

# Udsatte børn og unge: *Det inkluderende perspektiv*



Studerende: Emma Nørskov

Vejleder: Pia Gormsen

Antal tegn: 32.864

Må opgaven bruges i undervisningen: Ja

## Indholdsfortegnelse

Indledning .....	3
<i>Undersøgelsesspørgsmål</i> .....	3
Afgrænsning og metode .....	3
Redegørelse: Inklusion i ideologi og praksis .....	4
Analyse: Observation & interview .....	7
Diskussion: Hvilken betydning har det at blive inkluderet? .....	10
Konklusion .....	12
Perspektivering .....	13
Bibliografi .....	14
Bilag 1: Interview af 8.a's lærere .....	16
Bilag 2: Interview af to elever i 8.a .....	22
Bilag 3: Observationsguide .....	29

## Indledning

Specialpædagogik forstås som den særlige pædagogik til børn med særlige behov, hvor funktionsnedsættelse er et kernebegreb (Amdisen-Bossen, 2015). Når vi snakker specialpædagogik, taler vi ofte om inklusion. Inklusion er en overordnet politisk vision om at skabe et samfund, hvor alle borgere har lige mulighed for at deltage i samfundets demokratiske processer og har lige adgang til velfærdssamfundets ressourcer. I skolers praksis skabes ubevidst og over tid billeder og forståelser af den ideale elev og alle elever kategoriseres ud fra dette billede, som enten normale eller afvigende. Elever, der identificeres som afvigende, opleves generelt som problemskabende og eleverns forskellighed synes således ikke forstået og håndteret som netop forskelligheder, der udgør en naturlig del af den sociale praksis og som er både forventelig, ønsket og en styrke, som målet om den inkluderende skole fordrer. Den danske folkeskolelov fastslår overordnet, at børn med forskellige vanskeligheder har krav på specialundervisning som støtte til deres læring og udvikling (Molbæk, 2015). Det nye er, at undervisningsministeriet nu fordrer, at denne specialiserede undervisning i langt højere grad foregår i og sammen med de almindelige folkeskoleklasser (ibid.).

### Undersøgelsesspørgsmål

Med udgangspunkt i ovenstående ønsker jeg at undersøge følgende: *Hvad er ideen bag inklusion af børn i komplicerede læringssituationer og hvad betyder det at inkludere et barn med vanskeligheder for barnet selv?*

### Afgrænsning og metode

For at besvare undersøgelsesspørgsmålet på bedste vis bør vendingen *komplerede læringssituationer* defineres. Her refereres til den pædagogiske realitet og udfordring, der opstår, når en hvilken som helst elev, uanset forudsætninger, har brug for særligt tilrettelagte læringsrum og læringsplaner (Molbæk, 2015). Med komplicerede læringssituationer er det således ikke tilstrækkeligt at tale om, at en elev har særlige behov, idet vanskelighederne ligeså vel kan bygge på, at barnet af omgivelserne utilsigtet placeres i en kompliceret læringssituation (ibid.). Der er således tale om, at eleven på en og samme tid kan siges at *have* særlige behov og samtidig være *i* vanskeligheder. Dette dobbeltperspektiv er grundlaget for at forstå, at en hvilken som helst elevs tilsyneladende vanskeligheder i skolen er relationelle og kontekstuelle. Dette udfordrer den grundlæggende professionsopgave for læreren: At den planlagte læring og undervisning tilpasses eleven, så det ikke blot er eleven, der skal tilpasse sig allerede fastlagte rammer, undervisningsplaner med videre.

Denne undersøgelse er et casestudie, ét kvalitativt studie, og der kan ikke på baggrund af undersøgelsens resultat drages generaliserende konklusioner på samme måde som i kvantitative undersøgelser (Franziska, 2017). Derimod kan studiet være forklaringsorienteret og derigennem bidrage til konklusion på undersøgelsesspørgsmålet. Dette casestudie blev foretaget på en mellemstor skole i Allerød Kommune: En skole, der i skoleåret 2019/2020 har indskrevet 695 elever. Klassen, der indgik i undersøgelsen, er en 8.klasse, 8.a, med i alt 28 elever, heraf 15 piger og 13 drenge. Flere af eleverne i 8.a står i komplicerede læringssituationer. Én elev har diagnosen ADHD. Én anden elev har en medicinsk diagnose<sup>1</sup> og fem andre elever er i omfattende vanskeligheder med socioøkonomiske og sociale udfordringer. Det er syv elever ud af 28. Udover disse er der to elever med læsevanskeligheder og så er der dem, der kommer i skole, men ikke gider være der. Observationen af klassen tager udgangspunkt i danskundervisning, hvorved observationerne er begrænset til egen-oplevelsen (Franziska, 2017).

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge fænomenet inklusion og hvordan det påvirker et individ at blive inkluderet. Interessen bunder derfor i oplevelsen af inklusion. Derfor ønskes viden om, hvordan børn og lærere oplever inklusion i hverdagen. Formålet med denne opgave er derfor at opnå viden om, hvordan de mennesker, der påvirkes af inklusionsindsatser i deres hverdag – ansatte såvel som elever – oplever dette. Derfor er det de forskellige aktøres oplevelse af inklusion i praksis, der udgør interessen bag denne undersøgelse og derfor vil metoden, der anvendes til at undersøge dette, være et oplevelsesorienteret interview (Launsø, 2005). Specifikt er det, det semistrukturerede interview, der udgør metoden, opgaven benytter til dataindsamling (ibid.). Metoden er endvidere kvalitativ, hvilket betyder, at den undersøger subjektiviteten og førstehåndsperspektivet (Franziska, 2017). Desuden har jeg valgt at observere 8.a gennemføre en undervisningsgang. Observationsmetoden var systematisk ikkedeltagende (Andersen, 2010), da jeg på forhånd havde nedskrevet fokuspunkter, jeg ønskede at være særlig opmærksom på, samtidig med, at jeg ikke selv var en af de observerende deltagere (jf. bilag 3).

## Redegørelse: Inklusion i ideologi og praksis

Inklusion kommer af begrebet *at inkludere*, som betyder at medregne eller omfatte og modstiller sig begrebet ekskludere, der betyder at udelade (Amdisen-Bossen, 2015). Inklusion er ikke et nyt fænomen i skoleregi (ibid.), men begrebet kom først rigtig på dagsordenen i forbindelse med Salamanca-erklæringen, som Danmark sammen med 91 andre lande underskrev i 1994 (Møller,

---

<sup>1</sup> Denne elev ønsker at være anonym

2014). Salamanca-erklæringen er en principerklæring, der fokuserer på alle elevers ret til læring og uddannelse gennem deltagelse i de almene arenaer og fællesskaber. Det centrale i Salamanca-erklæringen er princippet om, at alle børn har ret til uddannelse, fortrinsvis i de skoler og institutioner, der er etableret for hovedparten af børnene (Undervisningsministeriet, 1994). Det påpeges desuden i erklæringen, at almindelige skoler med en inkluderende orientering er det mest effektive hjælpemiddel til at bekæmpe diskrimination, til at skabe imødekommende miljøer, til at bygge et inkluderende samfund og til at realisere uddannelse og læring for alle (ibid.). Der er mange forskellige definitioner af begrebet inklusion og det er vigtigt at være opmærksom på, at den definition, som anvendes her, er ét bud blandt mange. For at definere begrebet inklusion er man nødt til at starte med at se på det modsatte af inklusion, nemlig eksklusion. Flere teoretikere, heriblandt den tyske filosof og sociolog Niklas Luhmann, vil nemlig sige, at begreberne inklusion og eksklusion er et uadskilleligt begrebspaar (Bøttcher, 2019). Dette fordi der ifølge Luhmann ikke er megen idé i at tale om at være "inde", hvis der ikke også er noget "ude" (ibid.). Det er også vigtigt at kunne skelne mellem kvantitativ inklusion og kvalitativ inklusion (ibid.). Kvantitativ inklusion anvendes typisk af politikere og handler om antal, altså hvor mange børn det indbefatter: For eksempel når en politiker siger, at 96 % af en årgang skal være indskrevet på en ungdomsuddannelse. Kvalitativ inklusion handler om den oplevelse, det enkelte barn har, dér hvor det er (Amdisen-Bossen, 2015). Denne opgave er således en undersøgelse af kvalitativ inklusion.

Der har været en tendens til, at når man taler om inklusion, så handler det om nogen, som skal inkluderes eller at man tager interventioner i brug, der tilgodeser nogle bestemte elevers behov (Tetler, 2011). Men inklusion handler om alle elever i fællesskabet (Tetler, 2011) og målet med det inkluderende arbejde bør være, at det skal komme alle elever til gode (Amdisen-Bossen, 2015). I denne optik er det ikke nogen bestemte, der skal inkluderes, men derimod skal alle inkluderes: *»Børn bliver mere og mere forskellige og har divergerende normer og værdier, men begynder vi at skille dem ud og sige, at du og du skal inkluderes, har vi allerede der marginaliseret dem«* (Madsen, 2012).

Når man forsøger at forstå begrebet inklusion er det ligeledes vigtigt at kunne skelne mellem begreberne inklusion og integration. Hvor integration retter sig mod det enkelte barn, retter inklusion sig mod fællesskabet (ibid.). Hvor integration handler om at tilpasse forskellige kategorier af elever til et allerede eksisterende system af strukturer, kommunikation, normer, holdninger og værdier, adfærdsmæssigt og fagligt, så handler inklusion om at tilpasse fællesskabets strukturer, kommunikation, normer, holdninger og værdier til den aktuelle gruppe (ibid.). Det handler om at udvikle en skolekultur, som accepterer og anerkender alle elever og som etablerer ideelle

omstændigheder for alle børn. Det handler om, at den almene praksis ændres således, at alle børn får tilgodeset deres behov (ibid.). Inklusion handler således ikke alene om tilstedeværelse. Inklusion handler om, at alle elever er til stede, deltager aktivt, er anerkendte og accepterede samt sikres læring og udvikling gennem det, der foregår i fællesskabet (Tetler, 2011). Ofte sammenholdes inklusionsbegrebet med begrebet rummelighed, men det er vigtigt at være opmærksom på, at der er stor forskel på at være rummet og at være inkluderet (Amdisen-Bossen, 2015). Når elever er rummede, betyder det blot, at de er til stede i fællesskabet, men intet om kvaliteten af deres tilstedeværelse. Inklusion derimod handler om, at alle elever i fællesskabet ikke alene er til stede, men er aktivt deltagende, anerkendte og accepterede, og at de profiterer af det, der foregår.

Danmarks Evalueringsinstitut, der blandt andet arbejder med at udvikle kvaliteten i skoler, beskriver inklusion som elevers aktive deltagelse i og udbytte af undervisning og aktiviteter – altså inklusion gennem aktiv deltagelse i læringsfællesskabet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011). Deltagelse i læringsfællesskabet betyder, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i undervisning og aktiviteter og er en del af fællesskabet sammen med de andre elever og at eleven sikres udbytte og læring gennem sin deltagelse (ibid.). Altså at eleven kan løse de opgaver, deltage i de aktiviteter, der sættes i gang, således at alle elever på denne måde udvikler positive selvbilleder, hvilket er en forudsætning for læring. Det er vigtigt at være opmærksom på, at elever kun kan udvikle positive selvbilleder, hvis de oplever succes (Tetler, 2011). Derfor handler det om at udvikle fællesskaber i skolen, der sikrer, at alle elever kan leve op til de krav og forventninger, der stilles til dem. Vi må således udvikle fællesskaber i skole og institution, der tilgodeser alle elevers behov (Amdisen-Bossen, 2015).

For at holde fokus på fællesskabet kan man med fordel beskrive det inkluderende arbejde som arbejdet med at udvikle "ikke ekskluderende" fællesskaber (ibid.). Altså i stedet for at tale om inklusion, som at nogen skal komme ind, kan det med fordel beskrives som at udvikle en praksis, der sikrer, at der ikke er nogen, der falder ud. Ifølge professor Susan Tetler, der er forskningsleder af forskningsprogrammet "Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv" på Danmarks Pædagogiske Universitet, kan man forstå inklusionsopgaven som et spørgsmål om institutionsudvikling. Det handler om at udvikle skolens og institutionens kulturer og miljøer, således at det passer den aktuelle elevgrupper (Tetler, 2011). Inklusion er en proces. Det handler om at udvikle vores almene praksis, så alle elever mødes med anerkendelse og accept og at alle børn får tilgodeset deres behov gennem den almene praksis. I den inkluderende skole åbner fællesskabet op for den enkelte. Vi skal således med det inkluderende arbejde som udgangspunkt ikke sætte ind med

særlige støtteforanstaltninger eller sanktioner rettet mod enkelte elever, men udvikle vores praksis og fællesskab således, at de behov, der er til stede i børnegruppen, tilgodeses gennem vores pædagogiske arbejde og kommunikative måder. Skoler skal således udvikle miljøer, hvor det enkelte barn kan udvikle sine potentialer og indgå i fællesskabet sammen med andre. Det inkluderende fællesskab er indrettet, så det giver alle elever de bedste muligheder for tilstedeværelse, aktiv deltagelse og læring/udvikling. Derfor må vi som udgangspunkt kigge på, hvilke barrierer, der kan hindre de enkelte elevers læring og udvikling, ikke i barnet selv, men derimod i vores egen praksis. For at elever med og uden diagnoser kan indgå i læringsfællesskabet og udvikle deres potentialer, må skolen indrette læringsmiljøer, der tilgodeser børnenes behov. I Salamanca-erklæringens artikel 2, hedder det blandt andet: *»De, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov«* (Undervisningsministeriet, 1994).

### Analyse: Observation & interview

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge inklusion og følelsen af at skulle inkluderes. Dette har jeg valgt at undersøge i praksis ved at tage udgangspunkt i oplevelsen hos en 8.klasse, hvor flere elever er inkluderet. For at kunne undersøge dette, valgte jeg at observere undervisningen af 8.a for derigennem at se, hvordan miljøet i en normalklasse med inklusion udfolder sig i virkeligheden (jf. bilag 3). Observationer er iagttagelser af, hvordan mennesker handler og interagerer i forskellige sammenhænge og situationer på det konkrete tidspunkt og sted, hvor situationerne udspiller sig (Launsø, 2005). Ligeledes valgte jeg at foretage et interview af to af 8.a's lærere (jf. bilag 1), samt interviewe to af klassens elever (jf. bilag 2). Dette for at få deres besyv med i forhold til oplevelsen af at inkludere og at blive inkluderet.

Jeg var på feltarbejde i uge 44, henholdsvis mandag den 28.10.2019. Her observerede jeg undervisningen i 8.a for at opleve elevernes og lærerens hverdag med inklusion (jf. bilag 3). Her så jeg lærer-A, 8.a's klasselærer, undervise i dansk i verber/udsagnsord. Undervisningen var planlagt af teamet og skulle desuden indeholde noget bevægelse og at eleverne skulle forsøge at arbejde sammen med nye makkerer. Undervisningsgangen startede kl. 10.45 og sluttede kl. 13.00 – selvfølgelig med indlagte pause. Igennem hele observationsgangen var der en del urolige elever, men især én elev blev ved med at råbe højt ud i lokalet – og det var ikke undervisningsrelevant. Eleven var fysisk urolig og gik rundt og skubbede og snuppede andres ting. Læreren, lærer-A, endte med at sende eleven til rektor i bar afmagt. Andre elever gav udtryk for, at de havde svært ved at koncentrere sig, hvilket blandt andet kom til udtryk ved, at de ikke gik i gang med de opgaver, de havde fået, men i stedet var på Facebook, YouTube og andre sociale medier. Omvendt var andre elever lyn hurtigt færdige med

skolearbejdet og lærer-A måtte give disse elever helt nye opgaver, der var udenfor det planlagte undervisningsemne. Efter endt undervisning evaluerede lærer-A henkastet til mig: *»Man behøver ikke at være akademiker for at vide, at vi har brug for flere ressourcer. Ellers kan det simpelthen ikke fungere. Det handler om rammer og vilkår. God inklusion kommer aldrig til at fungere med én lærer i ét fag i én klasse. Og når klassen så har 28 meget forskellige elever. Men det her er virkeligheden i skolen«.*

Den 29.10.2019 interviewede jeg af to 8.a's lærere, henholdsvis lærer-A og lærer-B. Dette for at finde frem til, hvad holdningen til inklusion er blandt personalet på X-Skole. Lærer-A underviser til daglig 8.a i dansk og samfundsfag. Lærer-B underviser klassen i matematik og idræt. Begge lærere er uddannet inden vedtagelse af øget inklusion, der blev indført i marts 2013 (Baviskar, 2015). Interviewet dækker lærernes betragtninger om ressourcer, deres egne kompetencer og grundlæggende holdninger til inklusion (jf. bilag 1). Grundlæggende viser interviewet, at lærerne er positive, når det drejer sig om inklusion som idé og ideologi, men når inklusionen skal praktiseres og de skal inkludere elever i deres egne klasser, så er de ikke nær så positive. Dette kommer blandt andet til udtryk, da lærer-A siger: *» (...) Jamen inklusion som begreb har fokus på de børn, der falder ud fra mængden samt det, de falder ud af. I al sin enkelthed handler øget inklusion om at få alle børn med ind i institutionens fællesskab (...) Inklusion er bare indviklet: Der er så mange perspektiver på det og der er så mange ting, det afhænger af, før det fungerer i praksis (...) Jeg prøver, så godt jeg kan at inkludere alle mine elever – at tage hensyn til alle elever. De dygtige, såvel som de fagligt svage. Men det er svært. Jeg er presset på tid. Desværre«* (jf. bilag 1). Dette negative syn på inklusion er problematisk, da det ifølge Clearinghouse' rapport viser sig, at lærere med en negativ holdning til inklusion også påvirker inkluderede elever med særlige behovs faglige udbytte negativt, hvilket også medfører, at eleverne risikerer at blive stigmatiserede blandt de andre elever i klassen (Dyssegaard, 2013: 20). Jeg finder i min undersøgelse (jf. bilag 1), at lærerne generelt er for inklusion, men at deres positive holdning bliver mindre, hvis der ikke er gode forhold, når der skal inkluderes, eksempelvis hvis de oplever, de er under tidspres, hvilket flere studier også fremhæver (Avramidis, 2002: 142). Undersøgelser viser ligeledes, at flere ressourcer og mere støtte kan ændre lærernes holdning til inklusion i en mere positiv retning (ibid.). En anden pointe, som også kommer frem i interviewet er, at mange lærere er godt uddannet inden for deres fag, men har ikke uddannelse inden for undervisning af børn med særlige behov (ibid.), hvilket lærer-B også udtrykker, da han siger: *» Jeg mangler viden om børns behov og helt konkrete redskaber, jeg kan tage i brug i den almene praksis«* (jf. bilag 1). Interviewet af lærer-A og lærer-B viser også, at de generelt er enige om, at inklusion er meget ressourcekrævende: *»Inklusion er bare ressourcekrævende...«* (jf. bilag 1). De føler ikke, at de har



den tid, der skal til for, at de kan varetage vellykket inklusion. De peger i den forbindelse særligt på deres forberedelsestid. Lærer-B ser endda inklusion som en spareøvelse og det kan dermed antages, at han mener, at det handler mere om penge end om børnenes egentlige trivsel og læring, som inklusion ellers ofte sættes i forbindelse med: *»Inklusion er jo også tit beskrevet og omtalt som en sparerunde og en spareøvelse. Som situationen er lige nu, er det desværre også min oplevelse«* (jf. bilag 1).

Den 30.10.2019 interviewede jeg to elever: Elev-A og elev-B. Elev-B er diagnosticeret med ADHD og elev-A med generelle vanskeligheder. De to drenge går i den samme 8. klasse, i 8.a, og er begge blevet flyttet fra skolens specialklasse over i det almene klassetilbud. Fra august 2019 har X-Skole ikke længere en specialklasserække til udsatte børn, fordi Allerød Kommune har besluttet at afvikle tilbuddet og i stedet inkludere flest mulige elever i normaltilbud (Byrådet, 2018). Begge elever har gået i samme specialklasse, før de blev inkluderet i normalklassen. Interviewet er de to elever, elev-A og elev-B, behandler skiftet fra at gå i en specialklasse til at gå i en normalklasse, hvilket opleves som en succes af begge drenge, hvilket eksempelvis kommer til udtryk da elev-A siger: *»Jeg er blevet bedre til at snakke med mennesker og have (øh) en nogenlunde en ide om, hvad jeg vil være og hvad jeg vil efter folkeskolen«* (jf. bilag 2). Det fremgår ligeledes af interviewet, at især elev-B betragter skiftet til almenklassen som positivt, men som en stor omvæltning. Drengenes betragtninger om specialklassen og skiftet vidner generelt om, at de foretrækker at gå i normalklassen. Både fællesskabet i klassen og det faglige betegnes som væsentligt bedre i almenklassen. Begge elever fremhæver, at det er meget anderledes og som det fremgår af deres udtagelser, er omvæltningen blandt andet, at der er mindre støj og uventede hændelser i miljøet og flere faglige krav og forventninger, hvilket kommer til udtryk, når elev-A siger: *»Ja, det har været meget svært. Det der med (øh), at der derover hele tiden er larm og der sker hele tiden noget, og så kommer du over i en normalklasse, hvor der er stille og ikke sker så meget. Det, det var lidt svært i starten (øh), men nu har jeg bare vænnet mig til det og jeg kan koncentrere mig meget bedre«* (jf. bilag 2). Dette kan tolkes som, at der i normalklassen er mere struktur, end hvad de var vant til. Dette fremhæves også af elev-B, da han fortæller, at der i normalklassen er flere muligheder for at få hjælp og mere struktur. Elev-A og elev-B påpeger begge, at der er en betydelig forskel på at gå i special- og almenklasser på flere punkter. Interviewet viser, at drengene ikke oplevede, at der blev stillet krav til dem i specialklasserækken og de oplevede, at de ikke udviklede sig, men derimod bare var til stede. Der var ikke konsekvenser ved forsinket fremmøde eller glemte lektier. Hertil siger elev-A for eksempel: *»Der er også helt andre ligeså, forventninger til os (øh) fra lærerne nu. Hvis man kom 30 minutter for sent derovre, så sagde*

*de bare: "Nå jarh jarh, på med hatten igen". Og her over i normalklassen der bliver der næsten (øh) ringet hjem, hvis man bare er ti minutter for sent« (jf. bilag 2).*

## Diskussion: Hvilken betydning har det at blive inkluderet?

Det er nu seks år siden, at loven om inklusion i folkeskolen trådte i kraft (Bentholm, 2017). Elever i udsatte positioner, eksempelvis med diagnoser som autisme, ADHD og udviklings- og adfærdsforstyrrelser, undervises side om side med såkaldt "normale" børn (ibid.). Inklusionsloven fra 2013 stadfæster endegyldigt ideen om inklusion i den danske folkeskole. Flere end 10.000 elever med diagnoser er siden blevet flyttet fra specialtilbud til folkeskolen. En målgruppe, der oftest - før 2013 - var tilknyttet specialtilrettelagte skoletilbud og dermed var ekskluderet fra almenskolen (ibid.). Nu inkluderes denne målgruppe i folkeskolens rammer: En skole, der som udgangspunkt ikke har ændret sig nævneværdigt med henblik på at møde denne målgruppe. Det er nogle af forklaringerne på, at mange evalueringsrapporter af inklusionsforløb viser, at der er begrænset opbakning til inklusion blandt personalet på landets mange folkeskoler (Baviskar, 2015), hvilket interviewet af 8.a's to lærere ligeledes bekræftede.

Med udgangspunkt i interviewet af de to unge drenge, der er repræsentanter for inklusionsgruppen i 8.a, er der udvalgt tre emner, henholdsvis: normalklasse, sociale relationer og specialklasse. Disse temaer er relevante for problemformuleringen, da det gennem disse kan undersøges, om de to elever oplever sig som inkluderede i normalklassen, hvordan deres sociale relationer er og hvordan de havde det i specialklassen. Alt i alt noget, som kan fortælle os, hvordan de oplever dét at have været tilknyttet et specialtilbud og efterfølgende at være blevet inkluderet.

Først og fremmest vil det være interessant at kigge nærmere på, om inklusion af elev-B og elev-A har været en succes. Som det fremgår af interviewet, oplever begge drenge sig som værende inkluderet og at være en del af klassen fysisk og socialt. Ud fra inklusionsdefinition i denne opgave kan det derfor betragtes som værende et vellykket tilfælde af inklusion, i og med både elev-B og elev-A udtrykker, at de er til stede, deltager og oplever sig som værende inkluderet. Dette ses blandt andet ved, at de eksempelvis er en del af drengegruppen og at de oplever, at lærerne hjælper dem på samme vis, som alle andre elever hjælpes i 8.a. Elev-B fortæller, at han generelt oplever at blive behandlet på samme måde af lærerne som de andre elever.

For at inklusion er vellykket, er det vigtigt, at de inkluderede eleverne udvikler et positivt selvbillede, hvilket det kan tolkes, at både elev-B og elev-A har gjort, i og med at de begge oplever at have mere

faglig og social succes i normalklassen end de havde i specialklassen. Elev-A fremhæver specifikt, at han er blevet et bedre menneske som følge af skiftet (jf. bilag 2). Der kan også argumenteres for, at drengene er succesfuldt inkluderet, da de 1) deltager, 2) er til stede, 3) fagligt præsterer og 4) føler, at de kan være med i undervisningen. Som nævnt i denne opgave redegørelse fastslår Salamanca-erklæringen, at elever har ret til uddannelse gennem almene arealer. Dette er ligeledes vigtigt for begge drenge, som tydeligvis føler stor skam, når de nævner at have været tilknyttet en specialklasse. I modsætning til de umiddelbart positive erfaringer i den nye klasse, beskriver elev-A, hvordan det at have været placeret i specialklassen har været oplevet som et tegn på svaghed. Noget, der var pinligt og hvor man følte sig defineret som en, der ikke kunne håndtere ting i hverdagen: » *Det var pinligt (øh). Det er... Jeg kan stadig ikke lide at snakke om det. Alle troede (øh) jeg var dum, da jeg gik i Huset. Men det er jeg ikke*« (jf. bilag 2). Dette opleves i sammenhæng med dagens samfunds krav og normer om, at mennesket i det moderne samfund skal klare det hele til perfektion (Trier, 2017). Det at blive placeret i en specialklasse bliver derfor hurtigt identisk med det at være en, der ikke lever op til normalstandard (ibid.). Endvidere kom det frem i interviewet, at det at blive overflyttet fra specialklassen til normalklassen, og det at blive identificeret med specialklassen, til tider har skabt en følelse af at blive sygeliggjort som menneske. Som elev-A siger: »*Jeg er, (øh), ikke, (øh) syg... Jeg har bare (øh) meget energi...*« (jf. bilag 2). Det at gå i specialklasse bliver således tillagt en ide, der har medført, at elev-A har følt, at han blev identificeret med noget anderledes og som afvigende fra det normale (Trier, 2017). Videre i interviewet fortæller drengene, at ingen af dem har kunne lide at identificere sig selv med specialklasserækken. Elev-B beskriver, at han efter at have fået stillet en diagnose ikke har ønsket at dele det med andre. Blandt årsagerne hertil er troen på, at han, ved at fortælle om diagnosen, hurtigt vil blive set på som et svagt menneske og således blive stigmatiseret som værende mindre resursestærke (jf. bilag 2). Begge drenge fortæller dog også om positive følger ved at det have været placeret i specialklassen. Ifølge elev-B, bevirkede det eksempelvis et øget fokus på, hvilke ressourcer, han har og at dette har medført en større indsigt i, hvad han kan og hvad der vil hjælpe ham bedst videre, eksempelvis, når han er i en læringssituation. Endvidere oplever både elev-A og elev-B også, at når man går i specialklasse, så føler man sig ikke så alene med ens vanskeligheder, fordi man får mulighed for at definere sin identitet i forhold til et større fællesskab: » *(...) var (øh) aldrig alene. Ja, vi forstod hinanden. Alle sammen. (...)*« (jf. bilag 2). Det er tydeligt, at det at blive placeret i et specialtilbud både kan være positivt i en forståelse af egne kundskaber og egenskaber, samtidig med det også kan betyde, at man føler sig anderledes og svagere sammenlignet med andre.

Med denne opgave har jeg ønsket at undersøge, hvad ideen er bag inklusion og hvad det betyder at inkludere en elev for eleven selv. Som tidligere nævnt er der specifikt syv elever i 8.a som kæmper mere end andre med at passe ind. To af disse elever er elev-B og elev-A, som begge har oplevet stor succes som følge af inklusion. Andre elever i 8.a har derimod haft deres vanskeligheder. Dette fremgik også observationen den 28.10.2019, hvor én elev specifikt tog al fokus i undervisningen. Denne elev havde heller ikke lyst til at blive interviewet af undertegnede. Det skal nævnes, at denne specifikke elevs vanskeligheder kan være med til at forklare, hvorfor lærernes holdning i 8.a. er negative i forhold til inklusion (jf. bilag 1). I den sammenhæng kunne man argumentere for, at elev-A og elev-B er blevet integreret frem for inkluderet, i og med at lærer-A og lærer-B i deres undervisning nuværende undervisning har tilpasset eleverne til et allerede eksisterende system af strukturer, kommunikation, normer, holdninger og værdier, adfærdsmæssigt og fagligt, fremfor at tilpasse fællesskabets strukturer, kommunikation, normer, holdninger og værdier til den aktuelle gruppe. Måske er det også derfor lærerne oplever store udfordringer ved inklusion, fordi de reelt ikke har inkluderet deres elever. På samme tid føler både elev-B og elev-A at de er ”inde” og ikke ”ude” og at føler ikke, at der er specifikt fokus på dem, men derimod på fællesskabet. Begge lærere er også opmærksomme på, at det er fællesskabet, som skal sættes i fokus i inklusion, men de påpeger også sværhedsgraden ved dette. De fremhæver den sociale inklusion, som et initiativ, som medfører ”hele mennesker”, mens lærer-B specifikt påpeger, at det er godt for elever som elev-A og elev-B, og at de ikke hører til i et andet tilbud. Lærer-A fremhæver samtidig, at social inklusion er godt for elever med sociale vanskeligheder – men ikke for klassen: *»Social inklusion er godt for elever med sociale vanskeligheder – men ikke altid for klassen som helhed. 8.a er faktisk et udmærket eksempel. Vi har en del elever med udfordringer i elevgruppen. Nogle af dem, har en kæmpe succes socialt, blandt andet elev-A og elev-B. Andre har ikke. Det var det, du blandt andet oplevede i går (henvendt til interviewer)«* (jf. bilag 1). Begge lærere fremhæver i den sammenhæng, at mangfoldighed er en fordel ved inklusion. Dette er i tråd med opgavens inklusionsforståelse, hvor mangfoldighed netop er en faktor, skolen skal lære at leve med og lære af og at inklusion er værdsættelsen af forskelligheder frem for at tilpasse eleverne, hvilket både lærer-A og lærer-B også er inde på i interviewet og som eleverne, elev-A og elev-B, begge har oplevet som en succes. Den faglige inklusion er også vægtet af alle parter: Lærerne, fordi de ikke mener, det gavner eleverne fagligt at være inkluderet, hvor både elev-B og elev-A netop fremhæver det som forbedrende for deres faglighed.

## Konklusion

Denne opgave forsøger at undersøge, hvad kvalitativ inklusion er og hvordan den opleves. Inklusion fokuserer på ikke at marginalisere elever, men i stedet give alle lige muligheder for at deltage i

fællesskabet med lige mulighed for uddannelse. Efter Danmark underskrev Salamanca-erklæringen i 1994 og lovændringen i 2013, er man for alvor begyndt at snakke om inklusion i skolen: Om mangfoldige læringsfællesskaber, der skal tilpasses de mange individer i det. I stedet for at problematisere det enkelte barn som ét, der for eksempel forstyrrer undervisningen, opfordres lærere i stedet til at undersøge læringsfællesskabet og udvikle det, hvis den enkelte elev ikke trives. Sidenhen er mange elever med læringsvanskeligheder indskrevet i normaltilbud fremfor tilknyttet specialtilbud, blandt andet elev-A og elev-B på X-Skole, en mellemstor skole i Allerød Kommune. Kigger man på de to drenge og deres oplevelser, er det tydeligt, at de nu føler sig som en del af normalen mere end før. Drengenes betragtninger om specialklassen og skiftet vidner om, at de foretrækker at gå i 8.a. Både fællesskabet i klassen og det faglige betegnes af begge drenge som væsentligt bedre. De to elever oplever, at skiftet til 8.a har været en stor omvæltning, fordi der er mere struktur og flere faglige krav i normalklassen end i specialklassen. Samtidig oplever drengene at være blevet fagligt bedre som følge af at være tilknyttet 8.a og at dette giver dem fremtidsmuligheder, de ikke ellers ville have haft. Socialt trives de også bedre i normalklassen, da de her er en del af vennegrupper, hvilket de ikke på samme måde oplevede i specialklassen. Begge elever udtaler sig positivt om oplevelsen og følgerne af inklusion. Ifølge lærerne er oplevelsen af inklusion en anden: De oplever det som en ekstra byrde for deres arbejdsindsats. Både lærer-A og lærer-B ønskede at dyrke inklusion, men de stod med så mange andre krav og forventninger, at inklusion var svær for dem at realisere. Inklusion er lig med en vanskeligere hverdag både for dem og for deres elever. De oplever dog både elev-A og elev-B's skift som en succes. Samlet set gav observationerne og interviewene mig et indblik i dét at være inkluderet i den danske folkeskole

## Perspektivering

Som følge af denne opgave er det blevet meget klart for mig, at mange lærere ønsker at realisere inklusion i praksis. Dette med den hensigt, at ingen elever bør ekskluderes fra fællesskabet og det fremtidige samfund, men derimod inkluderes og opleve succes i dét. Opbakning til ideologien er stor, især fordi oplevelsen er, at når man som lærer overværer en succes på dette område, betyder det alverden for den enkelte elev. Udfordringen opstår, når ressourcerne ikke slår til eller når elevernes vanskeligheder er så store, at man som lærer ikke kan gøre en forskel på egen hånd. Det er endvidere blevet tydeligt, på baggrund af min snak med de to elever, elev-A og elev-B, at dét, at føle sig som en del af normalen er altafgørende for ens identitet og videre fremtid. Begge drenge oplevede, at inklusion var det rette redskab for dem – og ligeså gjorde deres lærere. Jeg vil i fremtiden, i praksis, være opmærksom på den enkelte elev og huske på, at det betyder utrolig meget for den enkelte at være en del af fællesskabet – og at være inde, ikke ude.

## Bibliografi

- Amdisen-Bossen, et al. (2015). Inklusion. I *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Hans Reitzels: København.
- Andersen, B.G., et al. (2010). Empiriafsnittet læst i Professionsbachelorprojektet i læreruddannelsen. Danmark: Dafolo. (pp. 43-66).
- Avramidis, E., et al. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 17(2). (pp. 129–147).
- Baviskar, S., et al. (2015). Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015. Aarhus; Kbh.: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet; SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Bentholm, A. (2017). Når dem man vil inkludere, bliver ekskluderet – en processociologisk undersøgelse af inklusion af elever med autisme og ADHD i skoleidrætten. Et Ph.D.-forsvar: juni 2017. Link: <file:///Users/emmanorskov/Desktop/104798-Artikeltekst-215086-1-10-20180314.pdf>. Downloadet den 16.10.2019.
- Byrådet (2018). Øget inklusionskraft i Allerød kommune.  
Link:  
[https://www.alleroed.dk/Files/Files/Dagsordener/committee\\_189418/agenda\\_345754/documents/2f5c2037-1176-445d-82c0-2746dad94db1.pdf](https://www.alleroed.dk/Files/Files/Dagsordener/committee_189418/agenda_345754/documents/2f5c2037-1176-445d-82c0-2746dad94db1.pdf). Downloadet den 06.11.2019.
- Bøttcher, L., et al. (2019). En grundbog om Inklusion og eksklusion. Hans Reitzels: København.
- Dyssegaard, C. B., et al. (2013) Viden om inklusion. Århus: Dansk Clearinghouse Uddannelsesforskning. (pp. 3-55).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). Indsatser for inklusion i folkeskolen. Opdragsgiver: formandsskabet for Skolerådet. Link: <https://www.eva.dk/grundskole/indsatser-inklusion-folkeskolen>. Downloadet den 16.10.2019
- Franziska, H. (2017). Kvalitative metoder, *Interviews og metodeovervejelser*. PowerPoint fra Center for mindretalspædagogik.
- Kvale, S., et al. (2010). Interview. 2. udg. København: Hans Reitzels forlag. (pp. 17-38; 79-96; 103-182; 223-242)
- Launsø, L. (2005). Forskningsprocessen – dataindsamlingsmetoder. I forskning med og om mennesker. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busch A/S: København. Munksgaard: København.

- Madsen, B., et al. (2012). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i dagsinstitutionen*. Link: <https://ffd.dk/media/13659/pedersen-inklusionens-paedagogik-kap1.pdf>. Downloadet den 16.10.2019. (pp. 1-16).
- Molbæk, M., et al. (2015). Deltagelse og forskellighed. En grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis. (pp. 6-170)
- Møller, E. (2014). Vi må insistere på inklusion i folkeskolen. I Politiken. Skrevet den 09.06.2014. Link: <https://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5520400/Vi-m%C3%A5-insistere-p%C3%A5-inklusionen-i-folkeskolen>. Downloadet den 16.10.2019
- Sørensen, M., et al. (2014). Sådan blev inklusion et krav i danske skoler. På dr.dk. Skrevet den 23.02.2014. Link: <https://www.dr.dk/nyheder/indland/baggrund-saadan-blev-inklusion-et-krav-i-danske-skoler>. Downloadet den 05.11.2019.
- Tetler, S., et al. (2011). Inkluderet i skolens læringsfællesskab? I *En fortløbende problemløsnings- og løsningsstrategi*. Frederikshavn: Dafolo
- Trier, M. B. (2017). Sociolog til lærere: Sig fra over for præstationskulturen. På folkeskolen.dk. skrevet den 24.03.2017. Link: <https://www.folkeskolen.dk/605041/sociolog-til-laerere-sig-fra-over-for-praestationskulturen>. Downloadet den 05.11.2019.
- Undervisningsministeriet (1994). Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Link: <http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>. Downloadet den 16.10.2019

## Bilag 1: Interview af 8.a's lærere

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge inklusion og følelsen af at skulle inkluderes. Dette har jeg vagt at undersøge i praksis ved at tage udgangspunkt i oplevelsen hos en 8.klasse, hvor flere elever er inkluderet. Dette interview er udført den 29.10.2019 af to 8.a's lærere, henholdsvis lærer-A og lærer-B. Lærer-A er 38 år, har været lærer i 11 år og har været ansat på den pågældende skole i 7 år. Hun underviser primært 7.-9. klasse. Inden lærer-A startede på X-Skole, arbejdede hun på naboskolen. Den anden lærer er lærer-B. Han er 36 år og har været lærer i omkring ni år. Lærer-B har været ansat på X-Skole i fire år. Han underviser på mellemtrin og i de store klasser. Inden lærer-B startede på den X-Skole, var han ansat fem år på en efterskole. Begge lærere er uddannet inden fokus på øget inklusion, der blev vedtaget af regeringen, SF, Venstre, konservative og Dansk Folkeparti tilbage i 2012 (Sørensen, 2014). Interviewet med lærer-A og Andres blev foretaget i uge 44 i et mødelokale på den skole, hvor de arbejder. Interviewet varede cirka 30 minutter og blev foretaget uden pause. Interviewtypen er et personinterview, da jeg med interviewet ønskede at fokusere på den enkelte læreres holdninger, oplevelser og narrative fortælling (Kvale & Brinkmann, 2010). Interviewet er optaget og efterfølgende transskriberet.

### Guide/fokus for interview

Med inklusion i landets folkeskoler skal lærerne forberede sig på mere rummelige klasselokaler. Færre børn sendes i specialundervisning uden for de almindelige klasser: Det fremgår både af lovændringen om øget inklusion og regeringens og KI's kommuneaftale fra 2013 (Baviskar, 2015). *Hvilke krav stiller det til folkeskolelærerne?*

- Hvad handler inklusion om ifølge læreren?
- Hvad er ulemperne/fordelene ved inklusion?
- Er læreren udrustet til opgaven?

### Interview

**Interviewer:**

**Hvad handler inklusion om, hvis I kort skal beskrive det?**

Lærer-B:

Jamen inklusion som begreb har fokus på de børn, der falder ud fra mængden samt det, de falder ud af. I al sin enkelthed handler øget inklusion om at få alle børn med ind i institutionens fællesskab.

Lærer-A:

Inklusion er bare indviklet: Der er så mange perspektiver på det og der er så mange ting, det afhænger af, før det fungerer i praksis. Men altså - her på X-Skole, her er det jo ikke nødvendigvis dem, der har fået mærkatet inklusionselev, der betragtes som værende inkluderet. Når jeg tænker inklusion, så tænker jeg, at det handler om, at vi som lærere og institution skal kunne rumme alle de børn, i hvert fald, når man kigger på det i teorien.

**Interviewer:**

**Så altså – inklusion omhandler alle børn og alle børn er inklusionsbørn?**



- Lærer-A: Ja i sin grund essens, så er dét inklusion skal og bør omhandle. Alle elever skal mødes der, hvor de er og lærerne skal få det bedste ud af dem, så de føler sig, ja, inkluderede.
- Lærer-B: Ja. Det gælder jo ikke nogen særlige elever, det gælder jo alle elever - også de dygtige.
- Interviewer: Er det her den generelle goldning på X-Skole?**
- Lærer-B: Nej! Vi er ikke alle enige om definitionen af inklusionsbegrebet. Vi har jo mange kollegaer der, tror på og vælger at bruge den her omtale, inklusionselever, af elever, der ikke lige gør som man forventer. Det er i min optik at problematisere bestemte elever.
- Lærer-A: Det er ikke sjældent, at jeg hører kollegaer, som anvender begreber som inklusionsbørn eller taler om, at de nu skal inkludere et barn med en særlig diagnose som for eksempel ADHD. Sådan nogle talemåder flytter fokus over på det enkelte barn og det er ikke et godt udgangspunkt for det inkluderende arbejde, der må rette sit fokus mod fællesskabet og vores almene praksis.
- Lærer-B: Jeg mener og oplever, at hvis børnene får en diagnose, mens de går her, så tror lærerne, at så bliver de inklusionselever, fordi de får en med ADHD, men sådan er det jo ikke. Eller i sin teori bør det i hvert fald ikke være sådan.
- Interviewer: Så altså, I oplever at der her på skolen er forskellige forståelser af, hvad inklusion er og hvem det omhandler?**
- Lærer-A: Ja... Altså nogle lærere opfatter inklusionsbørn som børn, der har nogle meget specifikke problemer eller diagnoser. De planlægger deres undervisning specifikt omkring de her børn, som børnene de ikke ved, hvad de skal stille op med, hvorimod andre lærere, mig selv inklusiv, vi forsøger ikke at udpege børnene. Jeg er personligt af den overbevisning, at børn, der får en diagnose, mens de er på skolen, ikke skal opfattes anderledes end hidtil. Vi skal jo normalisere skolen for dem Lige nu ekskluderedes de i inklusionen. Sådan oplever jeg det i hvert fald.
- Lærer-B: Det er også den indstilling jeg har haft overfor både elev-A og elev-B, som er trådt ind i 8.a her efter sommerferien. De kæmpede godt nok i starten med at følge med, men jeg ønskede, at de skulle opleve samme krav som alle andre. Det var vigtigt for mig, at de ikke fik mærkatet inklusionselever.

Lærer-A: Det har heller ikke været uden sine udfordringer, men alt i alt synes jeg det på nuværende tidspunkt går rigtig godt for begge drenge.

Lærer-B: Ja, det synes jeg også. Det har bare været så godt for elev-B og elev-A: De hører ikke til i et andet tilbud – i hvert fald ikke længere.

**Interview: Hvad er fordelene ved inklusion?**

Lærer-A: Jamen fordelene det er, at man ikke får de her (-) altså må man kalde dem halve mennesker, som hele deres liv har følt sig udenfor og højst sandsynlig heller aldrig kommer til at føle sig som en del af noget – det kan vi gøre noget ved, ved vellykket inklusion. Det er jo i virkeligheden også det der er hele bagtanken bag folkeskolen: at forberede elever på det demokratiske fællesskab. Så eleverne skal jo opleve at de føler sig som en del af fællesskabet.

Lærer-B: Ja! Også etisk er inklusion en fordel, når vi kigger på at skulle hjælpe børn med læringsvanskeligheder: den danske folkeskole er eller bør være en folkeskole, hvor vi er forskellige, hvor vi lærer på forskellige måder, arbejder med forskellige hastigheder og med forskellige ting og nogle hjælper andre og andre får mere hjælp og der tænker jeg (-) mangfoldighedsbegrebet i stor fordel.

Lærer-A: Det er også vigtigt at nævne, at hvis man taler om social inklusion og fællesskaber, så oplever jeg faktisk, at jeg synes, det er meget, meget positivt. Eleverne har en social forståelse af hinanden, uanset faglighed. Det er tydeligt for dem, hvad der er vanskeligt for nogle elever, og de er gode til at afstemme deres egen adfærd efter dette.

Lærer-B: Jeg oplever også at børn, der er social udfordret, har godt at være sammen med ”normale” børn. Og de normale børn har ligeledes også godt af at opleve, at nogle mennesker har udfordringer. Især i denne tid, hvor alt skal være perfekt.

Lærer-A: Social inklusion er godt for elever med sociale vanskeligheder – men ikke altid for klassen som helhed. 8.a er faktisk et udmærket eksempel. Vi har en del elever med udfordringer i den elevgruppe. Nogle af dem, har en kæmpe succes socialt. Andre har ikke. Det var det, du blandt andet oplever i går (henvendt til interviewer).

Lærer-B: Ja det er rigtigt. Det er en udfordring nogle elever i 8.a at inkluderes socialt. Men altså, jeg mener stadig, at læringsmæssige inklusion er en noget større udfordring.

Lærer-A: Ja. Det kæmper jeg også med.

**Interviewer:** **Kan I fortælle lidt mere om, hvordan I håndterer læringsmæssig inklusion?**

Lærer-A: Jeg har kun oplevet af faglig inklusion er lykkedes én gang.

**Interviewer:** **Vil du ikke fortælle, hvad du/I gjorde, hvor det lykkedes?**

Lærer-A: Jo, altså, i teamet besluttede vi at dele eleverne op, sådan at de sad gruppevis i klassen: Vi havde lavet fire borde, hvor vi simpelthen havde inddelt dem i og efter niveau. Jeg forsøgte i hver eneste undervisningsgang at lave en fælles gennemgang, som hvert bord fik forskellige opgaver til efterfølgende. Jeg oplevede, at dette virkede på elevernes faglige udbytte og at eleverne nåede længere end forventet. Dem, der sad ved det svageste faglige bord, de synes til gengæld, det var alt for tydeligt, at de sad ved dummebordet, som de kaldte det. Vi fokuserede derfor meget på at arbejde med at forklare børnene, at det var for deres egen skyld, at de sad sådan. Det var i øvrigt også super tidskrævende at forberede undervisning til flere niveauer.

Lærer-B: Når man er fagligt bagud og skal inkluderes, så er det eleven, der forsøger at blive inkluderet og så er det også eleven, det går mest ud over, fordi eleven typisk vil opleve ikke at kunne følge med. Elever, der inkluderes i normalklassen, skal hele tiden stå på tæer. Flere elever føler, at de skal skjule, at de er dårlige og det kan være utrolig demotiverende hele tiden at blive mødt med nederlag.

Lærer-A: Ja... Det er en stor udfordring for mig, hvis skellet i en klasse bliver større rent fagligt. Det er nok den største udfordring i forhold til inklusion.

Lærer-B: Når jeg inkluderer, så forsøger jeg at sætte eleverne til at arbejde med det samme materiale, fordi jeg mener, at alle, godt ved, hvorfor nogen elever får noget andet materiale end andre. Det påvirker elevens motivation at være udsat på den måde. Sådan oplever jeg det i hvert fald. Det er ingen kritik af dig, lærer-A. Jeg kan jo høre, jeres metode virkede. Men altså, jeg arbejder altid på at stille nogle af de samme opgaver til børnene, men at de så kan løse det på det niveau som de er på. Jeg ved godt, at det ikke er altid, det bliver sådan, men så vælger jeg at differentiere i mængden af opgaver i stedet for.

**Interviewer:** **Føler I jer udrustet til at inkludere elever med læringsvanskeligheder?**

Lærer-A: Hvis jeg skal være ærligt, så nej. Jeg har ikke tid nok til at forberede mig sådan, at min undervisning den bliver så god som jeg godt kunne tænke mig. Og så kan man spørge til, hvem kommer det til at gå ud over... Det

vil jo både går ud over de svage i klasserne, men også de dygtige. De to grupper, de kræver begge ekstra ressourcer, men da jeg ikke har tid, sigter jeg typisk min planlægning mod den nemme løsning og efter mellemgruppen. Jeg har bare ikke tid til at fokuserer på læringsmæssig inklusion – ikke som jeg burde. Det er nemmere med social inklusion. Det er i hvert fald til at tage og føle på, på en helt anden måde.

Lærer-B: Jeg må også indrømme, at jeg personligt ikke føler mig klædt på til opgaven. Jeg mangler viden om børns behov og helt konkrete redskaber, jeg kan tage i brug i den almene praksis. De børn, der tidligere har været i specialmiljøer, har jo stadig de samme behov, selvom de skal være i normalmiljøer og det er vigtigt, at den viden, der er i specialmiljøerne, videreformidles til os, der arbejder i normalmiljøet og at de pædagogiske redskaber, der kan være brug for, anvendes i børnenes omgivelser.

**Interviewer:** **Ja okay, hvordan kan det være?**

Lærer-B: Inklusion er bare ressourcekrævende... Jeg har ikke været hverken på kurser eller igennem nogle forløb, som man kan sige har været med til at opkvalificere mig i forhold til det her efter reformen. Jeg føler snarere bare, at der er flere og flere krav til mit arbejde. Især efter reformen.

**Interviewer:** **Mener I, at der bliver taget hensyn til de inkluderede elever i dagens almene skole?**

Lærer-B: Jeg prøver, så godt jeg kan at inkludere alle mine elever – at tage hensyn til alle elever. De dygtige, såvel som de fagligt svage. Men det er svært. Jeg er presset på tid. Desværre.

Lærer-A: Altså med den nye folkeskolereform, hvor man gør sig tanker om inklusion, det synes jeg generelt er en god ting. Jeg synes personligt, at inklusion er en rigtig gode ide. Eleverne vil jo gerne være som alle andre, også dem, der udfordringer, men om det er bedste for dem at inkluderes i normalklasserne, det tror jeg stadig ikke det er. Ikke når vi ikke har flere ressourcer til at forberede os eller til at tage de hensyn, som der er behov for.

Lærer-B: Det er interessant, at der tages så meget hensyn til elever med fysiske synlige handicap, hvor det ved lov er blevet vedtaget, at alle offentlige bygninger har kørestolsramper og handicaptoiletter, således at disse elever har adgang til og mulighed for at begå sig i disse miljøer – OG sådan skal det selvfølgelig også være - det er bare interessant, at når det handler om børn med usynlige handicap eller udfordringer, børn med kognitive forstyrrelser som ADHD eller børn med udiagnosticerede adfærdsmæssige udfordringer, så er der ikke lavet tiltag til lovgivning, end

ikke en officiel anbefaling af, hvordan skoler og institutioner skal sikre, at disse børns behov tilgodeses. Derimod er det ofte op til den enkelte lærer eller pædagog at finde ud af, hvorledes det bedst kan lade sig gøre, hvilket er en vanskelig opgave. OG som sagt, så er der mange perspektiver på sagen. Derfor vil de inkluderede elever også, med al sandsynlighed, opleve mange forskellige attituder, hvilket jeg forestiller mig, må være dybt frustrerende.

Lærer-A:

Jeg forstår inklusionsopgaven som et spørgsmål om institutionsudvikling – en udvikling, der på nuværende tidspunkt ikke er på tegnebrættet. Derfor inkluderer jeg lige nu ved at indsætte særlige støtteordninger rettet mod de enkelte elever – og det er jo i grunden ikke ideologien bag inklusion. Det bør handle om fællesskabet. Men som lærer-B siger, så tages der bare ikke strukturelle hensyn til de usynlige handicap.

Lærer-B:

Inklusion er jo også tit beskrevet og omtalt som en sparerunde og en spareøvelse. Som situationen er lige nu, er det desværre også min oplevelse.

## Bilag 2: Interview af to elever i 8.a

Med denne opgave ønsker jeg at undersøge inklusion og følelsen af at skulle inkluderes. Dette har jeg vagt at undersøge i praksis ved at tage udgangspunkt i oplevelsen hos en 8.klasse, hvor flere elever er inkluderet. Dette interviewet er udført den 30.10.2019 af elev-A og elev-B. De to drenge går i den samme 8. klasse og er begge flyttet fra skolens specialklasse og over i det almene klassetilbud. Elev-A er 14 år og har gået fast i almindelig klasse i et år. Elev-A kom i specialklasse umiddelbart efter, han startede i skole. Elev-B er 15 år og har gået fast i det almene klassetilbud siden august 2019. Inden da har han været forsøgt sluset ind i en almindelig klasse året før uden held. Elev-B har som elev-A altid gået i specialklasse inden indslusningen. Interviewet blev foretaget på drengenes skole i et mødelokale. Interviewet lå sidst på eftermiddagen og varede 30 minutter. Det blev foretaget uden pause.

### Guide/fokus for interview

At interviewe børn kan give dem mulighed for at give udtryk for deres opfattelser af verden og oplevelser. I et interview med børn er det vigtigt at være opmærksom på, at de kan være afvisende over for at tale med fremmede – særligt, hvis samtalen omhandler noget ubehageligt. Videre er børn yderst modtagelige over for ledende spørgsmål, og de kan dermed give upålidelige eller direkte misvisende oplysninger om emnet. I et interview med børn får den ujævne magtbalance en yderligere markant betydning, end den gør, når det er voksne, der interviewes. Det er vigtigt, at interviewer kan etablere en kontakt til barnet, der ikke gør, at han eller hun bliver forbundet med en lærer. Denne association vil nemlig skabe en forestilling om, at der kun er ét rigtigt svar på det spørgsmål, der stilles (Kvale & Brinkmann, 2010:166). Videre er det vigtigt at overveje de spørgsmål, der stilles i interviews med børn. Primært skal de være alderssvarende, og de komplikationer, der kan være ved at interviewe voksne, kan yderligere kompliceres. Der bør derfor være en særlig opmærksomhed på, at spørgsmålene ikke bliver for lange og komplekse samt, at der ikke stilles mere end ét spørgsmål ad gangen. Det er vigtigt at overveje, at det, at fortage interviewet i barnets naturlige omgivelser, kan gøre samtalen lettere (ibid.). Interviewet er optaget og efterfølgende transskriberet.

### *Hvordan føles det at blive inkluderet?*

- Hvorfor har eleverne gået i specialklasse ifølge eleverne selv?
- Hvordan føles det at blive sat i specialklasse/normalklasse – at blive set som et inklusionsbarn?
- Hvordan opleves normalklassen sammenlignet med specialklassen? Er der strukturelle forskelle?
- Er overgangen fra special- til normalklassen svær?

### Interview

#### Interviewer:

**Nå - elev-A og elev-B. I ved jo begge to, hvorfor jeg gerne vil interviewe lige netop jer: For flere år siden, besluttede man, at I skulle gå i specialklasse, men pga. kommunale tiltag er I nu begge blevet overflyttet fra specialklassen til normalklassen. Jeg kunne rigtig godt tænke mig at høre lidt om, hvordan jeres skolegang var i specialklassen og jeg vil også meget gerne høre om jeres nye klasse og hvad I synes om det. Hvad siger I til det?**

Elev-B: Det lyder fint.

Elev-A: (Nikker)

**Interviewer: Okay. Først og fremmest: hvorfor tror I, I har haft jeres skolegang i specialklassen? Ved I det?**

Elev-B: Jamen (øh), det var fordi jeg ikke kunne socialt med de andre, og fordi at jeg (øh), jeg er meget, eller ikke hele tiden, men jeg er meget sådan (øh) urolig i timerne, men (øh), det er blevet bedre med alderen.

**Interviewer: Hvad med dig elev-A?**

Elev-A: Det startede for lang tid siden. Det var i 1. klasse, hvor der var en anden dreng, og vi var (øh) meget tit oppe og slås og skændes og vi kastede ting efter hinanden. Og der var (øh) meget uro, hele tiden, når der var time (øh), så vores lærer kunne ikke holde styr på os, for vi var hele tiden oppe og slås og der var uro i klassen. Men jeg er ikke sådan mere. Der er heller ikke nogen læger, der har sagt jeg har (øh) ADHD eller sådan noget... Jeg er, (øh), ikke, (øh) syg... Jeg har bare (øh) meget energi...

**Interviewer: Okay – så det var fordi I var urolige, at I kom i specialklassen?**

Elev-B: Ja... Det tror jeg. Eller (øh) jeg har ADHD.

**Interviewer: Hvordan følte det at blive placeret i specialklassen?**

Elev-A: Det kunne jeg (øh) ikke lide. Det var pinligt (øh). Det er... Jeg kan stadig ikke lide at snakke om det. Alle troede (øh) jeg var dum, da jeg gik i Huset. Men det er jeg ikke.

**Interviewer: Men var det ikke meget rart, nogle gange at være et sted, hvor der var lidt mere plads til at være jer – med krudt i røven?**

Elev-A: (Nikker)

Elev-B: Jo, (øh). Da jeg var lille, synes jeg det var rigtig rart at være i Huset. Jeg blev tit sendt ud og løbe (øh) når jeg havde meget energi. Det var godt. Men (øh) jeg kan (øh) heller ikke lide, ligesom elev-A, at fortælle, at jeg (øh) gik i Huset.

Elev-A: Men altså... Jeg synes også det har hjulpet at være i Huset.

Elev-B: Ja, ja. Lærerne vidste, hvad der hjalp (øh) når jeg var ked af det eller vred. Så lærerne gjorde meget for at hjælpe mig. På et tidspunkt havde jeg brug for at sidde meget alene, når jeg skal skulle (øh) lærer. Det fik jeg lov til.

Elev-A: (Nikker). Jeg synes også det var rart. Altså jeg var (øh) aldrig alene.

Elev-B: Ja, vi forstod hinanden. Alle sammen. Tror jeg nok.

Elev-A: Ja, men jeg var (øh) ikke venner med de andre. Jeg snakkede med dig i klassen, men ikke med de andre elever, og jeg så dem heller ikke uden for skolen.

Elev-B: Ja... måske. Jeg talte med dig og Lasse. Men der var også stor forskel på os. Altså den yngste i klassen var jo 11.

**Interviewer: Hvorfor er I blevet flyttet tilbage? Ved I det?**

Elev-A: Min mor siger (øh) det er fordi, vi koster for mange penge.

Elev-B: Ja, det har jeg også hørt.

**Interviewer: Okay. I tror ikke, det er fordi I er blevet mere rolige?**

Elev-B: Jo, måske...

Elev-A: Altså, jeg har i hvert fald ikke brug for hjælp (øh) på samme måde længere. Jeg vil faktisk bare gerne gå i skole.

Elev-B: Jeg (øh) læste heller ikke rigtig noget i Huset mere. Det sagde jeg (øh) også til mine forældre.

**Interviewer: Kan I give eksempler på det at gå i specialklasse sammenlignet med at gå almenklassen?**

Elev-A: Ja, jamen (øh), jeg synes der er (øh) stor forskel på min gamle klasse og min nye. Da jeg var i specialklassen, i Huset, ja, der lavede vi, altså sådan, ikke rigtig noget: Det var mere sådan mere ligesom sådan noget, noget børnehaven noget og vi legede meget og vi lavede ikke rigtig noget, (øh) fagligt altså. Det er først her i 8., hvor jeg er begyndt at lære det hele.

Elev-B: Jamen altså, det var mærkeligt på grund af (øh), at nu skulle man pludselig have sine ting med i skole hver dag og have spidset blyanter og, ja, og sådan noget med, og man (øh) skal holde engelske fremlæggelse og sådan noget, det skulle man nemlig ikke over i Huset. Det var sådan lidt



anderledes derovre. Men (øh), det har været anderledes på den måde, det er jo en god, det er en god forandring, så...

Elev-A: Ja, det er rigtigt. Der er også helt andre ligeså, forventninger til os (øh) fra lærerne nu. Hvis man kom 30 minutter for sent derovre, så sagde de bare: "Nå jarh jarh, på med hatten igen". Og her over i normalklassen der bliver der næsten (øh) ringet hjem, hvis man bare er ti minutter for sent.

**Interviewer:** **Så I synes, der er større og flere forventninger til jer fra lærerne i jeres nuværende klasse, end der var tidligere?**

Elev-B: Ja, meget.

**Interview:** **Kan I godt lide det?**

Elev-B: Ja... Altså det var, altså det er jo nemmere at komme over i en normalklasse for der kan man (øh) lave noget og koncentrere sig eller prøve at koncentrere sig og der er jo ikke så meget larm...

**Interviewer:** **Så det betyder noget for jer, om der er ro?**

Elev-B: Ja!

Elev-A: Derovre, i Huset, der var der meget larm, og (øh) der var mange smækkende døre, når en eller anden ville have opmærksomhed, og alt det der. Det var nogle gange svært og man, (øh), kunne selv blive hidsig nogle gange. Fordi alle de der, der bare rendte rundt og alt det der, man kunne ikke koncentrere sig og sådan noget, det var altid svært: selvom lærerne også prøvede og berolige os og alt det der, det kunne de bare ikke.

**Interview:** **Kan I nævne noget, som er virkelig positivt ved den nye klasse?**

Elev-B: Jeg synes jeg har lært meget fagligt. (Øh). Det har gjort en stor forskel.

Elev-A: Altså, ja. Jeg ved, hvad jeg vil i fremtiden nu. Det gjorde jeg ikke før...

**Interviewer:** **Hvad vil du da?**

Elev-A: Jeg vil gerne være håndværker.

**Interviewer:** **Spændende. Hvad med dig elev-B: Kan du nævne noget, du har lært ved at gå i en normalklasse?**

Elev-B: Jeg er blevet bedre til at snakke med mennesker og have (øh) en nogenlunde en ide om, hvad jeg vil være og hvad jeg vil efter folkeskolen, (øh) ja. Jeg vil i 10.klasse.

**Interview:** **Hvordan har I oplevet at skifte fra special- til normalklassen? Har det været svært?**

Elev-A: Ja, det har været meget svært. Det der med (øh), at der derover hele tiden er larm og der sker hele tiden noget, og så kommer du over i en normalklasse, hvor der er stille og ikke sker så meget. Det, det var lidt svært i starten (øh), men nu har jeg bare vænnet mig til det og jeg kan koncentrere mig meget bedre.

Elev-B: Ja, sådan har jeg det også... (Øh)... Lærerne ser mig også nu (øh). De spørger mig i hvert fald tit, om jeg er med.

Elev-A: Den nye klasse har været sådan anderledes i forhold til ovre i specialklassen på grund af, eleverne er mere på samme alder end ovre i specialklassen. Der var der alle klassetrin. Men jeg er glad for det nu. (Øh)... Jeg mener... Dagene ligner hinanden. Vi laver meget det samme. Altid.

Elev-B: Ja... Det er rart, at vi laver meget det samme. Jeg er ikke glad for, jeg mener, (øh), der er mange lektier...

**Interviewer:** **Ja okay – så I har en stor lektiebyde?**

Elev-A: Ja, vi har mange lektier.

Elev-B: (Nikker).

Elev-A: Men... (øh)... Jeg var også glad for at være i Huset. Altså, jamen, hvis man er meget, hvis man er sky for andre mennesker, så er det godt at være i Huset.

Elev-B: Ja, det er godt for elever med mange problemer. Jeg har bare ikke, altså, (øh)... Ja, jeg har altså ikke mange problemer. Jeg er helt normal.

**Interviewer:** **Hvad synes I om fællesskabet i den nye klasse? Er det meget anderledes end i den gamle klasse?**

Elev-B: Jeg kan, (øh), godt lide de andre. Der var nogen stykker jeg ikke snakkede med dengang jeg lige startede, men dem snakker jeg så med nu, så, så det (øh), det er nogen, gode nogen, gode gutter

Elev-A: Altså, den nye klasse er sådan delt op i grupper sådan kan man sige, sådan, at der er én drengegruppe, så er der en anden drengegruppe og så er der en pige-gruppe. (øh). Jeg snakker faktisk kun med den ene drengegruppe. Den anden drengegruppe, dem snakker jeg ikke sådan rigtig med. Det gør de andre heller ikke. De snakker kun sådan med de samme. Altså der er nogen, nej der er faktisk kun to af pigerne jeg snakker med. De andre dem snakker jeg ikke sådan med. Men jeg har et meget godt fællesskab til dem altså til alle sammen også parallelklassen, så det er rigtig godt altså fællesskabet

**Interviewer: Ses I også med jeres klassekammerater i fritiden?**

Elev-A: Jeg ser Lasse (øh), nogle gange. Men jeg snakker (øh) og med nogen af (øh) sådan, altså dem fra 9.klasse.

Elev-B: Det kommer lidt an på, hvordan jeg har det, på grund af, hvis jeg er sammen med alt for mange, så bliver jeg sådan lidt (øh) stresset kan man vel sige på grund af jeg kan ikke alt for mange mennesker på en gang. Så, men (øh), et par stykker (øh) har jeg været sammen med.

**Interviewer: Hvad synes I egentlig om, at man kalder det en specialklasse og en normalklasse?**

Elev-A: Jeg synes det er mærkeligt. Jeg er jo ikke mærkelig (øh) eller speciel. Jeg havde (øh) bare meget energi.

**Interviewer: Er det derfor, du synes, det er pinligt at fortælle, at du har gået i Huset?**

Elev-A: Ja.

Elev-B: Jeg synes det er rart at gå i en helt almindelig klasse, for så føler jeg også, at jeg er almindelig. Men jeg har (øh), stadig svært ved (øh), at gå i skole....

Elev-A: Jeg kan (øh) huske, at da jeg var lille, der, der, tænkte jeg ofte (øh) på det, som en svaghed... Jeg følte mig (øh) svag.

**Interviewer: Hvordan kan det være, elev-A?**

Elev-A: Jamen, da jeg startede (øh) i Huset, der følte jeg ligesom, det var fordi... Altså at folk ikke troede på (øh), at jeg kunne ting.

Elev-B: Ja altså, man blev ligesom sat i kasse, hvor der stod, at man ikke kunne finde ud af at gå i skole. Man kunne ikke finde ud af (øh) simple ting. Det er også derfor jeg ikke fortæller til alle, at jeg har ADHD.

**Interviewer:** **Synes I, I får nok hjælp af lærerne i den nye klasse?**

Elev-A: Det ved jeg ikke...

Elev-B: Det er ikke det samme (øh) som ovre i Huset. I vores klasse går der (øh) 28 elever, tror jeg nok. Det er mange. I Huset var vi 10.

Elev-A: Jamen det var kun, når der ikke var nogen (øh) som var syge.

Elev-B: Men jeg får ligeså meget hjælp som de andre i klassen.

## Bilag 3: Observationsguide

Jeg var på feltarbejde i uge 44, henholdsvis mandag den 28.10.2019 observerede jeg undervisningen i 8.a for at opleve elevernes og lærerens hverdag med inklusion (jf. bilag 3). Her så jeg Lærer-A, 8.a's klasselærer, undervise i dansk i verber/udsagnsord.

### Observatør

#### **Min placering, præsentation af mig**

Da jeg trådte ind i de fysiske rammer for afhandlingens erkendelsesområde, bestræbte jeg mig på, at min tilstedeværelse fik så lidt indflydelse på deltagerne som muligt.

#### Hvordan sidder elever?

I 8.a er eleverne placerede ved to-mandsborde, der står på tre rækker med tre borde i to af rækkerne og fire borde i en række. På væggen til højre for tavlen hænger et smartboard. Jeg sidder i hjørnet til venstre for tavlen, hvor jeg har et godt udsyn til alle elever og til læreren. Eleverne sidder for det meste på deres plads. På et tidspunkt fik enkelte elever lov til at arbejde sammen nede i sofaen eller benytte et andet lokale i forbindelse med gruppearbejde.

#### Læreren (Udfordringer)

#### **Føles læreren stresset eller rolig – hvordan?**

Under observationen, jeg var til stede, skældte Lærer-A ikke ud, også selvom jeg observerede mange situationer, der virkede som anledning til at skælde ud, for eksempel at mange elever på en gang siger noget, hvis elever ikke har lavet lektier, hvis en "tænker højt", som Lærer-A kalder det eller kommer for sent.