for nødvendigheden af indsigt og forståelse for personlige udfordringer, men vi er nødt til at udvide spektret. Ellers bliver inklusion til en endeløs kamp mod problemer, og det er udmattende.

Vi skal erkende at inklusion er et komplekst felt, som kalder på komplekse løsninger. Man kan ikke følge en standardiseret handlingsmodel og forvente gode resultater. Hvis det er tilfældet, bliver eleverne objektiveret, og lærerens arbejde kan sammenlignes med et samleband. Det *skal* være komplekst. Igen. Vi har med mennesker at gøre.

Mit projekt handler først og fremmest om at hjælpe lærerne – Jeg skal selv være en. Figuren skal derfor forstås som en bottom-up metode der kan hjælpe lærerne og skolekulturen med at begynde ved deres lokale praksis og arbejde sig til målsætninger, som defineres af skoleledelsen. Figuren er ikke en kritik af den overordnede top-down-styring, men anerkender, at praksisudførelsen af de overordnede mål på nationalt og kommunalt niveau, i høj grad baserer sig på omgivelserne.

SI-Figuren



SI-Figuren i praksis.

SI-Figuren består af syv trin, som skal sikre at lærerteamet følges ad, og i samspil med hinanden reflekterer, og udvikler, en inklusionsforståelse på baggrund af den lokale praksis. Teamlederen guider deltagerne gennem processen og varetager tiden. Det anbefales at man tager sig god tid til at arbejde med figuren. Komplexiteten i inklusionsfeltet kræver gennemtænkte tiltag, som kan have en positiv effekt på den specifikke skolekultur, eleverne og fællesskabet.

Selvom alle lærere skal forholde sig til inklusion, kan ledelsen, til fordel for sammenhængskraften, prioritere kompetenceudvikling inden for inklusion højt på skolerne. Desuden kunne læreruddannelsen i højere grad give de lærerstuderende viden inde for området (Christiansen. 2015).

Det er afgørende for figuren at man forholder sig nysgerrigt til punkt 1-3. Punkt 1 laves individuelt.

Punkt 1 – Definér hver især jeres inklusionsforståelse.

- Hvad er inklusion?
- Hvordan arbejder man inkluderende?
- Hvad er dit inklusionsmål?

Punkt 2 – Præsenter jeres inklusionsforståelser for hinanden og undersøg:

- Centrerer jeres forståelse sig mest om enkeltelever?
- Centrerer jeres forståelse sig mest om klassefællesskabet?

Punkt 3 – Dan én fælles inklusionsforståelse i lærerteamet.

- Find sammenhænge i jeres forståelser.
- Hælder i mest til at tænke på enkeltelever eller klassefællesskabet?
- Hvordan kan i skabe en overordnet balance mellem jeres definitioner?

Punkt 1-3 handler om at være åben, undersøgende og folde personlige oplevelser og fortællinger med inklusion ud. Selvom det kan virke som om i gentager hinanden, er det afgørende for at skabe en så nuanceret inklusionsforståelse som muligt, og samtidig få alle deltagere i spil. De tiltag i kommer til at igangsætte afgøres på baggrund af disse punkter.

Punkt 4 & 5 – Find målsætninger for inklusionsarbejdet i *jeres* kontekst.

- Tænk på betydningen af omgivelserne, miljøet, kulturen osv. For netop *jeres* praksis.
 - Undersøg skolekulturen og skolens formulerede kerneværdier.

- Ingen klasser er ens. Hvilket klasserum arbejder i med?
- Hvilke ressourcer er stillet til råd fra skolen?
- Hvordan kan forældrene bruges til at fremme inklusion i klasserummet?
- Andet

Punkt 4-5 hjælper jeres lærerteam med at finde sammenhænge mellem inklusion, og det miljø, som i underviser i. Mange forskellige ting kan have indflydelse på den kontekst i arbejder i, og det er vigtigt at undersøge. Arbejdet med jeres lokale praksisser kvalificerer og konkretiserer de tiltag som aftales.

Punkt 6 – Diskuter og planlæg 1-3 tiltag som i mener er realistiske for klasserummet.

- Bliv enige om 1-3 konkrete tiltag, som hele lærerteamet kan arbejde med i lærergerningen.
- Aftal hvordan i vil gennemføre tiltagene.
- Bestem hvor lang tid der skal gå inde i mødes igen.
- Drøft hvorvidt tiltagene er realistiske at nå inden for den aftalte tidshorisont.

Punkt 7 – Evaluering af tiltagene. Evalueringen finder sted næste gang i aftaler at mødes om inklusionsfiguren. Det er afgørende at følge op på tiltagene for at afgøre om deres effekt har haft den ønskede virkning eller ej.

- Hver lærer deler sine erfaringer. Hvordan har det fungeret med tiltagene på en skala fra 1-5?
- Kan i mærke og/eller se et forbedret/forværret klasserum?
- Kan i mærke og/eller se en forbedring/forværring for enkeltelever?
- Er der brug for nye eller andre tiltag?
- Har jeres inklusionsforståelse ændret sig?

Klasse:	Deltagere:	Teamleder:	Referent:	Dato:	Tid:
1 - Definér Inklusion:					
2 - Klassefællesskab:			2 - Enkeltelev:		
3 - Dan en fælles inklusionsforståelse:					
4 & 5 – Find fælles målsætninger. Tænk på konteksten!			6 – Realistiske tiltag:		
Klasserummet:			I. Tiltag:		
Ressourcer:			II. Tiltag:		
Forældre:			III. Tiltag:		
Skolekultur:			IV. Tiltag:		
Andet:					

Afslutning

I min problemformulering stillede jeg spørgsmålet, hvordan individualisering og fællesskabsorientering viser sig i en situeret lærerpraksis med forskellige diskurser i forhold til arbejdet med inklusion.

I første del af opgaven pegede jeg på, at udviklingen i inklusionsfeltet er sammenhængende med de strukturer der gør sig gældende i samfundet. Ved en historiske redegørelse for skolens praksis beskrev jeg hvordan synet på barnet og undervisningens formål har ændret sig til at centrere sig om differentiering og den enkelte elevs kompetenceudvikling.

Gennem analyser af rapporter om elever i specialundervisning, børn og unges mentale helbred, omkostninger på specialområdet samt kommunale økonomiske aftaler har jeg, ud fra Alan Dysons teori om inklusionsdiskurser, vist hvordan en økonomisk diskurs har været med til at præge inklusionsfeltet.

I anden del af opgaven undersøgte jeg hvorledes tendenserne, fra første del, gjorde sig gældende i praksis på tre skoler. Med afsæt i et sociokulturelt perspektiv på læring har jeg argumenteret for at der er et individualiseret fokus på elever med særlige udfordringer, som kan afhjælpes ved at ændre på forventningerne til inklusion i klasserummet, skolen, kommunalt og nationalt niveau.

I tredje del af opgaven illustrerer jeg hvordan man som lærer kan arbejde med en balanceret inklusionsforståelse, som både tager afsæt i individet og fællesskabet, men også forholder sig til realistiske tiltag, så det ikke udelukkende bliver principiel tænkning. Konklusionen er således, at inklusion skal forstås som et felt der konstant påvirkes af udviklingen i historiske og kulturelle normer. Det kan godt lade sig gøre både at have et balanceret blik for individet og fællesskabet, men det kræver et konstant kontinuerligt samarbejde, mellem lærerne, som udgår fra forskellige lokale praksisser. Man skal desuden have øje for kompleksiteten i inklusionsarbejdet. Der findes flere måder at tale inklusion på, som kan føre til frustrationer og konflikter mellem lærere, men også på et organisatorisk niveau. Af den grund er der ikke et simpelt, hurtigt eller universelt løsningsforslag. Til gengæld står man ikke alene med problematikken. Inklusion i et situeret perspektiv kalder på et kollegialt samarbejde til at finde konkrete foranstaltninger, der danner mangfoldige fællesskaber.

Perspektivering

Gennem mit projekt har jeg undersøgt hvordan inklusionsfeltet bliver tilgået på forskellige organisatoriske niveauer samt præsenteret et praksisnært værktøj til at skabe en fælles forståelse for inklusion og udarbejde konkrete tiltag i lærerteams. Jeg vil nu præsentere to tiltag, som jeg mener, kunne styrke validiteten af den indsamlede empiriske data som ligger til grund for værktøjet.

For det første ville gentagne undervisningsobservationer af klasserne give et større, og mere korrekt, indblik i de forskellige kontekster. Det er farligt at påstå en almen gyldighed ud fra enkelte observationer, da det er muligt at situationerne har udspillet sig anderledes end normalt. For det andet skulle den interviewede og observerede lærer have været den samme, eftersom det ville danne tydelig kohærens mellem de anvendte metoder i analysen. Desuden kunne det være interessant at se på skoleledernes rolle i inklusionsfeltet. Skolens leder er lærernes nærmeste foresatte, men har også ansvar over for kommunalbestyrelsen. Det kunne være en idé at interviewe skoleleder om deres erfaringer med at stå som individ mellem beføjelser fra kommunalt plan, og de principper som skolebestyrelsen har fastlagt. Til sidst vil jeg tage forbehold for at dette projekt ikke prøver at afgøre inklusionsfeltet. Inklusion er et mangfoldigt begreb, som kan fortolkes på mange måder. Desuden er der også undersøgelser, som peger på at fællesskabet bliver dyrket i skolen. Et af hovedresultaterne fra en analyse af *elevernes fællesskab og trivsel i skolen* vurderede at *"de fleste elever oplever et stærkt elevfællesskab"* (Holsten, Knoop, Viskum & Lindskov, 2017: 81). Den beskrivelse, jeg har foretaget, er ikke nødvendigvis en som alle er enige i, men det er mit mest kvalificerede bud efter fire år på læreruddannelsen.

Litteraturliste

- Andersen Annemarie. (2017) *Fællesskabsmodel – i et systemisk perspektiv*. Lokaliseret den 15.05.2018 på <http://maglegaard.skoleporten.dk/sp/file/33c5f248-9e34-44a1-9c86-f747cfe457ed>
- Antorini Christine. (2012). *L 103 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Lokaliseret den 10.05.2018 på <http://www.ft.dk/samling/2011/lovforslag/L103/index.htm>
- Bjarnason & Gunnþórsdóttira. (2014) *Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools*. European Journal of Special Needs Education. Vol.29/2014, 491-504
- Børne- og undervisningsudvalget. (2013). *Analysenotat BDO 2013 opgørelse af udviklingen i udgifter til undervisning i folkeskolen pr elev 2002-2012*. Lokaliseret den 10.05.2018 på <http://www.ft.dk/samling/20121/almdel/buu/bilag/317/1282803.pdf>
- Christiansen S. Malene (2015) *Undervisere på læreruddannelsen: Vi mangler kompetencer i inklusion* lokaliseret den 23.05.2018 på <https://videnskab.dk/kultur-samfund/undervisere-pa-laererruddannelsen-vi-mangler-kompetencer-i-inklusion>
- Coninck-Smith de Ning. (2015). Skolepolitik, visioner og debat. I: Coninck-Smith de Ning, Rasmussen R. Lisa & Vyff Iben. (red.), *Dansk skolehistorie 5: Da skolen blev alles: Tiden efter 1970*. Bind 5. 1. udg. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dalgas Julie. (2017). *Derfor forsøger forældre at få stillet diagnoser til deres børn*. Lokaliseret den 08.05.2018 på <https://www.b.dk/nationalt/derfor-forsoeeger-foraeldre-at-faa-stillet-diagnoser-til-deres-boern>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. Esbjerg; Rosendahls-Schultz grafisk A/S
- Danmarks Lærerforening (2017) *Samleanalyse for kredsenes inklusionsundersøgelser*. Lokaliseret den 12.05.2018. på <https://www.dlf.org/media/10069626/inklusionssamleanalyse-april-2017.pdf>
- Danmarks Statistik. (2015). *Mest specialundervisning til ældre drenge: Andel elever i specialundervisning fordelt på klassetrin*. Lokaliseret den 07.05.2018 på <https://www.dst.dk/da/statistik/nyt/NytHtml?cid=19495>
- Due Pernille, Meilstrup Charlotte, Obel Carsten, Diderichsen Finn, Nordentoft Merete & Sandbæk Anneli. (2014). *Børn og unges mentale helbred: Forekomst af psykiske symptomer og lidelser og mulige forebyggelsesindsatser*. Lokaliseret den 08.05.2018
- Engsig T. Thomas & Johnstone J. Christopher. (2014). *Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 19/2015, 469-486
- Floridan Lani & Black-Hawkins Kristine (2011) *Exploring inclusive pedagogy*. British Educational Research Journal. Vol. 37/2011, 813-827

- Frank Lisa & Andersen S. Kasper (2012) *Den nye inklusionslov kan give 1,4 milliarder*. Lokaliseret den 12.05.2018 på <https://www.folkeskolen.dk/512959/den-nye-inklusionslov-kan-give-kommunerne-14-milliarder>
- Fredensborg Kommune. (2015) *Inklusion i skolen: Sådan gør vi i Fredensborg Kommune*. Lokaliseret den 15.05.2018 på <https://www.endrupskolen.dk/Infoweb/indhold/Handleplaner/Inklusion%20-%20s%C3%A5dan%20og%C3%B8r%20vi%20-%20for%C3%A6ldrefolder%20september%202014.pdf>
- Grenier Michelle. (2010) *Moving to inclusion: a socio-cultural analysis of practice*. International Journal of Inclusive Education. Vol.14/2010, 387-400
- Gribskov Kommune. (2012) *Strategi for inklusion – for børne- ungeområdet i Gribskov Kommune*. Lokaliseret den 15.05.2018 på <http://www.gribskov.dk/media/1122/inklusionsstrategi-2012.pdf>
- Gyldendal. (2018). *Princip*. Lokaliseret den 02.05.2018 på http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Oldtidens_filosofi/princip
- Haagerup Johanne & Lauridsen B. Jan. 2015. *Elever: Hvor bliver ressourcerne til inklusion af?*. Lokaliseret den 20.05.2018 på <https://www.b.dk/nationalt/elever-hvor-bliver-ressourcer-til-inklusion-af>
- Holstein Bjørn, Knoop H. Hans, Viskum Hanne & Lindskov M. Jannie. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen: analyse af Den Nationale Trivselsmåling 2016*. Lokaliseret den 23.05.2018 på <http://dcum.dk/media/2107/dcum-rapport-elevenes-trivsellow.pdf>
- Jacobsen F. Anette. (2015). *Skolens mål og midler. I: Appel Charlotte & Coninck-Smith de Ning. (red.), Dansk skolehistorie 4: Da skolen blev sin egen: 1920-1970. Bind 4. 1. udg. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.*
- Jakobsen G. Rasmus. (2018). *Andelen af børn og unge med en psykiatrisk diagnose fordoblet på få år*. Lokaliseret den 09.05.2018 på <http://www.kl.dk/Momentum/Andelen-af-born-og-unge-med-en-psykiatrisk-diagnose-fordoblet-pa-fa-ar-id236192/>
- Jessen Bodil & Kristiansen Thomas. (2004). *Specialundervisning gør børn til outsiders*. Lokaliseret den 04.05.2018 på <https://www.b.dk/nationalt/specialundervisning-goer-boern-til-outsidere>
- Kudahl Søren. (2010). *Udgifter til specialundervisning og udsatte børn presser folkeskoler og ældrepleje*. Lokaliseret den 03.05.2018 på <http://www.kl.dk/Momentum/momentum2010-3-1-id69201/>
- Lindgren Å. Sven. (2007). *Michael Foucault: 343 I: Andersen Heine & Kaspersen L. Bo. (red.), Klassisk og moderne samfundsteori. 4. udg. 4. oplag. København: Hans Reitzels Forlag*
- Meyer-R. Michael. (2009) *Anvendt Psykologisk Leksikon. 1. udg. 1. oplag. Århus C: Systime*
- Nielsen K. Henrik & Hastrup Kirsten. (2015). *Feltarbejde & Kritisk teori: 55-80 & 373-387 I: Brinkmann Svend & Tanggaard Lene. (red.), Kvalitative metoder: En grundbog. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.*

- Pedersen K. Ove. (2012). *Konkurrencestaten*. 1. udg. 5. oplag. København: Hans Reitzels Forlag
- Professionshøjskolen Metropol. (2018). *PL1: Elevens læring og udvikling*. Lokaliseret den 05.05.2018 på <https://intrasol.phmetropol.dk/studieordning/?id=1862>
- Ratner Helene. (2011). *Spareøvelse forklædt som inklusion*. Lokaliseret den 15.05.2018. på <https://www.information.dk/debat/2011/11/spareoevelse-forklaedt-inklusion>
- Regeringen. (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Lokaliseret den 10.05.2018 på https://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
- Regeringen & Kommunernes Landsforening. (2006). *Aftale om kommunernes økonomi for 2007*. Lokaliseret den 03.05.2018 på https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_75129/cf_202/-konomiaftale_2007.PDF
- Regeringen & Kommunernes Landsforening. (2011). *Aftale om kommunernes økonomi for 2011*. Lokaliseret den 09.05.2018. på file:///C:/Users/Martin%20Engelund/Downloads/aftale_om_kommunernes_oekonomi_for_2011_1206.pdf
- Regeringen & Kommunernes Landsforening. (2013). *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*. Lokaliseret den 11.05.2018. på file:///C:/Users/Martin%20Engelund/Downloads/aftale_kommunernes%20oekonomi%20for%202013.pdf
- Reklings Therese. (2013). *Var inklusion i folkeskolen bare en spareøvelse?*. Lokaliseret den 02.05.2018. på <https://www.b.dk/politiko/var-inklusion-i-folkeskolen-bare-en-spareoevelse>
- Tanggaard Lene. (2012). *Læring i skolen i et socialt og kulturelt perspektiv*. I: Løw Ole & Skibsted Else. (red.), *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. 1. udg. 3. oplag. København: Akademisk Forlag.
- Torm Erik. (1984). *Skolens fremtid – fremtidens skole*. Information: 1984-03-09
- Torm, E., & Torm. (1984). *Skolens fremtid - fremtidens skole*. Information, Information : 1984-03-09.
- Undervisningsministeriet. (1961). *Folkeskolens Specialundervisning: Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet den 25. august 1955 nedsatte udvalg*. København: S. L. Møllers Bogtrykkeri
- Undervisningsministeriet. (2008). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Lokaliseret den 02.05.2018 på <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2018) *Regler om inklusion: Elevers læring og udvikling skal så vidt muligt finde sted i den almindelige undervisning*. Lokaliseret den 15.05.2018 på <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>
- UNI-C Statistik og analyse. (2008). *Folkeskolens vidtgående specialundervisning: Skoleårene 1996/97 – 2006/07*. Lokaliseret den 06.05.2018 på

<http://docplayer.dk/27074934-Folkeskolens-vidtgaende-specialundervisning-skoleaarene-1996-07.html>

- UNI-C Statistik og analyse. (2009). *Specialundervisning i folkeskolen i skoleåret 2008/09*. Lokaliseret den 06.05.2018 på <http://docplayer.dk/71452882-Specialundervisning-i-folkeskolen-skoleaaret-2008-09.html>
- Ziehe, Thomas. (2004). *Øer af intensitet i et hav og rutine – Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. 1. udg. København: Politisk Revy.
- Østergaard M. Anne & Kjær Grethe. (2013). *Inklusionens didaktik: Inkluderende læringsfællesskaber*. 1. udg. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Aarhus Universitet (2018). *Lov om folkeskolen, 18. maj 1937*. Lokaliseret den 03.05.2018 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-18-maj-1937/>
- Aarhus Universitet (2018). *Lov om folkeskolen, 18. juni 1958*. Lokaliseret den 30.04.2018 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/bekendtgoerelse-af-lov-om-folkeskolen-18-juni-1958/>
- Aarhus Universitet (2018). *Lov om folkeskolen, 26. juni 1975*. Lokaliseret den 30.04.2018 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-26-juni-1975/>
- Aarhus Universitet (2018). *Lov om folkeskolen, 30. juni 1993*. Lokaliseret den 01.05.2018 på <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-folkeskolen-30-juni-1993/>
- Aarhus Universitet (2018). *Pisa 2000: Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. Lokaliseret den 02-05-2018 på <http://edu.au.dk/forskning/internationaleundersogelser/pisa/pisa2000/>
- Østergaard, M. Anne & Kjær, Grethe. (2013) *Inklusionens didaktik*. 1. udgave. 1. oplag. Frederikshavn: Dafolo A/S.

*Bilag***Bilag 1:**

Indledning		
Præsentation af interviewperson og projektets formål.	Jeg præsenterer mig selv. Formålet med interviewet.	Jeg hedder Martin. Jeg læser på læreruddannelsen ved Professionshøjskolen Metropol. Formålet med interviewet er at finde ud af hvordan du forstår og oplever inklusion i folkeskolen.
Rammerne for interviewet.	Tidsramme. Optagelse af interviewet. Anonymisering. Min opgave i interviewet. Dine muligheder under interviewet.	Interviewet vil tage ca. 20 minutter. Interviewet vil blive optaget med optagelsesudstyr, så jeg ikke mister vigtig information i behandlingen af interviewet. Dine udtalelser vil blive behandlet fortroligt. Det er kun mig, som arbejder med dine udtalelser. Det du har sagt i interviewet, vil være anonymt i mit projekt. Jeg vil undervejs i interviewet stille dig spørgsmål. Samtidig med at fortæller, vil jeg tage noter. Du er velkommen til at spørge undervejs i interviewet, hvis der er noget, som du ikke forstår. Du har også ret til at fravælge svar på de enkelte spørgsmål.
Præsentation af informant.	Informanten præsenterer sig selv.	Præsentation af dig. (Navn, alder, arbejde, hvor lang tid du har arbejdet, hvor lang tid du har arbejdet på denne skole.) Kan du fortælle lidt om de værdier, som kendetegner dig som underviser?
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	
Jeg vil gerne høre lidt om dine tanker vedrørende inklusion.	Inklusion er et begreb, som enhver lærer skal forholde sig til. Hvad betyder begrebet for dig? ➤ <i>Kan du sætte nogle ord på hvad det, ifølge dig, vil sige at arbejde inkluderende?</i>	

<p>Nu går vi lidt videre til dine oplevelser med inklusion før, og efter, inklusionsloven i 2012 samt folkeskolereformen i 2014.</p>	<p>Hvordan tilrettelægger du selv inklusion?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Har ledelsen eller lign. udarbejdet handleplaner til arbejdet med inklusion?</i> ➤ <i>Har du og dit lærerteam møder med hinanden, og evt. ledelsen, med hensyn til inklusion?</i> <p>I 2012 blev den såkaldte <i>inklusionslov</i> vedtaget. Desuden blev der anført en politisk vision om at inkludere 96% af alle folkeskoleelever skulle gå i en almindelig skoleklasse.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Havde inklusionsloven en effekt på dig og dine omgivers arbejde med inklusion?</i> <p>I 2013 blev skolereformen vedtaget, og trådte i kraft året efter. Den havde tre overordnede mål.</p> <ol style="list-style-type: none"> I. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, som de kan. II. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater II. Tilliden til og trivslen i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Oplevede du nogen forandring i dit arbejde med inklusion? Eksempelvis mere eller mindre tid til inklusion?</i> <p>Skolereformen fra 2013 henviser til <i>inklusionsloven</i> fra 2012 som et bidrag til at:</p> <p><i>"Alle børn får mulighed for at blive dygtigere gennem inklusion, ved at den almene undervisning styrkes, og den enkelte får støtte sammen med sine kammerater. Den længere og varierede skoledage skal bidrage til at skabe bedre rammer for, at der er plads til alle børn i folkeskolen"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Var din erfaring, at længere skoledage styrkede muligheden for inklusion? Hvorfor/Hvorfor ikke?</i> <p>Havde inklusionsloven og folkeskolereformen, ifølge dig, nogen konsekvenser for arbejdet med inklusion?</p> <p>Hvornår fungerer inklusion?</p>
--	---

<p>Nu går vi videre til nogle spørgsmål, som retter sig mod dine meninger om inklusion.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Har du haft nogen personlige positive oplevelser med inklusion?</i> ➤ <i>Har dine kolleger omtalt positive oplevelser med inklusion?</i> <p>Hvornår fungerer inklusion ikke?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Har du haft nogen personlige negative oplevelser med inklusion?</i> ➤ <i>Har dine kolleger omtalt negative oplevelser med inklusion?</i> <p>Hvordan skaber man et inkluderende fællesskab?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Opfatter du inklusion, som noget man skal arbejde med i alle klasser?</i> ➤ <i>Oplever du, at der er en vision for arbejdet med inklusion på din skole?</i> <p>Er der, ifølge dig, forskel mellem tanker om inklusion og praksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Er det nemt/svært i realiteten at udføre tanker om inklusion i folkeskolen?</i>
<p>Debriefing</p>	<p>Vi er ved at være færdige med interviewet. Er der noget du har lyst til at tilføje eller gode råd til kommende interviews?</p>
<p>Opsummering</p>	<p>Jeg vil gerne sige tusinde tak for din deltagelse i projektet.</p>

Bilag 2.0:

Skole	Gentofte Skole
Støttepædagoger	2
Klassetrin	5.
Timer	08:00-09:30
Hvad ser jeg?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Læreren stiller et generelt spørgsmål til klassen, som de skal 2 forholde sig til i starten af timen. Desuden skal de svare 3 hvordan deres dag er i forhold til tal. 4 - Øvelse om forventningsafstemning til dagen. Er 5 klassen på eller ej? Er der nogen man skal være ekstra 6 observant på? 7

8	- Eleverne får forståelse hvis andre har det dårligt på dagen.
9	- En elev giver dagen en 5'er. De andre spørger hende
10	straks hvad der er galt, men hun vil ikke svare. De
11	andre er dog opmærksomme på det bagefter.
12	- Øvelsen tager 20 minutter.
13	- Klassen ser en 25 minutters film.
14	- Læreren gør meget ud af at forklare øvelserne.
15	- Gør opmærksom på, at det ikke gælder om at blive
16	hurtigt færdig.
17	- Eleverne skal svare på spørgsmål til timen, som
18	fremlægges næste gang.
19	- Læreren laver grupper – som altid.
20	- En gruppe er på 3 elever. Den tredje elev har svært ved
21	dansk. Formegentlig DSA.
22	- En elev skal have en pause – Det er ham med
23	computeren. Hans gruppe sørger for at det sker.
24	- Støttepædagogen har endnu ikke lavet noget.
25	- En elev, som jeg ikke var sikker på, synes at have
26	koncentrationsbesvær
27	- Støttepædagogen snakker med et par elever
28	- Læreren går frit rundt mellem grupperne og hører
29	hvordan det går. Han tager fat i særlige elever, og hører
30	hvordan de har det lige nu.
31	- Læreren observerer en larmende udsat elev i en
32	gruppe. Går hen til gruppen duen at sige noget, og de
33	tier stille.
34	- Læreren evaluerer på øvelsen.
35	- Læreren bruger elevernes livsverden til sammenligning
36	med undervisningen. (Mountainbike).
Antal elever i klassen	23
Antal elever i klassen – på dagen.	12 piger og 11 drenge
Bordopsætning	4 borde. 1. bord – 5 piger 2. bord – 3 drenge & 3 piger 3. bord – 6 drenge 4. bord – 3 drenge & 3 piger

Bilag 2.1:

Skole	Gilbjerg Skole
Støttepædagoger	1-2
Klassetrin	2. D
Timer	08:00-09:30
Antal elever i klassen	23 – 10 piger & 13 drenge
Antal elever i klassen – på dagen.	17 – 9 drenge & 8 piger
Hvad ser jeg?	<p>1 Morgensamling.</p> <p>2 Peace-tegn for at få eleverne i ro. Eleverne følger med.</p> <p>3 Læreren forklarer, at morgensamlingen fungerer som et led i</p> <p>4 mangfoldighedsforståelsen i fællesskaber. Eleverne skal lære</p> <p>5 at komme hinanden ved.</p> <p>6 Mange elever er syge.</p> <p>7 Læreren har morgenrunde. Eleverne siger godmorgen, og</p> <p>8 siger stop, hvis de har noget at fortælle klassen.</p> <p>9 To støttepædagoger er i klassen.</p> <p>10 Den ene pædagog står ved lærerens side, og støtter om</p> <p>11 undervisningen, mens den anden er ved siden af klassen.</p> <p>12 Pædagogerne kan gå blandt eleverne ubemærket for klassen.</p> <p>13 Det tager ikke fokus.</p> <p>14 Læreren gennemgår dagens program.</p> <p>15 - Skrive logbog.</p> <p>16 - Morgentur.</p> <p>17 - Læse- og arbejdsbog</p> <p>18 En elev forsøger at forklare fibonachis-tal, men kan ikke</p> <p>19 huske det. Sidemakkeren kommenterer det, men eleven</p> <p>20 bryder sammen. ”Jeg kan det ikke..” og begynder at græde.</p> <p>21 Pædagogerne går hen og forsikrer hende at sidemakkeren</p> <p>22 bare ville hjælpe.</p> <p>23 Læreren tager fat på den grædende elev, og hører om et</p> <p>24 fibonachi-tal, som hun svarer rigtigt på.</p> <p>25 Eleven holder sig for hovedet resten af tiden.</p> <p>26 Pædagogen tager sidemakkeren ud, for at arbejde med</p> <p>27 eleven.</p> <p>28 Eleverne skal skrive om kunstdage og svare på</p> <p>29 spørgsmålene:</p> <p>30 - Hvad har du lært?</p> <p>31 - Hvad var det bedste?</p>

32	En elev siger, at han ikke har lært en skid. Læreren forsøger
33	at få ham til at svare med en pænere sætning. En anden elev
34	hjælper.
35	
36	Læreren og pædagogerne gå rundt blandt eleverne, og
37	hjælper dem med deres logbog.
38	
39	Klassen er stille mens de skriver logbog. Man rækker hånden
40	op, hvis man har brug for hjælp.
41	
42	Kunne man arbejde med at spørge sidemakkeren om hjælp
43	før end man spørger læreren?
44	
45	Nogle elever har svært ved at finde det bedste. "Der var ikke
46	noget sjovt". Læreren snakker om samarbejdet med den
47	anden 2. klasse, og hvordan man kan skrive at det var godt.
48	
49	Eleverne lægger logbog væk, og skal til at gå tur.
50	
51	En elev ville ikke med på turen. Han gav modstand ved ikke
52	at tage jakken på. Klassen gik, mens pædagogen snakkede
53	med eleven. Til sidst kom han løbende. Eleverne måtte
54	snakke om alt på turen.
55	Eleverne læser op.
56	Lærerens motto: " <i>Vi griner ikke af hinanden, men med</i>
57	<i>hinanden</i> ".
Bordopsætning	Traditionel

Bilag 2.2

Skole	Gilbjerg Skole
Støttepædagoger	1-2
Klassetrin	2. E
Timer	09:30-14:00
Antal elever i klassen	25
Antal elever i klassen – på dagen.	18 – 12 drenge & 6 piger
Hvad ser jeg?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Læreren tager en problematik op fra frikvarteret. 2 Problematikken har været mellem drengene. 3 Eleverne skal række hånden op for at sige deres mening.

4	Læreren hører eleverne og gentager deres udlæg.
5	Problematikken har været her før.
6	En støttepædagogik sætter sig ind i klassen.
7	Klassen sidder i hestesko.
8	Læreren tager en runde med eleverne. Hvorledes var
9	frikvarteret på en skala fra 0-5? De fleste var glade for det.
10	Eleverne skal:
11	- Skrive logbog med:
12	- Indledning, handling og afslutning.
13	Den ene pædagog tager sig af en særlig elev.
14	Den anden sidder på en stol ved læreren.
15	Læreren differentierer undervisningen. <i>Hvem ved at de</i>
16	<i>specielt skal arbejde med punktum. Hvem ved at de specielt</i>
17	<i>skal arbejde med startere på nye sætninger?"</i>
18	2 elever – drenge – Får lov til at sidde på gulvet foran tavlen,
19	og skrive sætninger ned til spørgsmålene.
20	Den ene af elever går hurtigt død i opgaven.
21	Nogle af eleverne laver alt muligt andet en at skrive logbog.
22	Eleverne ved ikke hvor lang tid de har til logbogen.
23	Begge pædagoger bruger lang tid på hver deres elev, men der
24	er meget uro i klassen. Læreren går rundt mellem de andre.
25	Pædagogerne bliver ved med at fokusere på hver deres elev.
26	Mange af eleverne begynder at spidse blyanter på samme tid.
27	
28	Klassen har faglig fordybelse fra 12:30-14:00
29	
30	Eleverne har svært ved at være rolige.
31	En af eleverne får lov til at gå udenfor og falde ned.
32	En elev siger til en anden at han skal holde sin kæft. Læreren
33	tager fat i vedkommende.
34	Eleverne har svært ved at være rolige. Læreren tager fat i
35	fællesskabet.
36	Nogle er frustrerede over arbejdsmængden.
37	Eleverne må spille rundbold, når de er færdige med deres
38	arbejde.
39	Drengen der fik lov at lege udenfor, er kommet ind i klassen
40	igen.
41	Nogle elever er begyndt at nynne for dem selv.
42	3-5 elever går op til et lille fiskeakvarium.
43	Læreren går ud for at tisse. Flere elever rejser sig op, og leger
44	på gulvet.
45	Kun 2 af 12 elever sidder tilbage og arbejder imens læreren
46	er væk.
47	Nogle elever bliver fysiske med hinanden.
48	2 elever kaster et viskelæder efter hinanden. Læreren tager
49	fat i dem begge.
50	Læreren tager viskelæderet ud af elevens hånd, og sender
51	ham ud fra klassen.

52	<i>"Det bliver spændende at se hvem der skal med på koloni.</i>
53	<i>Jeg vil kun have søde børn med. Jeg vil i hvert fald ikke</i>
54	<i>have dumme børn.</i>
55	<i>Eleverne prøver læreren af med kolonihaven.</i>
56	<i>Kan man få øl, rom, alkohol, vin eller kaffe?</i>
57	<i>Hvad fuck taler vi om?</i>
58	<i>Jeg skal ikke sove sammen med jer pikhoveder</i>
59	<i>En elev vender sig til mig. "Jeg siger det lige.. I vores klasse</i>
60	<i>er der altid larm.. Det er dejligt"</i>
61	<i>"Jeg er kun herinde i 2 timer om ugen. Det er rigeligt"</i>
62	<i>... Jeg har ikke lavet det hele, men må jeg gerne gå ud..? Ja</i>
63	<i>det må du selv om, i må gøre hvad i vil".</i>
64	<i>Læreren gå ud fra klassen med 4 elever tilbage.</i>
65	<i>"Jeg hader at gå i skole. Vi har altid larm i klassen."</i>
66	<i>2 elever slås mens læreren står oppe ved katederet.</i>
67	<i>Kristoffer vil du høre om det her? Nej rent faktisk ikke. Godt</i>
68	<i>så kan du jo bare lukke dine ører. Godt så kan jeg jo bare gå</i>
69	<i>hjem ikke?</i>
70	<i>Jeg synes det er rigtig ærgerligt. Det er mig af alle voksne,</i>
71	<i>som gerne vil på koloni, og så er det synd hvis det ikke går.</i>
72	<i>En elev lukker sig fuldstændig ud af fællesskabet, men har</i>
73	<i>kommentarer til andre elever.</i>

Bilag 2.3

Skole	Gilbjerg Skole
Støttepædagoger	0
Klassetrin	7.
Timer	10:00-11:00
Antal elever i klassen	26- 11 drenge & 15 piger
Antal elever i klassen – på dagen.	22 – 14 piger & 8 drenge
Fag	Kommaøvelser
Hvad ser jeg?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Kommaer er jo svære for mange af jer, 2 og der er forskel i klassen. 3 Eleverne skal lave kommaøvelser på 4 udprint. 5 Hver elev læser en sætning op, og sætter 6 kommaerne for den. 7 Gik det for stærkt? 8 Nej. – alle 9 Læreren hjælper elever, som ikke er 10 med.

	<p>11 En elev udtrykker mangel på forståelse. 12 Læreren hjælper eleven, og de andre 13 fortsætter med sætningerne. 14 <i>Jaja det er fint nok. Du tager det bare i 15 dit tempo.</i> 16 Hver elev skal prøve en sætning. 17 Fællesdelen handler om, at hver elev skal 18 sige en sætning højt. Bagefter skal hver 19 elev arbejde for sig selv. 20 Læreren går fra elev til elev og tjekker. 21 En særlig elev har svært ved 22 kommaøvelserne. Hun arbejder ikke med 23 den pige-gruppe, som hun er en del af. 24 En elev står ved et af bordene og kigger 25 ud i luften. Hun er ikke en del af nogen 26 gruppe. 27 Hun får papirer og begynder at arbejde 28 for sig. Eleven er tosproget. 29 En del af eleverne laver noget andet end 30 kommaøvelser.</p>
Bordopsætning	Traditionel

Bilag 3.0

1. Gentofte Skole – *Vi lægger vægt på både de sociale og faglige kompetencer. Vi værdsætter vores gode forældresamarbejde og prioriterer det højt.*
2. Gilbjergskolen – *Vi er et aktivt læringsfællesskab, hvor elever, lærere, pædagoger og forældre bringer viden, kompetencer og relationer i spil. Alle understøtter hinanden i at udfolde sig, øve sig og udvikle sig i et innovativt læringsrum. Vi lægger vægt på faglighed, innovation, fællesskab og ordentlighed.*
3. Nordsjællands Grundskole og Gymnasium – *Vi tror på, at vi kan styrke elevernes gode og stærke sider, og dermed løfte den enkelte elev til toppen af sit potentiale. Vi lægger vægt på at behandle eleverne individuelt og fleksibelt.*

Bilag 3.1

1. Gentofte Kommune – *Vi arbejder kontinuerligt med udvikling af fællesskaber. Fællesskaber hvor alle oplever glæden ved at deltage og hvor børn og unge føler sig set og mødt, som de er. Vi ønsker en folkeskole med plads til forskellighed, da vi tror på, at mangfoldigheden er med til at skabe indsigt og udsyn. (Andersen Annemarie. 2017: 5)*

2. Gribskov Kommune – *Inklusion er en vedvarende proces, hvor børn og unge understøttes i at deltage i faglige og sociale fællesskaber, og hvor fællesskabets mulighed for inklusion styrkes.* (Gribskov Kommune. 2012: 2)
3. Fredensborg Kommune – *I daglig tale, taler vi om inklusion, når elever med særlige behov indgår i folkeskolernes almene undervisning (...) men inklusion er også en proces, hvor man respekterer og profiterer af forskelligheder (...)*
Inklusion handler om hele klassens sammenhold. (Fredensborg Kommune. 2015: 3)

Bilag 4.0 (Interview# 1)

- <https://www.dreambroker.com/channel/2l4oarre/446ax8ko>

Bilag 4.1 (Interview# 2)

- <https://www.dreambroker.com/channel/2l4oarre/3c40sivu>

Bilag 4.2 (Interview# 3)

<https://www.dreambroker.com/channel/2l4oarre/2gs5j255>