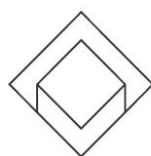


BØRNS PERSPEKTIV PÅ INKLUSION – BAGGRUNDSARTIKEL

I nærværende dokument findes den samlede beskrivelse af forskningsprojektet Børns Perspektiv på Inklusion, finansieret gennem Socialstyrelsens pulje til forskning og udvikling i tilknytning til Den sociale diplomuddannelse – Børn og unge samt Master i udsatte børn og unge.

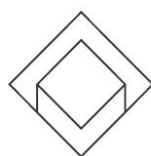
Projektet har gennem tre år fulgt 18 børn, fordelt på tre forskellige klassetrin, og deres lærere, pædagoger og socialrådgivere. Hensigten er at undersøge, hvordan børn og fagprofessionelle oplever børns mulighed for deltagelse på tre forskellige folkeskoler i et skolevæsen med inklusion på dagsordenen. I denne baggrundsartikel findes metodebeskrivelse, cases og tendenser udledt i projektet. Derudover findes en vifte af andet materiale, udsprunget af projektet. Materialet kan findes på <http://socialstyrelsen.dk/born-og-unge/uddannelse/forskning-og-udvikling/resultater>

*Baggrundsartikel
af Lotte Junker
Harbo, ljh@via.dk*

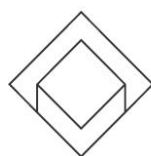


Indhold

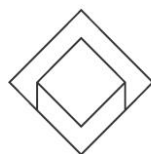
Tak	4
Resume	5
Indledning	8
Fremgangsmåde i projektet	10
Projektets forskningsspørgsmål.....	10
Deltagende respondenter	11
Interviews og interviewguides.....	12
Børneinterviews.....	13
Vokseninterviews.....	13
Børn som respondenter	14
Teoretisk afsæt.....	14
Casestudie	17
Drøftelse af projektet som casestudie	17
Analyser	18
Første runde analyser: Analysemetode til analyse af transskriberede interviews, foretaget løbende i projektet.....	18
Anden runde analyser: Fremgangsmåde i det at udlede fund og tendenser af projektets første analyser.....	21
Fund og tendenser udledt af projektet	23
Beskrivelse af Solkøbing kommune og de deltagende skoler, baseret på kvantitative data	23
Kommunens børn og unge politik	26
Børn og unge politik og skolepolitik i lyset af NVIEs pointer omkring eksklusion og inklusion	27
Projektbeskrivelsen af SUS i forhold til NVIEs pointer om eksklusion og inklusion	30
Børnenes oplevelser af mulighed for deltagelse, fremstillet i cases	41
Pelles oplevelser af mulighed for deltagelse (Skt. Knud Skole).....	41
Alexander, Mathilde og Thors oplevelser af mulighed for deltagelse (1.-3. klasse Skt. Knud Skole).....	45
Tine, Line, Maria og Lars' oplevelser af mulighed for deltagelse (3.-5. klasse Pilevangen Skole).....	49
Gitte, Helle og Rikkens oplevelser af mulighed for deltagelse (6.-7. klasse på Brede Skole, 8. klasse på Skt. Knud Skole).....	53
Arthur, Jonas og Magnus' fortællinger om oplevelse af mulighed for deltagelse (6.-7. klasse på Brede Skole, 8. klasse på Skt. Knud Skole).....	56
Tendenser i gengivet i matrix	61



Fagprofessionelles fortællinger om det der understøtter børns deltagelsesmuligheder, fremstillet i cases og kategorier	64
Konkrete tiltag med børnene.....	66
Deltagelse i fællesskaber for Philip, 1.klassetrin i specialklasse/A-gruppe.....	66
Tiltag omkring 7.klasse	70
Tiltag omkring 8. klasse.....	72
Kategori 1: Samarbejde, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse	76
Kategori 2: Organisatoriske tiltag, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse	78
Kategori 3: Karakteristika ved de fagprofessionelle der "kan" inklusion.....	81
Fagprofessionelles fortællinger om det, der ikke understøtter børns mulighed for deltagelse	82
Den etiske grænse	83
Kategori 1: Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/kompleksitet, som hos de fagprofessionelle i interviewene opleves som et uundgåeligt vilkår i "normalområdet"/samfundet.....	84
Kategori 2: At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses.....	86
Kategori 3: Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv.) bevirker, at der ikke skabes mulighed for deltagelse.....	87
Kategori 4: Organisatoriske forhold der modvirker inklusion	89
Organisatoriske forhold der modvirker inklusion set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion.....	92
Socialrådgivernes stemme.....	93
Mads - forskellige blikke på barn fra specialskole.....	99
Opsamling af fund og tendenser - afrunding af projektet.....	106
Kort beskrivelse af Solkøbing i relation til inklusion på folkeskoleområdet.....	106
Opsamling af, hvordan de deltagende børn kan siges at have oplevet deres mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber gennem årene samt hvilke tendenser, der træder frem når man ser samlet på fortællingerne	109
Børnenes fortællinger i forhold til de tre faktorer for deltagelse.....	110
Fund og tendenser gengivet i matrix.....	113
Hvordan kan de fagprofessionelle siges at understøtte børns mulighed for deltagelse samt fortællinger om, hvad der virker modsat.....	117
Fagprofessionelles fortællinger om, hvad der understøtter børns deltagelsesmuligheder.....	117



Fagprofessionelles fortællinger om det, der <i>ikke</i> understøtter børns mulighed for deltagelse	120
Socialrådgivernes stemme.....	122
Mads – blikke og forståelser omkring en dreng, der kommer fra specialskole.....	122
Pointer, der træder frem ved gennemlæsning af samtlige analyser af interviews med fagprofessionelle	123
Diskussion af projektet	123
Perspektivering.....	124
Litteraturliste	126
Bilag	127
Bilag 1 – opgørelse over deltagende børn og fagprofessionelle	127
Bilag 2 – Interviewguides.....	130



Tak

Først skal lyde et stort og varmt tak til alle de børn, som har deltaget i projektet her. I klicheform og helt i tråd med sandheden kan siges, at uden jeres deltagelse ville projektet ikke have kunnet finde sted. I er anonymiserede og ser måske aldrig baggrundsartiklen her, men nu er takken sendt ud i verden.

Dernæst en ligeså stor tak til alle de fagprofessionelle, der på samme vis har deltaget gennem årene. Tak for jeres tid og for jeres tilsagn til at dele oplevelser og fortællinger fra jeres hverdag i og omkring skoler med inklusion på dagsordenen. Vi håber I finder, at vi har behandlet jeres fortællinger i den ånd, de er fortalt.

Tak også til kontaktpersoner på skolerne, der har koordineret og skaffet data og sat rammer for interviews. Og til embedsmænd på kommunalt niveau, der har puklet for at skaffe data til den kvantitative case af kommunen. Tak til direktør, chefkonsulent og skoleledere i kommunen, der har truffet beslutning om, at forskningsprojektet kunne finde sted hos jer.

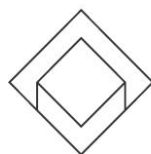
Tak til følgegruppen i VIA-regi for sparring, samtaler, drøftelser og diskussioner, der i den grad har kvalificeret projektet.

Tak til Niels Rosendal Jensen på Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik, for altid at vejlede når det er tid.

Og sidst: tak til Socialstyrelsens Forskningspulje ved Den Sociale Diplomuddannelse – Børn og Unge samt Master i udsatte børn og unge. Tak for at se pointen i projektet her og for at give os frie hænder til at gennemføre det som det er tænkt.

Aarhus, december 2014

Ina Rathmann, Karen Thastum og Lotte Junker Harbo.



Resume

Projektet undersøger følgende: 1) Hvilke politiske overvejelser ligger bag inklusionsprojekterne og hvilke tiltag igangsættes, så socialrådgiveres, læreres og pædagogers viden og kompetencer ud i inklusionsarbejdet styrkes? Og 2) Oplever udsatte og ikke udsatte børn samt voksne omkring dem, dvs. socialrådgivere, børnenes lærere og sfo- hhv. klubpædagoger, at inklusion sker?

Svaret herpå fremstilles i det følgende kort under tre overskrifter: 1) politiske overvejelser, 2) børnenes fortællinger og 3) fund og tendenser i de fagprofessionelles fortællinger.

1) Politiske overvejelser bag inklusionsprojektet

Følgende tre hypoteser og fire målsætninger ligger til grund for den politiske beslutning om iværksættelse af inklusionsprojektet i den deltagende kommune:

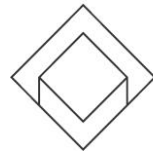
Hypoteser:

1. det er muligt at etablere et mindre ekskluderende tilbud i lokalområdet – tættere på, mere inkluderende
2. det er muligt at skabe et mere differentieret tilbud, som er billigere, uden at det går ud over kvaliteten
3. det er muligt at have de nødvendige faglige kompetencer på alle kommunens skoler

Målsætninger:

1. at den samlede udgift til specialområdet skal falde i løbet af tre år (målbart gennem budgetter og regnskaber)
2. at flere børn skal inkluderes i det almene skoletilbud (målbart gennem monitorering i skolerne og ved visitation)
3. at udgiften skal falde uden at det går ud over kvaliteten (målbart ved budget/regnskab samt brugertilfredshedsundersøgelser og medarbejderspørgeskemaer)
4. at alle skoler i kommunen skal have samme høje kompetenceniveau ("målbart" gennem evaluering i kompetenceteam)

For at imødekomme disse politiske målsætninger samlede kommunen det, der i kommunen kaldes specialundervisning, i én organisatorisk enhed kaldet SUS, SpecialUndervisning i Solkøbing. Denne enhed får samlet ansvar for drift og udvikling af specialundervisning i kommunen og er dermed den organisatoriske støtte omkring inklusion, kommunen iværksætter i 2011.



Hvad gælder tiltag til styrkelse af pædagogers, læreres og socialrådgiveres kompetencer og viden omkring inklusion, arrangerede kommunen et *Kick-off* i uge 32 i 2011, hvor inklusionsprojektet startede. Kick-off'et tog form som et én-uge langt kompetenceudviklingsforløb med inklusion som tema. 281 lærere, pædagoger og ledere fra kommunen deltog. Forløbet var arrangeret af VIA UC Efter- og Videreuddannelse.

1) Børnenes fortællinger

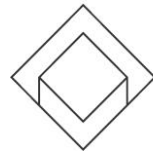
I projektet deltog 14 børn i 4-5 af de 5 rammesatte interviews. Deres kontinuerlige deltagelse muliggjorde undersøgelse af de fællesskaber, som børnene tematiserede i alle de interviews, de deltog i. Det vil sige undersøgelse af, hvordan børnene beskrev fællesskaberne og deres mulighed for deltagelse heri, samt hvordan udviklingen i de forskellige fællesskaber tog form over tid. Følgende tendenser træder frem i børnenes fortællinger:

- Til projektets spørgsmål om, hvordan børn oplever deres mulighed for deltagelse er svaret i dette projekt, at det opleves forskelligt fra fællesskab til fællesskab og fra sammenhæng til sammenhæng, også for det enkelte barn. Der kan altså *ikke* gives ét svar herpå; her er ikke tale om at børnene generelt set enten oplever mulighed for deltagelse eller det modsatte, altså mangel på mulighed for deltagelse.
- Det er en klar tendens at deltagelsesmulighederne i de fleste af de tematiserede fællesskaber af børnene beskrives som relativt stabile. Det vil sige, at fortællingerne ligner hinanden over tid og at der ikke ses de store forandringer i børnenes beskrivelser af deres deltagelsesmuligheder.
- Børnene tematiserer såvel den sociale som den faglige dimension af deres hverdag – de to dimensioner går i udgangspunktet hånd i hånd. Dog ses, at er den sociale dimension af fx klassefællesskabet af negativ karakter, fx præget af drilleri eller mobning, trænges den faglige dimension i baggrunden.

2) Fund og tendenser i de fagprofessionelles fortællinger

Til spørgsmålet om, om de fagprofessionelle oplever at inklusion sker, kan siges ja, der findes i de fagprofessionelles fortællinger beskrivelse af inklusion. Men der findes også beskrivelser af det modsatte, eksklusion. Projektet viser, hvordan disse beskrivelser tager form og her deler fund og tendenser sig i to spor: ét, der handler om det, der i de fagprofessionelles optik "virker" når det gælder inklusion. Og ét spor, der omhandler det, der "ikke virker". I analyserne er de to spor løbende forholdt pointer fra Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion (NVIE) hvad angår netop inklusion og eksklusion¹, så fund og tendenser i dette projekt relateres til pointer, baseret på et bredere sammenligningsgrundlag, nemlig projekter og forskning udarbejdet i regi af NVIE. De to spor fremstilles kort hernedenfor.

¹ Se Madsen, 2009 for uddybning af disse pointer



Det, "der virker"

Det første spor, fortællingerne om det, der fremmer inklusion i de fagprofessionelles øjne, er opdelt i fire kategorier, bestemt af indholdet i de fagprofessionelles fortællinger, der kort ser ud som følger:

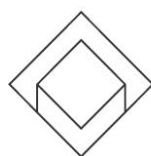
Hvad angår konkrete tiltag til at understøtte børns deltagelsesmuligheder ses, hvordan de fagprofessionelle særligt adresserer både den sociale (eksemplificeret ved fælles tredje, tolkning af normer og regler, arbejde omkring forhandlingspositioner mv) og den faglige dimension (fx at identificere det betydningsfulde indhold, arbejdsmæssige rutiner og den faglige dimension som omdrejningspunkt for social inklusion). Videre peger de fagprofessionelle på forskellige former for samarbejde, der i deres perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse. Særligt skal her nævnes muligheden for sparring og vidensudveksling med særligt kolleger, men også med andre fagpersoner og ledelse. Sidst vises i dette afsnit hvordan de fagprofessionelle beskriver de, af deres kolleger, der "kan" inklusion.

Det, der ikke understøtter børns mulighed for deltagelse

I en stor del af interviewene findes fortællinger om det, der ikke lykkes i og omkring arbejdet med inklusion. I flere af disse interviews tales om "den etiske grænse" – den grænse, der overskrides, når arbejdet tager form af eksklusion i stedet for inklusion. Det fører til afmagt og dermed mangel på mulighed for at skabe deltagelsesmuligheder for børnene. Når den etiske balance tipper, lykkes det ikke længere for de fagprofessionelle at stille fællesskaber til rådighed, hvor der kan tales om fælles indhold, der opleves betydningsfuldt eller et gensidigt engagement, hvor der deles viden og erfaringer. I analyserne kan der nogle steder ses for, at der skabes et repertoire af fælles historier og begivenheder, som deltagerne kan identificere sig med, men det er et fællestræk ved netop disse historier og begivenheder, at de har negativ betydning og handler om mistro, ensomhed, eksklusion mv blandt børn og voksne.

I de fagprofessionelles beskrivelser af arbejde omkring inklusion, der ikke lykkes, ses forskellige forklaringer herpå. Disse kan kategoriseres under fire overordnede forklaringsmodeller på, hvad der gør, at arbejdet ikke virker inkluderende. De fire kategorier er:

- Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/ kompleksitet, som hos informanterne opleves som et uundgåeligt vilkår i normalområdet"/samfundet
- At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses
- Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv) bevirker mangel på deltagelsesmuligheder for børn



- Organisatoriske forhold der modvirker inklusion, herunder det, at der forsvinder midler hvis et barn skal flytte fra folkeskolen eller at der ikke er forankring af viden og indsatser omkring inklusion.

Afslutningsvist ses i baggrundsartiklen her to elementer, som er identificeret uden om projektets gennemgående analyse. Her vises hvordan 1) socialrådgiverne beskriver deres rolle i arbejdet omkring inklusion på folkeskoleområdet som stærkt begrænset, hvilket i interviewene bakkes op af lærere og pædagoger og 2) der findes en case om et barn, der kommer ind i en folkeskoleklasse fra et specialtilbud. Casen er bygget op omkring dels barnets egne udsagn i det eneste interview han deltog i samt i udsagn fra børn og fagprofessionelle omkring ham. Casen viser, hvordan det i situationer, hvor alle parter arbejder hårdt med inklusion, stadig kan ende med eksklusion fra et klassefællesskab.

Indledning

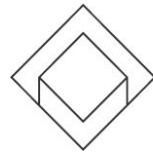
Følgende er baggrundsartikel for et forskningsprojekt, finansieret af forskningspuljen ved Børn og Unge Diplom Uddannelsen under Socialstyrelsen. Forskningsprojektets formål er undersøgelse af, hvordan børn oplever deres mulighed for deltagelse ind i forskellige fællesskaber i en mellemstor dansk kommune, der i 2011 sætter inklusion på dagsordenen.

I nærværende artikel redegøres for fremgangsmåde i projektet, analyser foretaget gennem årene fremstilles som cases og centrale fund og tendenser præsenteres. Formidlingsformen kan fremstå lang og meget nuanceret. Der er flere årsager til, at denne formidlingsform er valgt:

1. Hensigten med projektet er at bringe viden om børns perspektiv på inklusion til ovennævnte uddannelser. Artiklen muliggør at de studerende kan finde en samlet fremstilling af projektet.
2. Artiklen fungerer dertil som indføring i projektet for de undervisere, der måtte bruge det tilknyttede undervisningsmateriale. Artiklen fungerer i den sammenhæng som supplement til en kort undervisningsvejledning.

At det er en baggrundsartikel indebærer, at der som nævnt findes andre artikler og andet materiale udarbejdet *med afsæt* i projektet. Det vil sige andre former for materiale og andre artikler, hvor forskellige pointer i projektet skærpes. De er som følger:

- Artikel, der ud fra kvantitative data beskriver kommunen og de klasser, hvor de deltagende børn kommer fra ("*Inklusion i Solkøbing kommune – kvantitativ beskrivelse*").
- Artikel der peger på projektets anbefalinger omkring arbejdet med inklusion i den danske folkeskole og som viser strategisk aktionslærings-inspireret model til samme ("*Børns perspektiv på inklusion – fund og tendenser samt anbefalinger*").



- Artikel der påpeger et muligt dilemma mellem målstyret undervisning og det enkelte barns motivation for læring ("Målstyring kræver blik for kompleksiteten". Findes også i *Liv i Skolen*, nr. 4, 2014)
- Artikel om fagprofessionelles forståelse af to forskellige arbejdsfællesskaber omkring inklusion ("Hvad er god inklusionspraksis?". Findes også i *Tidsskrift for Socialpædagogik*, årg. 17, nr. 2)
- Artikel om læreres inklusionspraksis ("Kampen på Slagmarken")
- Artikel, der viser hvordan samarbejdet på tværs af forvaltninger kan tage sig ud og hvordan det kunne håndteres anderledes (arbejdstitel: "Socialrådgiveres rolle i og omkring inklusion i folkeskolen – et eksempel fra en kommune")
- Artikel, der viser hvilke arbejdsformer, børns oplevelse af mulighed for deltagelse kalder på, når det gælder deltagelse i forskellige fællesskaber i folkeskolen. Dette relateres til folkeskolereformen af 2014. ("Inklusion er ikke et enten-eller" med henblik på udgivelse i *Tidsskrift for Socialpædagogik*, årg. 18)
- Undervisningsmateriale med tilhørende vejledning til én dag til brug ved Børn og Unge Diplomuuddannelsen.

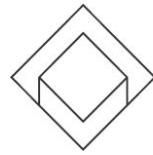
Materialet kan samlet findes på Den Sociale Diplomuuddannelse Børn og Unge samt Master i udsatte børn og unges hjemmeside: <http://socialstyrelsen.dk/born-og-unge/uddannelse/forskning-og-udvikling/resultater>

Læsevejledning

I artiklen præsenteres først resume af projektet, dernæst selve projektet, herunder forskningsspørgsmålene samt fremgangsmåde i projektet. Valget af formen casestudie begrundes og der redegøres for valg af respondenter, for interviews som datagenereringsmetode samt for det to-ledede analysedesign. Det teoretiske afsæt præsenteres og de mindre ændringer, der er foretaget hvad angår fremgangsmåden, forklares.

Dernæst præsenteres fund og tendenser i projektet. Disse rammesættes først ved en beskrivelse af den deltagende kommune. Beskrivelsen baserer sig både på kvantitative data omkring den deltagende kommune, på kvalitetsrapporter, projektbeskrivelse og evaluering af inklusionsprojektet samt på beskrivelser af de tre deltagende skoler og sidst helt konkret af de klasser, hvorfra de deltagende børn kommer. Dette for at øge transparens omkring kontekst for børnenes og de fagprofessionelles fortællinger samt for at sikre, at læsere har et validt sammenligningsgrundlag, hvad gælder andre kommuners inklusionsarbejde.

Efterfølgende præsenteres børns fortællinger om mulighed for deltagelse i cases. Det undersøges om der er tale om stigende, faldende eller uændret mulighed for deltagelse samt om børnene ved deltagelse i de aktuelle praksisfællesskaber kan siges at have mulighed for at



ændre positioner, i takt med at kendskab til fællesskabets normer, værdier og kompetencer øges.

Herpå følger de fagprofessionelles fortællinger om, hvordan de understøtter børns mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber. De fagprofessionelles fortællinger fremstilles dels i tre cases, dels i forskellige kategoriseringer, bestemt af indholdet i de fagprofessionelles fortællinger. I interviewene med de fagprofessionelle viste sig også en vifte af fortællinger om, hvad der *ikke* understøtter børns mulighed for deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Disse fortællinger er ligeledes kategoriseret ud fra indholdet. Alle de fagprofessionelles fortællinger relateres til Nationalt Center for Inklusion og Eksklusions parametre for inklusion og eksklusion².

Dernæst findes en opsamling af tendenser og fund i projektet. Opsamlingen er opdelt i tre dele.

- En der peger på, hvilke politiske overvejelser, der ligger bag inklusionsprojektet i den deltagende kommune, samt hvilke tiltag der er gjort for at støtte de fagprofessionelles arbejde omkring inklusion.
- En der peger på, hvordan de deltagende børn kan siges at have oplevet deres mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber gennem årene samt hvilke tendenser, der træder frem når man ser samlet på fortællingerne
- En der peger på, hvordan de fagprofessionelles understøtter børns mulighed for deltagelse og på fortællinger om, hvad der virker modsat.

Afslutningsvist findes diskussion og perspektivering af projektet.

Fremgangsmåde i projektet

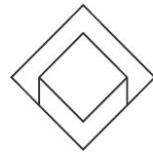
I det følgende beskrives fremgangsmåden i projektet, herunder hvilke tilpasninger der er foretaget undervejs. Der redegøres også for, hvem der deltog i hvilke interviews. Dette så læser kan danne sig indtryk af, hvordan empirien er konstrueret og hvordan vi er nået til projektets fund og tendenser.

Projektets forskningsspørgsmål

Projektets formål var i udgangspunktet at undersøge følgende:

1. Hvilke politiske overvejelser ligger bag inklusionsprojekterne og hvilke tiltag igangsættes, så socialrådgiveres, læreres og pædagogers viden og kompetencer ud i inklusionsarbejdet styrkes?

² Madsen, 2009



2. Oplever udsatte og ikke udsatte børn samt voksne omkring dem, dvs. de udsatte børns socialrådgivere, børnenes lærere og sfo- hhv. klubpædagoger, at inklusion sker?

Allerede tidligt i projektet blev vi opmærksomme på den begrebsforvirring, der kunne fremkomme ved spørgsmål nr. 2, der jo peger på at det skulle være fagprofessionelle tilknyttet *de udsatte børn*. I overensstemmelse med projektets forståelse af inklusion (at inklusion vedrører alle børn) burde spørgsmålet have lydt: Oplever udsatte og ikke udsatte børn samt voksne omkring dem, dvs. børns socialrådgivere, lærere og sfo-pædagoger, at inklusion sker? Dette spørgsmål er i fuld overensstemmelse med den øvrige projektbeskrivelse, herunder projektets teoriforståelse, og er reelt det spørgsmål, der er arbejdet ud fra i interviews og analyser.

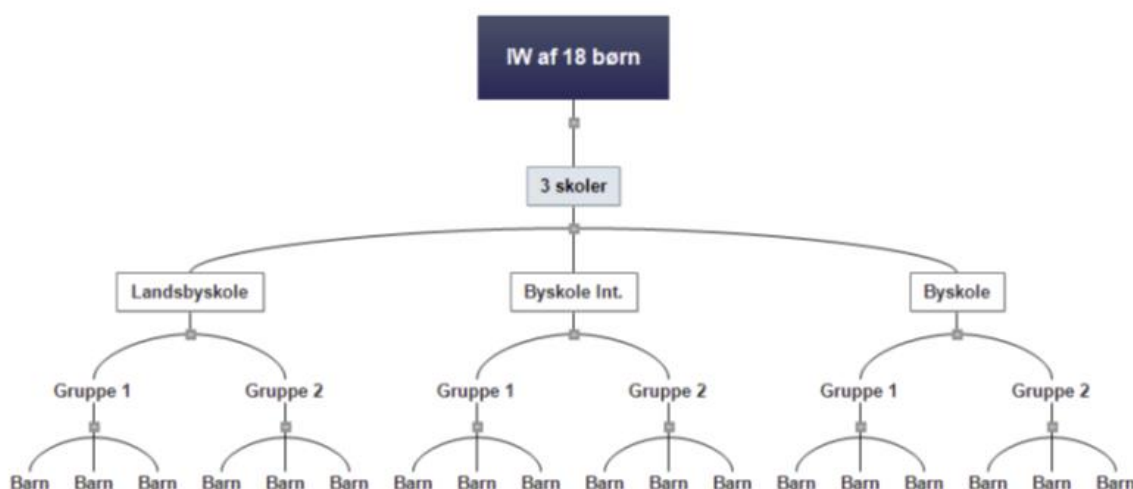
Hensigten med forskningsspørgsmålene er, at kunne bringe viden om følgende til Den sociale Diplomuddannelse Børn og Unge samt Master i udsatte børn og unge:

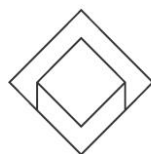
1) hvordan særligt børn, men også de professionelle omkring børnene i kommunale folkeskoler, ser og deltager i inklusion, når udsatte børn ikke længere ekskluderes, men indgår som elever på lige fod med alle andre elever. Det vil sige viden om hvilken verden, hvilke blikke og hvilke forståelser, børn møder i deres hverdag samt viden om, hvordan børn selv oplever deres hverdag.

2) hvilken viden og kompetencer socialrådgivere, lærere og pædagoger finder det nødvendigt at trække på i denne hverdag, så forskelle håndteres "bedst muligt" og børns deltagelse i fællesskaber sikres.

Deltagende respondenter

Følgeforskningsprojektet *Børns perspektiv på inklusion* følger i udgangspunktet 18 børn på tre forskellige klassetrin på tre forskellige skoler. De deltagende børn er grupperet som følger:





På Landsbyskolen/Brede skole følger vi 6 børn fra 6.-8. klasse. Ved skiftet fra 7. til 8. flytter børnene til Byskolen/Skt. Knud Skole.

På Byskolen med international linje/Pilevangen Skole følger vi 6 børn fra 3.-5. klasse.

På Byskolen/Skt. Knud Skole følger vi 6 børn på 1.-3. klassestrin.

Børnene interviewes halvårligt, i alt fem gange over ca. 2½ år, fra foråret 2012 til foråret 2014.

Ved at vælge 18 børn spredt på tre årgange og på tre forskellige skoler muliggøres flere ting:

1. diversitet i det empiriske materiale understøttes
2. ved frafald i projektperioden muliggør antallet af børn stadig begrebsmæssig generalisering
3. det sikres, at her ikke kun deltager børn i udsatte positioner men også børn, der ikke er i udsatte positioner. Herved imødekommes projektets forståelse af inklusion som noget, der vedrører ALLE børn og ikke blot børn i udsatte positioner.

Af de 18 børn deltog ni børn i alle fem interviews. Fem børn deltog i fire af de fem interviews. At i alt 14 børn deltog så mange gange, gør det muligt at følge dem over tid. De 14 børns fortællinger er i fokus i vores opsamling af fund og tendenser, hvad gælder børnenes perspektiv³.

I projektet interviewes endvidere de fagprofessionelle, der er tilknyttet de enkelte klasser/børnene⁴. Fagprofessionelle er i denne sammenhæng lærere, pædagoger og socialrådgivere. De interviewes også halvårligt i fokusgruppeinterviews.

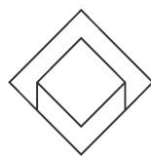
Interviews og interviewguides

Vi valgte interviews som metode, da vi her ser større mulighed for at kunne undersøge børnenes oplevelser end ved eksempelvis observationer. Ved at holde os til interviews søger vi at undgå, at vores tolkninger af forskellige observerede situationer kunne farve interviewene. Altså at undgå at vores "voksen-logik" farvede vores tolkninger af børnenes fortællinger om deres oplevelser. Interviewene tog form som semistrukturerede interviews med en markant åbning for open ended-interviews. Hensigten hermed var at muliggøre mest mulig sensitivitet i forhold til at opdage børnenes perspektiv⁵. Det centrale er jo her projektets problemstilling, nemlig at undersøge oplevelsen af mulighed for deltagelse. Derfor er det i interviewsituationen væsentligt som interviewer at være opmærksom på italesættelser heraf, også selvom de ikke indfanges af den på forhånd konstruerede interviewguide. Herved markeres åbenhed for forståelsen af vores

³ Se opgørelse over de deltagende børn bilag 1

⁴ Se opgørelse over de deltagende fagprofessionelle bilag 1

⁵ Kampmann, 2000:36



spørgsmål som prægede af en voksenlogik og en intension om følsomhed, hvad angår børnenes perspektiv.

I overensstemmelse med projektets karakter af følgeforskningsprojekt antog interviewguidesene samme form gennem de 2½ år. Interviewguidesene er udviklet med afsæt i Wengers deltagelsesbegreb og de fire fællesskaber i Bent Madsens refleksionsmodel omkring inklusion⁶. De to greb danner ramme for spørgsmålene på den vis, at intentionen er at spørge ind til temaer, der kan iagttages i en fællesskabsdefinition⁷.

Børneinterviews

Interviewene gennemførtes på børnenes skoler og oftest i tremandsgrupper. Vi valgte gruppeinterviews, da det i forskning omkring børn som respondenter peges på, at det kan være betryggende for børn i en ellers uvant situation⁸. Her antages også, at gruppeinterviews virker befordrende for, at børnene gensidigt kommenterer og supplerer hinandens udsagn og derved i højere grad præger samtalen ud fra deres logik, sprogbrug og perspektiv.

Nogle interviews med børn fra en af de deltagende skolers specialspor gennemførtes enkeltvis, fordi de andre børn i gruppen ikke ville/kunne deltage den pågældende dag. På en anden skole blev interviewrunde fire gennemført som enkeltinterviews for at afprøve, om børnenes fortællinger stadig antog samme karakter. Ifølge børnenes lærer kunne det tænkes, at et par af børnene modererede deres udsagn, fordi de var bange for det sidste deltagende barn. Fortællingerne tog ikke anderledes form i enkeltinterviews, hvorfor interview igen gennemførtes i gruppe.

Gruppeinterviewene med tre deltagende børn varede ca. 45 minutter. Interviews med ét deltagende barn havde en varighed af 20-25 minutter.

Vi fordelte os som interviewere sådan, at vi gennem projektet fulgte de samme børn. Hermed kunne kontakt mellem interviewer og børn siges at være så stabil som muligt, og muligheden for at komme dybere og bagom den umiddelbare kommunikation øgedes.

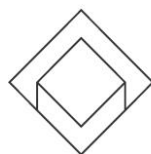
Vokseninterviews

I udgangspunktet interviewes de tre faggrupper hver for sig. Efter første interview stod det klart, at det ville give mere mening at interviewe de fagprofessionelle i grupper knyttet til den enkelte

⁶ Se modellen i afsnittet *Teoretisk afsæt*

⁷ F.eks. leg, gruppearbejde eller kammeratskab for børnenes vedkommende og det at sætte rammer for børnenes samarbejde, at håndtere forskelle eller at arbejde med inklusion for de fagprofessionelles vedkommende. Se bilag et og to for interviewguides til henholdsvis børn og fagprofessionelle

⁸ Se Kampmann, 2000:37



skole. Herved kom projektet tættere på hverdagen i de klasser, børnene kommer fra. Var vi fortsat med de fagorganiserede grupper på tværs af skolerne, kunne vi have fået et stærkere fagspecifikt og muligvis abstrakt teoretisk fokus - men et svagere fokus på de deltagende børns hverdag.

Børn som respondenter

I projektet spørges børn, da de her ses som de bedste til at fortælle om deres oplevelser af mulighed for deltagelse. Projektet placerer sig på denne vis i det børnesyn, der bestemmer også børn som subjekter⁹.

Vores fremgangsmåde indebærer dog det paradoks, at vi som voksne udvælger udsagn i interviews med børn, analyserer dem og fremstiller, hvad vi ser som centrale fund og tendenser i interviews med børnene¹⁰. I et projekt som dette producerer vi som voksne altså børneperspektivet, hvilket fordrer at der eksplicit redegøres for, hvordan vi har tolket og analyseret deres udsagn. Dette gøres i det følgende.

Teoretisk afsæt

Projektet tager afsæt i Bent Madsens beskrivelser af inklusion, der her bestemmes som "*... en proces, i hvilken forskellighed bliver en grundlæggende betingelse for alles læring og udvikling.*"¹¹. Inklusion tænkes her som gældende alle børn og ikke kun børn med særlige behov eller i udsatte positioner. Centralt i denne forståelse af inklusion står, at alle børn har mulighed for at se sig selv samt deltage i differentierede fællesskaber¹². Med Wenger i Madsen¹³ kan vi opstille tre faktorer, der kan siges at opretholde praksisfællesskaber:

1. fælles indhold, der opleves som betydningsfuldt for deltagerne
2. et gensidigt engagement af en vis varighed, hvor deltagerne deler viden og erfaringer med hinanden
3. et repertoire af fælles historier og begivenheder som deltagerne kan identificere sig med

De fællesskaber, det i projektet undersøges om børnene oplever mulighed for deltagelse i, illustreres i modellen på næste side, udarbejdet af Bent Madsen¹⁴ :

⁹ Jørgensen, 2000:11

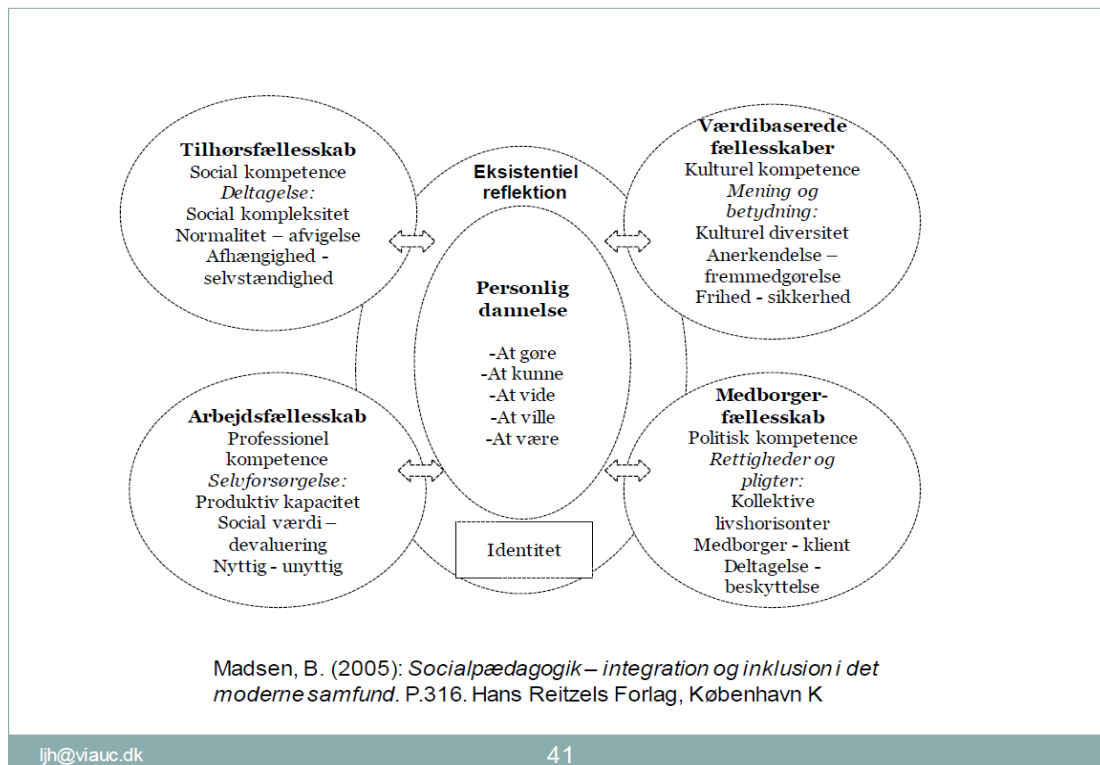
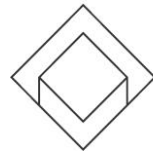
¹⁰ Kampmann, 2000

¹¹ Madsen, 2009:17

¹² Tetler, 2000; Madsen, 2005

¹³ Madsen, 2005:317; Wenger, 2004: 89ff

¹⁴ Madsen, 2005:316

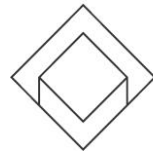


Slide fra undervisning på Børn og Unge Diplomuuddannelsen.

Modellen skal ses som en *refleksionsmodel* til brug for fagprofessionelle, der arbejder i en inklusionsdagsorden. Modellen er altså *ikke* handleanvisende. Den illustrerer tre grundlæggende komponenter i menneskets dannelsesproces, nemlig personlig dannelse, eksistential reflektion og sidst de fire areaner for praktisk deltagelse. Det er de fire praksisfællesskaber/dimensioner af fællesskaber, der står centrale i projektets undersøgelse. Deltagelse i praksisfællesskaberne er forbundet med læring, der er udtryk for, at mennesker ændrer position i fællesskabet efterhånden som de tilegner sig de normer, værdier og kompetencer, som hører til det enkelte fællesskab. Det er i denne sammenhæng centralt at fremhæve Madsens pointe om, at ingen af de fire fællesskaber/dimensioner eksisterer i deres rene form og ingen fællesskaber kan tilgodese alle fire dannelsesdimensioner¹⁵.

Før første interview var formålet med projektet at undersøge, hvordan børnene oplevede mulighed for deltagelse i tilhørsfællesskabet, beskrevet i cirklen øverst til venstre. Efter første interviewrunde formede det empiriske materiale sig sådan, at vi ved det afgrænsede fokus på kun ét af de beskrevne fællesskaber ville afskære os fra et væld af fortællinger om oplevelse af henholdsvis mulighed og ikke-mulighed for deltagelse i de forskellige fællesskaber. Ved at

¹⁵ Madsen, 2005: 317



udvide analyseapparatet til også at gælde oplevelse af mulighed for deltagelse i de øvrige fællesskaber, kvalificerede vi projektet på flere måder:

1. Madsen påpeger, at for at deltagelse kan karakteriseres som fuldstændig, er det væsentligt at mennesket oplever mulighed for deltagelse i alle fire fællesskaber. Derfor forekommer det meningsfuldt at for at kunne tale om inklusion, skal projektet kunne begribe alle fire fællesskaber.
2. Fokus på Wengers deltagelsesbegreb som beskrevet ovenfor skærpes. Det centrale i projektet er jo netop oplevelsen af mulighed for deltagelse og hvis tre af de fire fællesskaber ikke figurerer i undersøgelsen fremstår børn og voksnes fortællinger i analyser vil de afsluttende fund og tendenser ikke være nær så nuancerede, som de fremtræder i interviewene.

Hvad angår de fagprofessionelles fortællinger om arbejdet med inklusion, forholdes disse hver især til pointer fra Nationalt Center for Inklusion og Eksklusion. Pointerne er hentet fra artiklen *"Inklusionens pædagogik – om at vide hvad der ekskluderer for at udvikle en pædagogik, der inkluderer"*¹⁶ hvor Madsen, med afsæt i projekter og undersøgelser gennemført i regi af NVIE, peger på hvilke mekanismer der understøtter henholdsvis inklusion og eksklusion.

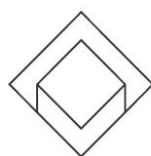
Omkring eksklusion beskrives mekanismer, der er virksomme på flere niveauer på samme tid. De syv niveauer er helt kort fortalt:

1. et videnssamfund med nye kriterier for eksklusion
2. forvaltningsstrukturer med stigmatiserende effekter
3. institutioner med mangel på differentierede fællesskaber
4. professioner med tilbøjelighed til typificering af børn
5. børnefællesskaber med manglende udviklingsstøtte
6. monofaglighed med begrænsninger
7. forældre, der ikke inddrages

Hvad angår inklusion peger Madsen på, at inklusionens pædagogik skal tænkes og praktiseres på 5 niveauer samtidigt. De 5 niveauer er, igen helt kort:

1. et samfund med inklusion som retsgrundlag
2. en kommunal børne- og ungepolitik med inklusion som målsætning
3. forvaltninger der bygger bro mellem det almene og det særlige
4. daginstitutioner med en inkluderende kultur
5. pædagoger med viden om egen praksis

¹⁶ Madsen, 2009



De forskellige niveauer bringes i artiklen her i spil ved analyserne af de fagprofessionelles udsagn, hvorved udsagnene kvalificeres i et bredere inklusions-/eksklusionsperspektiv.

Casestudie

Projektet tager, som det fremgår af ovenstående, form som et kvalitativt casestudie. Her er tale om et indlejret design på den vis, at vi er interesserede i det særlige ved børnenes fortællinger, der relaterer sig til deres oplevelser omkring mulighed for deltagelse ud fra Wengers faktorer som ses beskrevet ovenfor¹⁷. Her er altså fokus på det sociale som det, der mere konkret udspiller sig mellem mennesker og dernæst kan tolkes af fortællinger i interviews.

Det betyder, at vi i vores cases/interviews i grove træk har set bort fra de to første af Madsens grundlæggende komponenter omkring eksistentiel refleksion og personlig dannelse. I nogle cases træder de dog frem, da disse to første komponenter kan belyse den tredje komponent, fællesskaberne og dermed projektets problemstilling, nemlig børns oplevelse af mulighed for deltagelse i samme.

At det er et indlejret design bevirker dertil, at projektet har et klart fokus på børnenes oplevelser. Disse står i projektet som netop det, de er, nemlig oplevelser. Det betyder, at det ikke diskuteres eller problematiseres, hvor vidt børnene har ret i deres oplevelser eller ej, eller om de oplever situationer helt forkert, i forhold til hvordan til eksempel voksne omkring dem kan opleve samme situationer. Det samme gælder for de fagprofessionelles fortællinger: det diskuteres ikke, hvor vidt deres oplevelser stemmer overens med andres oplevelser af arbejdet i og omkring inklusion, eller med børnenes oplevelse af de fagprofessionelles konkrete tiltag.

Projektet er endvidere karakteriseret ved at være et multicasestudie og børnerespondenterne er valgt ud fra princippet om maksimumvariation, så problemstillingen kan undersøges i bredden¹⁸.

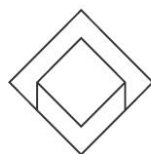
Drøftelse af projektet som casestudie

Projektet hævder analytisk generalisering (i modsætning til statistisk generalisering)¹⁹. Det vil sige at de fund og tendenser, der fremstilles senere i artiklen, ikke umiddelbart kan hævdes at sige noget om, hvordan til eksempel *alle* børn i den pågældende kommune oplever mulighed for deltagelse. Ej heller kan det konkluderes, om kommunen bredt set kan siges at lykkes med inklusionsarbejdet.

¹⁷ Jf. Ramian, 2007:83

¹⁸ Ibid:86

¹⁹ Krogstrup, 2011:146ff



Det projektet *kan* sige noget om, er, hvordan de deltagende børn fortæller om oplevelser af mulighed for deltagelse, særligt med fokus på de i alt fjorten børn, som har deltaget kontinuerligt i interviewene. Deres udsagn tolkes og sammenskrives i cases, så der kan peges på *hvordan* de oplever deres mulighed for deltagelse over tid, altså hvordan oplevelserne så at sige tager form – herunder om der sker ændringer i mulighederne for deltagelse og om det ser ud til at børnene, som følge af læring, ændrer position i fællesskaberne²⁰.

Hvad gælder spørgsmål omkring reliabilitet og validitet skal her blot konstateres, at det er et træk ved casestudier, at der kan påpeges lav validitet som en naturlig følge af, at den "virkelighed" der undersøges, er ukontrollabel²¹.

Analyser

Analyserne i projektet foretages i to omgange. Først analyseres transskriptioner af de lydoptagede interviews²². Disse analyser foretages løbende i projektet. Når alle analyser er i hus, foretages analyser af analyserne, med henblik på at udlede fund og tendenser i analyserne over tid.

Første runde analyser: Analysemetode til analyse af transskriberede interviews, foretaget løbende i projektet

Interviewene transskriberes af studentermedhjælpere ansat på projektet. Analysemæssigt betyder det, at der her potentielt foretages et første valg, da transskriberingen ikke kan hævdes at fange *alle* nuancer i det optagede interview. Interviewene ligger derfor tilgængelige som lydoptagelser på et lukket websted for de tre medarbejdere, der udfører interviews og analyser. Herved kan vi i analysearbejdet lytte til dem igen.

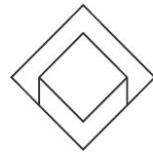
Hvert interview analyseres ud fra følgende fremgangsmåde:

- a) Første gennemlæsning til orientering i interviewet
- b) Anden læsning med gruppering af udsagn, der kan ses som tematiseringer af fællesskaber i lyset af Madsens fire fællesskaber.
- c) Afprøvning i forhold til Wengers tre faktorer omkring deltagelse
- d) Opsamling af fund og tendenser i det enkelte interview samt eventuelle perspektiverende spørgsmål.

²⁰ Madsen, 2005:317

²¹ For yderligere drøftelse af casestudier i relation til eksempelvis eksperimentelle designs se Krogstrup, 2011.

²² Til empiribehandling anvendes Nvivo, et elektronisk analyseværktøj til hjælp ved organisering og analyse af ikke-numerisk og ustruktureret empiri.



Ad b)

Som vist i afsnittet om Madsens fire fællesskaber fremstår ingen af fællesskaberne i ren form. Derfor er der i trin b i analysemetoden også tale om, at vi har grupperet udsagnene ud fra, hvilket fællesskab, der *overvejende* syntes at kunne iagttages ved de enkelte udsagn. Det vil sige at udsagnene også indeholder elementer fra (nogle af) de andre fællesskaber. Her ligger altså et potentielt bias i fremgangsmåden.

I relation til projektets problemstilling er dette dog af mindre betydning, da definitionen på fællesskaberne er underordnet børnenes oplevelse af mulighed for deltagelse. Det er deltagelsesbegrebet, der er centralt i projektet.

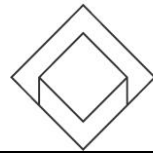
Ad c) Her afprøves deltagelsesbegrebet ved Wengers tre faktorer for aktiv deltagelse. Det vil sige, at det undersøges, om de tre faktorer kan siges at være til stede i børnenes beskrivelser af deres oplevelser²³:

1. fælles indhold, der opleves som betydningsfuldt for deltagerne
2. et gensidigt engagement af en vis varighed, hvor deltagerne deler viden og erfaringer med hinanden
3. et repertoire af fælles historier og begivenheder som deltagerne kan identificere sig med

Analysemetoden illustreres i det følgende. Det er et analyseudsnit fra fjerde interview med tre drenge, der nu går i ottende klasse. Drengene er netop startet efter det obligatoriske skift fra landsbyskolen, der kun går til syvende klassetrin.

(...) drengene fortæller om, hvordan de oplevede de første dage på Skt. Knud, den nye skole, herunder den én-overnatning-lange hyttetur som den samlede årgang var på. Drengene beskriver, at de er kommet godt ind i de nye klasser, men at der "*... Lidt i starten, der var der sådan pinlig tavshed, fordi der var nogle vi ikke kendte*". Nu, tre måneder inde i de nye klasser, råber de højt "*... som de altid har gjort*". Hytteturen lå torsdag-fredag i en af de første uger og den beskrives indledningsvist sådan her: "*... ja vi cyklede derud, og så fik vi lidt pause til at spise frokost tror jeg. Og så skulle vi ud på sådan en opgave, med, hvor vi skulle lave lagkage*." Lagkagedelen var for at de skulle lære hinanden at kende; "*Så blev man så rystet sammen med sin nye klasse*". De så gyserfilm og mange lå vågne hele natten, andre lagde til at sove ved to-tre-tiden. Adspurgt om, hvordan hytteturen gør, at de lærer hinanden at kende, svarer drengene, at "*Jamen altså, vi var jo også inde på værelserne meget, det var jo også blandede drenge værelser og pigeværelser. Der lærer man jo også at snakke med nogen*."

²³ Wenger, 2004



Italesættelsen af fællesskabet her ses som mulighed for deltagelse, fordi drengene samstemmende fortæller om en oplevelse, der fremstår enslydende hos alle tre. De beskriver den fælles virksomhed som en grundlæggende præmis for, at de har lært de andre i deres nye klasser at kende, hvilket fremstår betydningsfuldt for dem²⁴. Fortællingen emmer af fælles historier og engagement i hinanden og de opbygger erfaringer med at være sammen med de andre²⁵. Det hører til i tilhørsfællesskabet fordi her er tale om en oplevelse af normalitet forbundet med at have deltaget i hytteturen.

Som det ses i boksen vurderes alle tre faktorer her at være til stede, og udsagnet er grupperet som mulighed for deltagelse.

Der findes i analyserne også eksempler på beskrivelser af fællesskaber, hvor børnene ikke oplever mulighed for deltagelse. Det ses i følgende analyseudsnit fra femte interview med tre piger i ottende klasse.

Jeg (interviewer, *ljh*) spørger pigerne, om der er fællesskaber, man ikke kan komme ind i.

R3: *"Ja, det synes jeg (...) for eksempel inde i min klasse der er vi sådan lidt delt op, på en eller anden måde, sådan at vi har den pigegruppe jeg er i, og så er der sådan en meget blandet gruppe, med dem der måske tænker sådan lidt højrystet og sådan, og det er lidt svært, hvis man kan sige de populærere i gåseøjne ikke, så er det nogle gange lidt svært, ligesom at snakke med dem (...) Fordi de sådan hele tiden har det der image eller et eller andet de ska' leve op til"*.

R1: *"Jeg synes bare de er så snobbede lige præcis den gruppe"*.

R3: *"Ja men ... det jo sådan de nu engang er, altså jeg har ikke noget imod dem som sådan, det er bare svært ligesom (...) Man-man har det bedst over i sin egen gruppe"*.

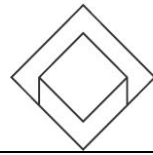
Pigerne fortæller altså her om en (flere?) grupper af piger, som de tre interviewede har svært ved at finde adgang til. I lyset af Madsens tilhørsfællesskab er her tale om, at R1, 2 og 3 ikke ser sig ind i den måde at være sammen på, som karakteriserer de andre pigers gruppe(-r).

Som R3 siger: *"... men man skal nok lige altså lige lære, hvordan er, hvordan gør de og sådan noget hvis man ..."*. Lige dé grupper normer fremstår ikke som "normale" i kontinuummet normalitet – afvigelse for de interviewede piger. De ser ikke mulighed for deltagelse i de andre pigers grupper, da der ikke er et fælles og betydningsfuldt indhold for alle pigerne, der ses ikke gensidigt engagement og de deler ikke erfaringer²⁶.

²⁴ Wenger, 2004:90

²⁵ Ibid:92

²⁶ Ibid: 90 og 93



Det tolkes dog som om, at pigerne på sin vis blot ser det som en form for præmis: at hverdagen på ottende klassetrin er præget af forskellige fællesskaber og at de selv trives i de grupper, de er deltagende i.

Som det fremgår af eksemplet med pigerne, er analysen af en sådan karakter, at her ikke blot kan tælles op, hvor mange grupperinger der er, under mulighed for deltagelse henholdsvis ikke-mulighed for deltagelse og derudfra konkluderes på, hvorvidt inklusion lykkes eller ej i kommunen, hvor projektet har fundet sted. Dette fordi eksemplet her nok – som mange andre i vores empiriske materiale – er grupperet under ikke-mulighed for deltagelse, men det kan *ikke* konkluderes, at de deltagende piger lige her udelukkende oplever eksklusion eller mangel på mulighed for deltagelse. De peger nemlig på, at de har det bedst i deres egen gruppe – det vil sige, at det kan tolkes derhen at de oplever mulighed for deltagelse der.

Interviewene med de fagprofessionelle er analyseret ud fra samme fire trin med fokus på, hvordan de ser deres muligheder for at kunne understøtte børns deltagelsesmuligheder i forskellige fællesskaber.

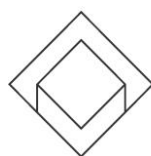
Anden runde analyser: Fremgangsmåde i det at udlede fund og tendenser af projektets første analyser

Som det fremgår, står projektet på et stort datamateriale. Hvad gælder interviews med børnene har vi 21 interviews med de børn, der har deltaget fire eller fem gange. Det vil af formidlingshensyn føre for vidt at gengive alle børnenes fortællinger om oplevelser af mulighed for deltagelse, sådan som de fremstår i vores analyser. Derfor bearbejdes data her igen, så centrale fund og tendenser træder frem²⁷.

Fremgangsmåden i denne proces er som følger:

- Analyserne er gennem årene foretaget af projektets tre medarbejdere ud fra fremgangsmåden skitseret ovenfor. Tendenserne, der beskrives i det følgende, er skrevet frem af nærværende artikels forfatter.
- I fremskrivning af fund og tendenser tager fremgangsmåden i forhold til henholdsvis børneinterviews og interviews med fagprofessionelle forskellig form.
 - **Børn:**
 - Først gennemlæses analyser af alle børneinterviews med det formål at identificere, hvilke temaer, børnene kan siges at have taget op i alle de fire-fem interviews, de har deltaget i. Ved at følge temaer over tid opnås

²⁷ Jf. Ramian, 2007:113



mulighed for at identificere om børnene ved deltagelse i fællesskaberne tilegner sig mulighed for at ændre position i samme fællesskab smat om der er tale om stigende, faldende eller uændret grad af mulighed for deltagelse. Temaerne undersøges igen ved gennemlæsning af de transskriberede interviews samt ved gennemlytninger af lydoptagelserne hvor det er vurderet nødvendigt (for at være sikker på udsagn).

- Dernæst er temaerne skrevet sammen i cases og det ekspliciteres, hvordan børnene kan siges at have oplevet mulighed for deltagelse. Casene rundes kort af i lyset af Madsens pointe om, at deltagelse i praksisfællesskaberne er forbundet med læring, der er udtryk for at mennesket kan ændrer position i fællesskabet, efterhånden som fællesskabets normer, værdier og kompetencer tilegnes²⁸. Det vil sige, at det undersøges, om børnenes deltagelse ser ud til at have givet mulighed for at ændre position.

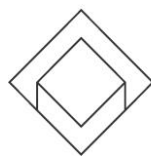
At tendenserne formidles i cases skal som nævnt ses i relation til de produkter, projektet er forpligtet på at aflevere, nemlig artikler, skoleudviklingsmodel og undervisningsmateriale. Ved at fremstille tendenserne i cases skabes "brikker" til de andre slutprodukter.

- Fagprofessionelle

- Her er alle analyser læst igennem med det formål at identificere udsagn om, hvordan børns mulighed for deltagelse understøttes. Ved gennemlæsningen står det tydeligt, at der er en række fortællinger om, hvordan børns deltagelsesmuligheder understøttes. Samtidig er der et væld af fortællinger om, hvordan det *ikke* lykkes at understøtte børns muligheder for deltagelse.
- I forhold til projektets formål hvad angår de fagprofessionelle: at undersøge om og i fald hvordan de fagprofessionelle understøtter børns mulighed for deltagelse fremstilles først de fortællinger, hvor de fagprofessionelle fortæller om, hvad de ser "virker" når det gælder børns deltagelsesmuligheder. Disse fortællinger ordnes i tre cases samt i forskellige indholdsbestemte kategorier, der belyses ved elementer fra Madsens refleksionsmodel²⁹.
- Dernæst går vi i baggrundsartiklen ud over projektets formål og indkredser fortællinger om, hvad de fagprofessionelle fortæller om som *det modsatte*

²⁸ Madsen, 2005:317

²⁹ Se s.15 i artiklen her



af at understøtte deltagelsesmuligheder, altså det, der ikke "virker". Disse fortællinger tages med af flere grunde:

1) temaet omkring det, der ikke "virker" hvad angår inklusion, fylder meget i omkring halvdelen af vores 15 interviews med fagprofessionelle.

2) med resultater fra forskning i regi af NVIE kan vises, hvordan inklusion kort sagt er at undgå eksklusion³⁰. For at undgå eksklusion skal man vide hvad det er, og fremstilling af de fagprofessionelles oplevelser af barrierer for inklusion kan netop medvirke til at understøtte *inklusion*. Dette fordi kendskab til barriererne kan medføre analyse af og begreber til at beskrive og forstå den strukturelle eksklusion. Først ved beskrivelse og forståelse kan eksklusion modvirkes.

- De fagprofessionelles fortællinger rundes alle kort af i lyset af NVIE's forskningsresultater omkring inklusion og eksklusion³¹. Herved relateres de fagprofessionelles oplevelser til bredere undersøgelser og generaliserbarheden øges.

I det følgende præsenteres fund og tendenser i undersøgelsen.

Fund og tendenser udledt af projektet

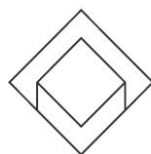
Samlet er det som nævnt projektets hensigt at vise, hvordan særligt børn, men også de fagprofessionelle omkring børnene i kommunale folkeskoler, ser og deltager i inklusion, når udsatte børn ikke længere ekskluderes, men indgår som elever på lige fod med alle andre elever. Det vil sige viden om hvilken verden, hvilke blikke og hvilke forståelser, der møder børn i deres hverdag samt viden om, hvordan børn selv oplever deres hverdag. Som rammesætning for disse oplevelser beskrives først, hvilke politiske overvejelser ligger bag inklusionsprojekterne samt hvilket tiltag der igangsættes så socialrådgiveres, læreres og pædagogers viden og kompetencer ud i inklusionsarbejdet styrkes. Dertil præsenteres data til beskrivelse af inklusion i kommunen i et bredere perspektiv samt en række kvantitative data omkring de deltagende børns klasser.

Beskrivelse af Solkøbing kommune og de deltagende skoler, baseret på kvantitative data

I det følgende beskrives skoleområdet i kommunen, hvorfra de deltagende børn og fagprofessionelle kommer. Data til beskrivelserne hentes fra følgende dokumenter og rapporter, udleveret af Solkøbing kommune:

³⁰ Madsen, 2009:13

³¹ Ibid



Projektbeskrivelsen på SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing

- Her findes beskrivelse af beslutningsgrundlag omkring igangsættelse af inklusionsprojektet samt succeskriterier for samme.

Kvalitetsrapporter på skoleområdet fra 2007, 2009 og 2011-2012. Kvalitetsrapporten 2011-2012 er ved projektets afslutning den sidste kvalitetsrapport. Den næste udgives i 2015.

- Herfra hentes blandt andet en "midtvejs"/statusbeskrivelser fra de tre deltagende skoler hvad gælder inklusionsprojektet på lige deres skole.

Kommunens børn og unge- samt skolepolitik

- Fungerer her blot som en form for baggrundsviden.

Beskrivelser af klasserne hvorfra de deltagende børn kommer, udarbejdet af kontaktpersoner på skolerne

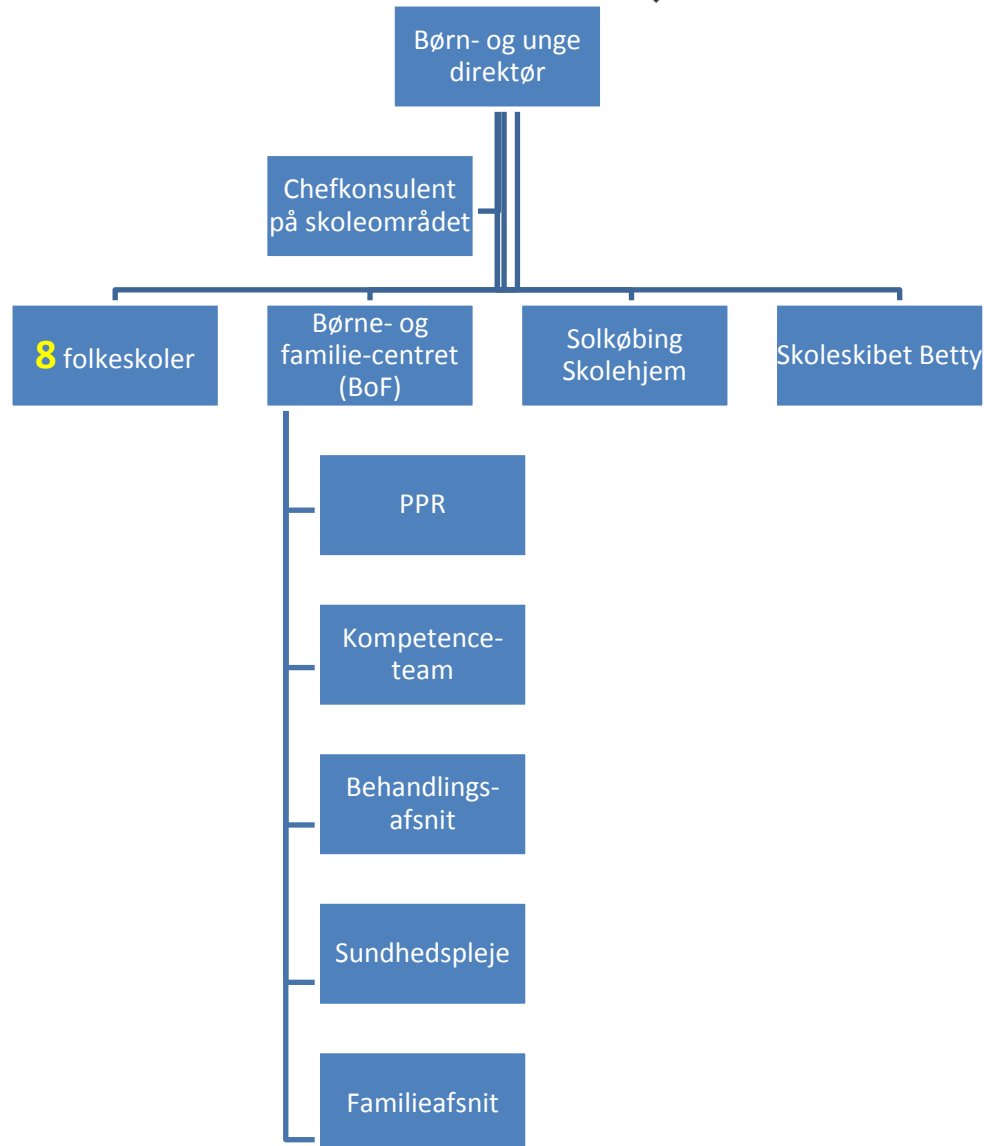
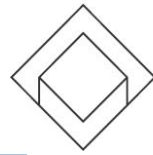
- Kvantitativ opgørelse af sygefravær blandt børn og voksne samt angivelse af, hvor mange børn med særlige behov der er i de klasser hvorfra de deltagende børn kommer.

Slutevaluering af *SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing*, udarbejdet af konsulentfirmaet *Ineva – Innovativ Evaluering*

- Heri findes væsentlige pointer hvad oplevelsen af SUS blandt de fagprofessionelle samt opgørelse over, hvor mange børn, der inkluderes henholdsvis ekskluderes fra folkeskoler i Solkøbing og opgørelse over antal henvisninger til PPR i årene 2011-2013³².

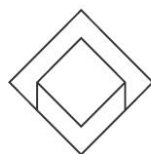
Solkøbing kommune har små 25.000 indbyggere. Pr. februar 2012, ved forskningsprojektets begyndelse, ser organisationsdiagrammet på den del af Solkøbing kommunes skoleområde, der er aktuelt for undersøgelsen her, sådan ud (se næste side):

³² Der findes af tekniske årsager på tidspunktet for denne artikels publicering ikke en opgørelse over antal henvisninger til PPR for år 2014.



Solkøbing kommune er organiseret efter Direktionsmodellen. Der er aftalestyring og selvforvaltning og ingen fagforvaltning. I stedet deler direktøren og chefkonsulenten for området det overordnede personalemæssige og faglige ansvar for folkeskolerne. Den enkelte skoleleder indgår en skriftlig aftale med kommunalbestyrelsen, herunder også i forhold til kommunale indsatsområder. Tilbagemeldingen til det politiske og administrative niveau sker i form af en dialograpport fra den enkelte skole. Dialograpporten danner grundlag for dialog mellem skole og fagudvalg. Dialograpporterne sammenskrives til sektorberetninger for området³³. Solkøbing

³³ Kvalitetsrapport for folkeskoleområdet, Solkøbing Kommune hhv. 2007 og 2009. Igen henvises ikke til kilden af anonymiseringshensyn



kommune har flad struktur, med fælles sekretariat. Der er altså ikke centralt tilknyttet administrative medarbejdere specifikt til skoleområdet³⁴.

Kommunens børn og unge politik

Direkte citeret er kommunens børn og unge politik som følger:

Nærhed - Indflydelse for den enkelte

- o Solkøbing Kommune er en mindre kommune, hvor der ikke er langt fra ide til beslutning og handling. Den har en flad struktur med meget kompetence lagt ud i vores tilbud.
- o Børnene er forældrenes! Familien er det centrale i børnenes liv, og ansvaret for barnets udvikling, dannelse og trivsel ligger først og fremmest her. Medarbejdernes opgave er at støtte forældrene i denne opgave.

Gennemsigtighed - Fælles fodslaw

- o Skabe grundlag for synlighed, gennemsigtighed og åbenhed.
- o Skabe naturlige sammenhænge i overgangene mellem forskellige tilbud.
- o Fremme sammenhænge i hverdagen for den enkelte gennem tværfagligt samarbejde.

Ordentlighed - Professionelle/troværdige ansatte

- o Fokus på anerkendelse og respekt.
- o Sætter en ære i at være direkte, ærlige og klare i vores budskaber.
- o Skaber grundlag for en ligeværdig dialog.

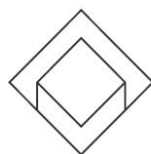
Tolerance - Sociale relationer/ social identitet for det enkelte barn

- o Fokus på muligheder og forskelligheder.
- o Fremme sociale og personlige kompetencer.
- o Skabe grundlag for fremtidig læring og livskvalitet for det enkelte barn.

Fleksibilitet - Kvalificerede og differentierede tilbud

- o Opmærksomhed på faglig udvikling og sparring for personale og ledelse.
- o Fokus på at fleksible tilbud rettes mod den fremtidige og den aktuelle børnegruppe.
- o At struktur og organisering understøtter vores mål.

³⁴ Kvalitetsrapport for folkeskoleområdet, Solkøbing Kommune 2009



Kommunens skolepolitik

Direkte citeret er kommunens skolepolitik som følger:

Vi vil kendes for:

Livsduelighed

Vi vil ruste hvert barn til at håndtere livet ved at tage afsæt i den enkeltes muligheder gennem optimal læring, dannelse og ikke mindst trivsel.

Faglighed

Kerneydelsen i Folkeskolen er undervisning af høj faglig kvalitet. Det er sundt at undres, og faglighed forstår vi i bred forstand, hvor børnene udfordres på såvel boglige som sociale kompetencer, kreativitet og innovation.

Fællesskab

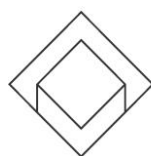
Vi vil styrke børnenes sociale og faglige kompetencer gennem engagerende og forpligtende fællesskaber på alle niveauer. I særlig grad mellem børn, forældre og medarbejdere, men også mellem f. eks. fritidslivet, erhvervslivet og andre uddannelsesinstitutioner. Vi vil værne om retten til forskellighed ved, at det enkelte barn så vidt muligt undervises i nærmiljøet. Vi vil udvikle på undervisnings- og læringsmiljøer til gavn for alle børn.

Ligeværd

Med en anerkendende tilgang ses børn og voksne som ligeværdige – ikke ligestillede – parter i en dialog præget af empati, tolerance og respekt.

Børn og unge politik og skolepolitik i lyset af NVIEs pointer omkring eksklusion og inklusion

Som det ses ovenfor er inklusion som begreb ikke nævnt. Der ses termer som engagerende og forpligtende fællesskaber og at det enkelte barn skal rustes til at være livsduelige – alle elementer, der som begreber fint kan ses i relation til inklusion som det defineres i dette projekt. Men selve inklusionsbegrebet ses altså ikke. Pointen med at inklusion skal ses i disse politikker er, ifølge Madsen den, at der så følger politisk bevågenhed med inklusionsarbejdet. I Solkøbing kan man dog, trods det eksplicite inklusionsbegrebs fravær i de to politikker, se politisk bevågenhed omkring inklusion i beslutningen om at igangsætte inklusionsprojektet SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing. De politiske overvejelser bag inklusionsprojektet og hensigten med det uddybes i det følgende.



Politiske overvejelser bag og omkring inklusionsprojektet

I det følgende ridses essensen af den politiske beslutningsproces³⁵ vedrørende ny organisering af specialundervisningen i Solkøbing kommune op. Pointen hermed er, at give læser en forståelse for såvel processen hen imod den nye organisering, som selve den nye organisering.

Beslutningen om den nye organisering hviler på to tidligere undersøgelser:

1. Dels en kulegravning af specialområdet i 2007, der mundede ud i anbefalinger pegende mod at samle udbud af tilbud for specialtilbud samt sikring af ensartet og god rådgivning, vejledning og støtte (til forældre og mellem tilbud)
2. Dels en budgetanalyse i 2009, hvor der gøres opmærksom på, at flere skoler og lærere påpeger store udfordringer hvad angår en klar og operationel overordnet målsætning for specialområdet, specielt i forhold til rummelighed. Ønsket er et skærpet fokus på ressourceanvendelsen samt på andre måder at løfte udfordringen på.

Af børn-og ungeudvalgsreferater samt af projektbeskrivelse vedrørende det nye specialundervisningscenter (SU) fremgår, at Solkøbing kommune i besluttede 2010 at igangsætte en ny organisering af specialundervisning med følgende formål³⁶:

- *Flest mulige børn skal kunne inkluderes i det almene skoletilbud i det nære miljø*
- *Antallet af henvisninger til specielle foranstaltninger skal falde*
- *Alle skoler i kommunen skal have det samme høje kompetenceniveau i forhold til at inkludere børn med problemadfærd i det almene skoleliv*
- *De samlede udgifter til specialområdet i kommunen skal falde indenfor tre år*
- *At sikre bedre mulighed for individuel og kontinuerlig tilpasning af de specialpædagogiske foranstaltninger*
- *At give skolerne et stærkere incitament til at sammentænke økonomi og faglighed ved iværksættelse af specialpædagogiske foranstaltninger*
- *At billiggøre specialundervisningen uden tab af kvalitet*

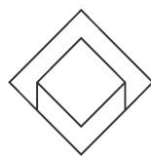
Solkøbing kommune opstiller vision, mål og succeskriterier for etableringen af SU. Følgende er en sammenskrivning heraf³⁷:

Visionen for den nye organisering er, at én enhed har det samlede ansvar for drift og udvikling af specialundervisning i Solkøbing kommune. Første skridt i den retning er etablering af én

³⁵ Fra Projektbeskrivelsen på SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.



organisatorisk ramme ved et specialundervisningscenter kaldet SU. Centret skal dog ikke nødvendigvis være en samlet fysisk enhed.

SU etableres med afsæt i tre hypoteser:

4. det er muligt at etablere et mindre ekskluderende tilbud i lokalområdet – tættere på, mere inkluderende
5. det er muligt at skabe et mere differentieret tilbud, som er billigere, uden at det går ud over kvaliteten
6. det er muligt at have de nødvendige faglige kompetencer på alle kommunens skoler

Målet med SU er:

5. at den samlede udgift til specialområdet skal falde i løbet af tre år (målbart gennem budgetter og regnskaber)
6. at flere børn skal inkluderes i det almene skoletilbud (målbart gennem monitorering i skolerne og ved visitation)
7. at udgiften skal falde uden at det går ud over kvaliteten (målbart ved budget/regnskab samt brugertilfredshedsundersøgelser og medarbejderspørgeskemaer)
8. at alle skoler i kommunen skal have samme høje kompetenceniveau ("målbart" gennem evaluering i kompetenceteam)

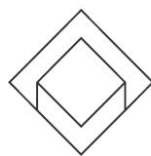
Og succeskriterierne er:

1. at alle børn med særlige behov inkluderes i SU – dog undtaget en gruppe på ca. 25-30 børn som formodes at have behov for en ekstraordinær indsats i form af et eksternt tilbud
2. at de specialpædagogiske kompetencer i Solkøbing kommune kan samles og koordineres

Som det fremgår af ovenstående organisationsprogram er SU-projektet forankret i et kompetenceteam under PPR og på skolerne.

Hvad angår økonomi i projektet, lægges alle midler, bortset fra udgifter til regionale og kommunale specialskoler samt transport hertil, ud til skolerne fra skoleåret 2011/2012. Det foregår efter taxameterprincippet, så hvert barn tildeles samme beløb. Oprindeligt var det tænkt, at fordelingsnøglen skulle tage hensyn til demografiske forskelle, men det viste sig umuligt at praktisere grundet forskellige interessenters forskellige tilgange til opgaverne.

Solkøbings egen specialskole med 15 pladser nedlægges fra skoleåret 2011/2012 og udgifterne til skolen ophører. Samtidig skal der findes pladser i den nye organisering til de 55 børn, der i 2010 modtager eksterne specialskoletilbud. Udgifterne hertil udfases i takt med, at disse børn



afslutter deres skoleforløb. På samme tid skal der løbende findes plads til nye børn med tilsvarende behov. Frigivne midler fordeles til følgende fire områder i den takt udgifterne til eksterne tilbud ophører:

- Folkeskolerne
- Pulje til særligt dyre foranstaltninger
- Specialundervisningscentret SU
- Sparekonto

Der fastsættes en grænseværdi for den maksimale udgift en skole kan have på en elev på kr. 200.000,00, da dette ligger over prisen for interne tilbud men under prisen for eksterne tilbud.

Efter fuld udfasning, dvs. når alle børn er tilbage i lokalområderne, fordeles ressourcerne på skolerne. Samlet kanaliseres de ressourcer, der tidligere gik til eksterne specialtilbud med SUS-projektet nu tilbage til Solkøbing kommunes egne skoler.

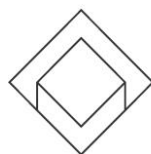
Projektbeskrivelsen af SUS i forhold til NVIEs pointer om eksklusion og inklusion

Det tolkes sådan, at intentionen bag SUS er at modvirke det, der i Madsens artikel kaldes et specialregime³⁸. Et specialregime ses i forvaltningsstrukturer med stigmatiserende effekter og opstår, når forvaltninger er opbygget med et skel mellem special- og almenområdet. Det kan have den effekt for barnet, at det konstrueres som et barn med særlige behov som det kræver særlig viden og særlige metoder at håndtere, viden og metoder, der kun kan etableres gennem særlige foranstaltninger med særligt uddannet personale. I denne tænkning etableres hurtigt en række stigmatiserende effekter for barnet og for familien, der ad denne vej kan ende som ekskluderede fra almenområdet. Med SUS, hvor intentionen er at flest mulige børn³⁹ inkluderes i almenområdet *samtidig med* at viden og kompetencer flytter med ud på skolerne i form af sparringsmuligheder og forskellige former for resourcecentre, etableres dermed et differentieret tilbud tættere på børnenes hverdag. I lyset af NVIEs pointer ses her organisatoriske præmisser, der kan understøtte inklusionsmekanismer og modvirke eksklusionsmekanismer.

SUS blev startet med et kick-off-kursus for at understøtte viden og kompetencer omkring inklusion hos de fagprofessionelle på skolerne. Kick-off'et beskrives kort i det følgende ligesom elementer fra evalueringen heraf også præsenteres.

³⁸ Madsen, 2009:21

³⁹ Bortset fra 25-30 børn ud af de ca. 3100 skolepligtige børn i Solkøbing, dvs ca. 1% af de skolepligtige børn



SUS Kick-off uge 32 2011⁴⁰

I kvalitetsrapporten fra 2011-2012 beskrives det tiltag, der igangsattes til styrkelse af de fagprofessionelles kompetencer omkring inklusion.

Som del af SUS-projektet arrangerede kommunen et *Kick-off* i uge 32 i 2011, hvor projektet startede. Kick-off'et tog form som et én-uge langt kompetenceudviklingsforløb med inklusion som tema. 281 lærere, pædagoger og ledere fra kommunen deltog. Forløbet var arrangeret af VIA UC (Højskolen for Videreuddannelse og Kompetenceudvikling).

Efter kompetenceudviklingsforløbet svarede 76,2 % af deltagerne på et elektronisk evalueringsskema. Der var mulighed for at forholde sig vurderende til en række udsagn samt plads til egne kommentarer.

Overordnet bedømmelse af kurset

Til udsagnet: "Jeg synes kurset har været..." svarede 94,9 % af deltagerne godt eller meget godt, altså en overordnet tilfredshed blandt deltagerne med kurset.

Temaet inklusion

97,2 % af deltagerne mener, at temaet inklusion er meget relevant. 94,9 % af deltagerne mente også, at temaet blev behandlet på en sådan måde, at det bidrog til kvalificering af det pædagogiske arbejde på deres skoler. På udsagnet: "Jeg er sikker på, at kurset fremover får praktiske følger for mit arbejde med inklusion", svarede 93 % af deltagerne "enig" eller "helt enig". Så alt i alt stor tilfredshed med temaet inklusion og en positiv forventning om, at kursets indhold vil kunne ses i praksis fremover.

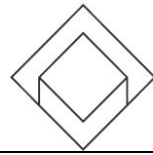
Læringsudbytte og nye handlemuligheder

I forhold til deltagernes vurdering af læringsudbytte og nye handlemuligheder, er der stort set ingen, der benytter svarmuligheden i mindre grad eller slet ikke. Der bliver i spørgeskemaet spurgt ind på lidt forskellige måder, og størstedelen af deltagerne (mellem 59 % og 74 %) svarer, at de "i høj grad" eller "i meget høj grad" har fået nye redskaber, værktøjer eller handlemuligheder, i forhold til arbejdet med inklusion. Mellem 22 % og 35 % af deltagerne svarer "i nogen grad" til udsagnet.

Ønsker til yderligere kompetenceudvikling

Deltagerne blev præsenteret for forskellige former for yderligere kompetenceudvikling i forhold til temaet inklusion. Her skitseres deres ønsker fordelt på en top 3:

⁴⁰ Uddrag af midtvejsevaluering af SUS-projektet, hentet i Kvalitetsrapport på skoleområdet 2011



- 1) Teamudvikling (26,2 %)
- 2) Kollegial supervision (19,2 %)
- 3) Klasseledelse (16,8 %)

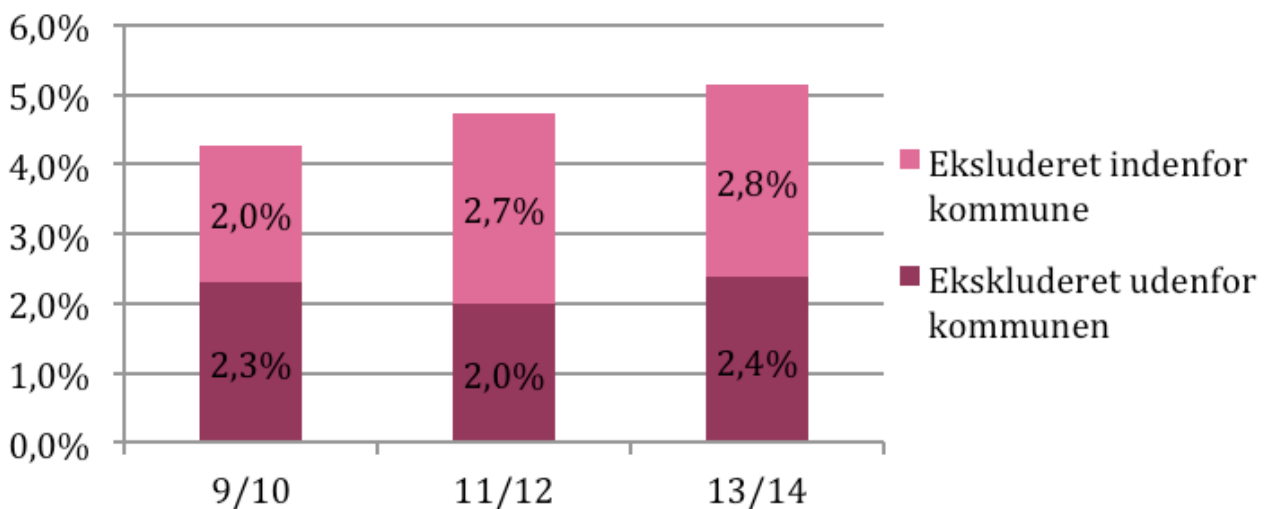
Endelig evaluering af SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing, nu omdøbt til Inklusion i Solkøbing

SUS-projektet blev løbende kvalitativt og kvantitativt evalueret og i det følgende fremstilles elementer fra slut-evalueringens konklusion på skoleområdet i 2013⁴¹.

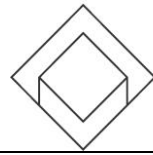
Konklusion

Et af succeskriterierne i SUS er, at flest mulige børn skal kunne inkluderes i den almene skole og dagtilbud i det nære miljø. I konklusionen beskrives, hvordan der hos fagprofessionelle er en oplevelse af, at flere børn inkluderes i folkeskolen. Ses der på den procentvise opgørelse over indskrevne på skolerne, fremkommer et andet billede. Her ses en stigning af børn, der ekskluderes fra normaltilbuddet både inden for kommunens grænser og uden for. I konklusionen anføres, at det er centralt at være opmærksom på, at tallene kan være påvirket af de variationer, der er i antallet af børn med særlige behov og diagnoser. Hermed kan ikke på baggrund af de kvantitative data konkluderes, at der ikke er inkluderet flere børn i kommunen.

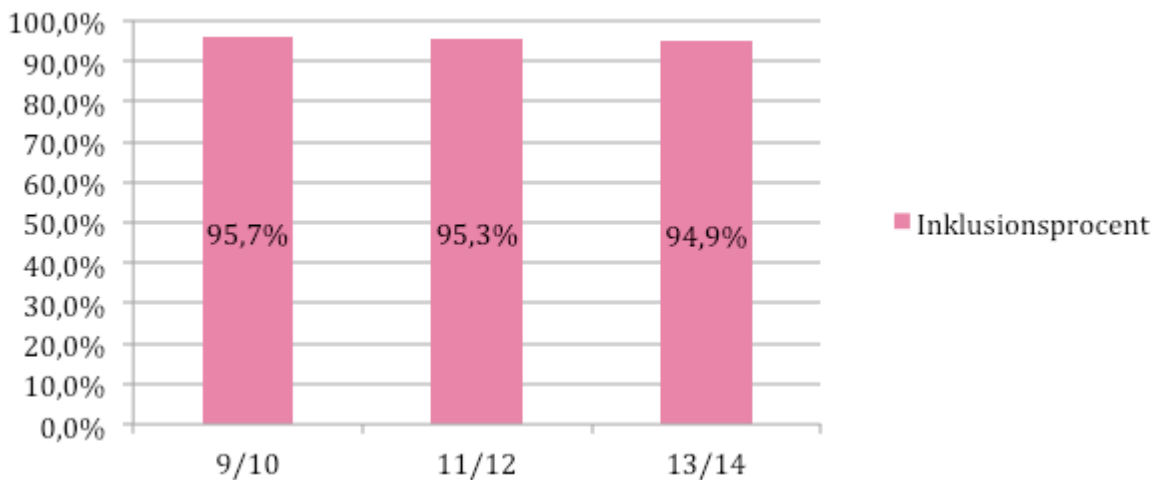
Eksklusion i Solkøbing Kommune - folkeskolen



⁴¹ Ved Ineva – Innovativ Evaluering

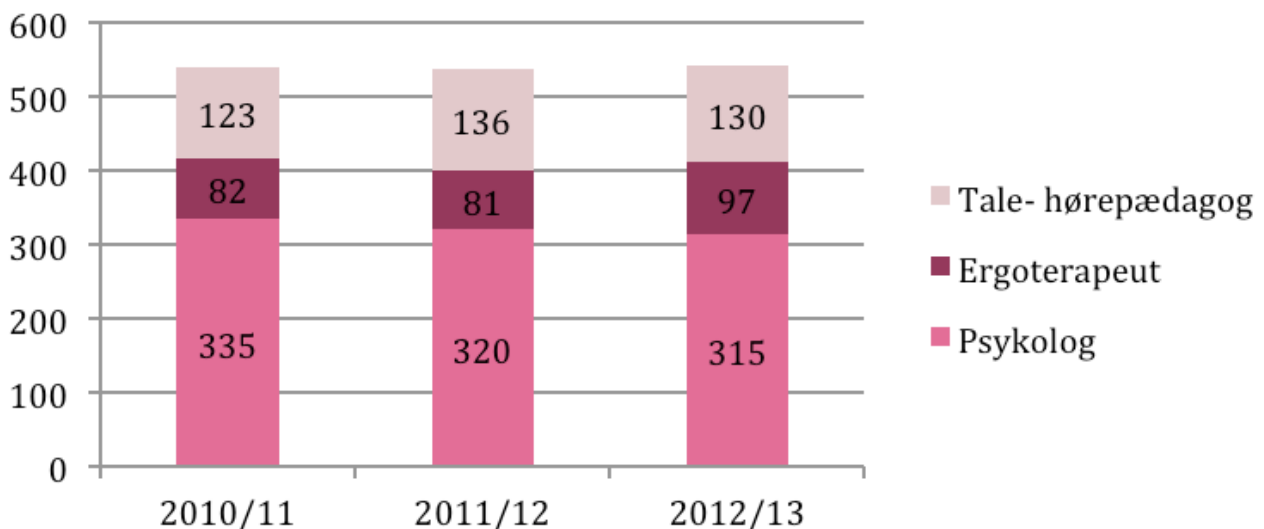


Inklusion i Solkøbing Kommune - folkeskolen

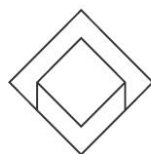


Dertil var det et succeskriterie at antallet af henvisninger til specielle foranstaltninger skal falde. Af slutevalueringen fremgår at antallet af henvisninger til psykolog fra 2010/2011 til 2012/2013 er faldet, så der i 2012/2013 henvises 6 % færre henvisninger til psykolog, end før inklusionsprojektets start. Der ses en stigning på 15 % i perioden, hvad angår henvisninger til ergoterapeutisk behandling. I forhold til henvisninger til tale-høre-pædagog har tallet været svingende i perioden, og der er sket en samlet stigning, men et fald i perioden 2010-2013. Samlet illustreres antallet af henvisninger til PPR i slutevalueringen ved denne graf⁴²:

Antal henvisninger til PPR



⁴² Der findes ved forskningsprojektets afslutning ikke tal for henvisninger til PPR i skoleåret 2013/14 grundet indføring af nyt EDB-håndteringssystem i kommunen.



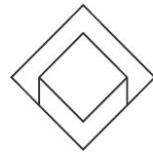
Det var også et succeskriterie, at alle skoler og dagtilbud i kommunen skal have det samme høje kompetenceniveau i forhold til at kunne inkludere børn med det, der her kaldes problemadfærd i det almene skole- og dagtilbudsliv. I slutevalueringen vurderes der at være sket en udvikling hen imod et højere kompetenceniveau på alle skoler i kommunen, hvad angår inklusionsområdet. Der er forskelle på, hvordan der tænkes om inklusionsopgaven, og med hvilken tilgang den imødekommes, eksempelvis i forhold til hvordan AKT og ressourcecenter-funktionen håndteres på skolerne.

Endvidere var et succeskriterie for SUS, at de samlede udgifter til specialområdet i Solkøbing Kommune skulle falde inden for 3 år. Det pointeres i evalueringen, at det er en kompleks øvelse at sammenligne økonomien på tværs af de år, hvor inklusionsprojektet har været i gang. Der er lavet nye organisatoriske strukturer, ligesom der i perioden er blevet ændret på måden, hvorpå budgetter og regnskaber håndteres, blandt andet på baggrund af krav fra Indenrigsministeriet. Derfor skal de økonomiske tal ses i en kontekst. Ved beslutning om inklusionsprojektet blev der indskrevet en besparelse på 1,5 mio. kroner. Ikke desto mindre er der budgetteret med 3,5 mio. ekstra til området i 2013 end i 2011. Stigningen handler blandt andet om, at fritidstilbud ved specialskoler ikke var med i 2011-budgetterne, hvilket er budgetsat til 5 mio. kr. Det er centralt at bemærke, at tallene baserer sig netop på budgetter, hvilket skyldes, at regnskabsåret 2013 på evalueringstidspunktet ikke er afsluttet og dermed ikke kan inddrages i evalueringen.

Med SUS skulle også sikres bedre mulighed for individuel og kontinuerlig tilpasning af de specialpædagogiske foranstaltninger. Det konstateres i evalueringen at organiseringen i inklusionsprojektet med konsulentteamet for Børne- og Familiecenteret (BOF) har givet hurtigere reaktionstid og mulighed for at imødekomme de udfordringer, der opstår i skoler og SFO'er, ligesom tilgangen til AKT-funktionen i skolerne har givet individuelle løsninger.

Dermed vurderes det i evalueringen, at det er lykkedes at skabe mulighed for individuel og kontinuerlig tilpasning af de specialpædagogiske foranstaltninger. Der er dog fortsat udfordringer med at tilbyde alle børn med særlige behov det, de har brug for, hvilket i særlig grad skyldes en oplevet manglende ressource-tilgang til området og manglende specialpædagogiske kompetencer.

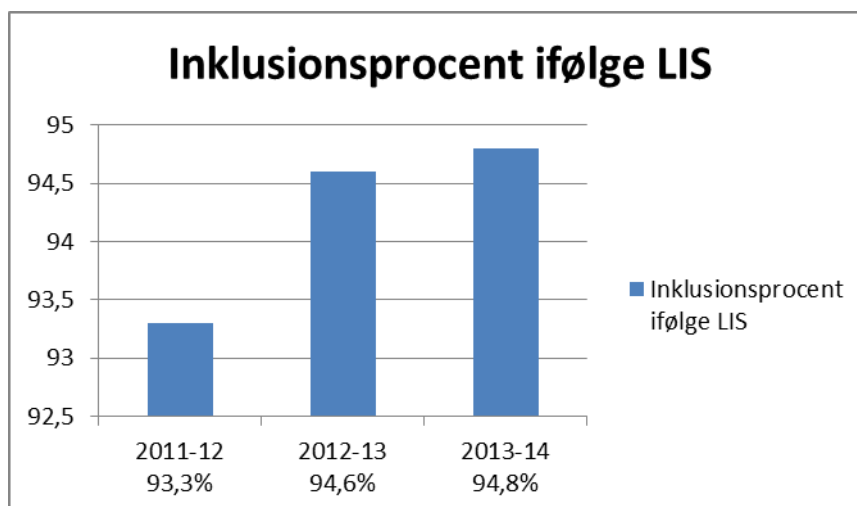
Dertil skal skolerne have et stærkere incitament til at sammentænke økonomi og faglighed ved iværksættelse af specialpædagogiske foranstaltninger. Det vurderes i slutevalueringen, at der på skolerne er skabt et klart incitament til sammentænkning af økonomi og faglighed. Dette understøtter på nogle områder opnåelse af de øvrige succeskriterier og virker på andre områder hæmmende. Der opleves fra skoleledelserne væsentlige udfordringer med den økonomiske model, som de mener skaber købmandsskab og dermed hæmmer mulighederne for, at lave innovative og gode specialpædagogiske tilbud til børnene på tværs af skoledistrikterne. Modsat



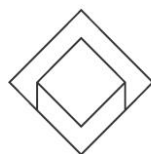
giver den nye økonomiske model hurtigere handlemuligheder og dermed en nedsat reaktionstid, hvilket vurderes at være en stor fordel, særligt når udfordringerne er af mindre eller middelsvær karakter. Fordelene er mindre ved massive udfordringer og behov for specialpædagogiske foranstaltninger.

Sidste succeskriterie for SUS var at specialundervisningen skal billiggøres uden tab af kvalitet. I slutevalueringen konstateres det, at der grundet kompleksiteten på feltet, ikke kan svares ja eller nej på, om udgifterne er reduceret, uden at der er mistet kvalitet. I nogle områder er der klart en kvalitetsfastholdelse og også øget kvalitet. Her tænkes i særlig grad på ressource-centre på skoler og samarbejdet med BOF. Andre steder opleves der kvalitetsforringelser. I et spørgeskema, der besvares som del af slutevalueringen, udtrykker 16 % af de adspurgte medarbejdere dog, at inklusionsprojektet har givet et kvalitetsløft. 28 % giver udtryk for, at de oplever, at projektet har givet en kvalitetsforringelse, hvilket ved slutevalueringen er en fordobling af medarbejderne, der peger på dette som noget, de forbinder projektet med.

Beskrivelsen af Solkøbing som den ses ovenfor er, i forbindelse med udarbejdelsen af nærværende artikel, sendt til embedsmænd ansat på kommunalt niveau i Solkøbing kommune for gennemlæsning, med henblik på rettelse af faktuelle fejl. I tilbagemeldingen herfra anføres, at der ved indføring af Undervisningsministeriets Ledelsesinformationssystem (LIS), er opstået uklarhed omkring validiteten af de data, der ligger til grund for den procentvise angivelse af inklusion- henholdsvis eksklusionsprocenten. Ifølge ledelsesinformationssystemet ser tallene ud som følger:



Solkøbing kommune arbejder ved aflevering af projektet her på udredning af, hvilke data der er valide.



Beskrivelser af SUS på de deltagende skoler

I Kvalitetsrapporten 2011-2012 findes beskrivelser af status på SUS fra kommunens otte skoler. I det følgende ses beskrivelserne fra de tre skoler, hvor børn og fagprofessionelle, der deltager i projektet, hører til. Beskrivelserne er med, fordi de kan medvirke til forståelse af den kontekst, de deltagende børn og fagprofessionelle indgår i.

Beskrivelse af inklusionsprojektet på Brede Skole sidst i 2012, 1½ år inde i SUS-projektet⁴³.

Ca. 300 børn fra 0. klasse – 7. klasse

På Brede Skole startede arbejdet med inklusionsprojektet for alvor med kurset i uge 32.

Opfølgning på kurset er sket i det almindelige teamsamarbejde og med gruppedrøftelser på hvert lærermøde.

I praksis har inklusionsprojektet betydet, at vi har fået en D-klasse med 4 elever og 2 lærere fra kommunens specialskole. Desuden har vi prioriteret AKT-arbejdet højt og afsat 15 timer pr. uge til Pusterummet.

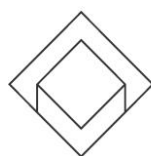
Pusterummet har åben hver dag i tidsrummet 8.30 – 12.30. Her kan lærerne sende elever hen, der har svært ved at klare timen/dagen i den almindelige klasse. Dette kan være på grund af: en dårlig morgen hjemme, i forbindelse med skilsmisse, drillerier, alvorlig sygdom/dødsfald i familien, eller bare fordi det er svært at være mig lige nu. Ved siden af har vi selvfølgelig også den faglige specialundervisning.

Alle lærere i de 3 tilbud holder jævnligt møde, for hele tiden at sikre det bedste tilbud til eleverne. Lærerne har et rigtig godt og tæt samarbejde med SUS-teamet, hvor en pædagogisk konsulent og en psykolog kommer på skolen hver måned til møde. Desuden kan SUS-teamet altid kontaktes, så der er sparring at hente.

Status på D-klassen efter det første år:

- en lærer gik på pension den 1. oktober 2011
- en elev blev flyttet til Viking Skolehjem i løbet af efteråret
- en elev blev integreret i normal klasse i januar og går der stadig
- en elev forlod skolen til sommerferien og skulle starte på efterskole august 12.
- En elev fra specialskolen går stadig i klassen sammen med 3 elever af "vore egne".

⁴³ Beskrivelsen er næsten ordret hentet fra kommunens kvalitetsrapport på skoleområdet (forkortelser mv. er skrevet ud).



Kvantitative data vedrørende 6.-7. klasse fulgt i projektet

Vi fulgte seks børn i 6. og 7. klasse, før de flyttede til Skt. Knud Skole i 8. klasse. Klassen, børnene gik i, havde følgende karakteristika hvad angår børn der vurderes særligt støttefordrende samt sygefravær blandt børn og voksne:

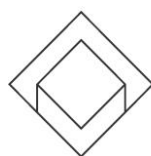
Antal børn der kommer fra specialskoler, har diagnoser eller på anden vis vurderes som støttefordrende.	3 elever i 2011/2012 2 elever i 2012/2013.
Børnefravær: 6. klasse 7. klasse	Fra 1. aug. 2011-31. jan. 2012 i alt 65 fravær (49 syg + 16 lovlige) August 2012 / juni 2013: 206 fraværsdage. (en elev syg i ca. 3 mdr.)
Personalefravær	2011/12: 2 lærere 19 sygefravær 2012/13: 2 lærere 45 sygedage

Beskrivelse af inklusionsprojektet på Pilevangen Skole sidst i 2012, 1½ år inde i projektet⁴⁴.

Klassetrin 0. klasse – 9. klasse. International klasse fra 7. til 9. klasse.

Ressourcecenteret på Pilevangen skole har et fagligt niveau der gør, at vi generelt lykkes med opgaven. Undtagelser er der altid, og også i denne sammenhæng. Lærerne, eleverne og forældrene får med lærernes daglige arbejde og vores Ressourcecenter en kvalificeret rådgivning til, hvordan vi sammen adresserer alt det der ikke er at finde i normalundervisningen. Pilevangen skole har gennem hele skoleåret, i samarbejde med skolebestyrelsen, udviklet vores nedskrevne pædagogik i en retning, hvor det anerkendende og inkluderende fra skolevæsenets målsætning og værdierne fra Pilevangen skole kommer i sync. Det videre arbejde med 4P (Positiv Pædagogik på Pilevangen skole) er lidt forsinket pga. omlægningen af ledelses-

⁴⁴ Beskrivelsen er citeret direkte fra kommunens kvalitetsrapport på skoleområdet.



strukturer i Solkøbing Kommune – vi har det ønske, at der skal ske en tilpasning af pædagogikken gældende for hele forløbet, fra 0 til 16 år. Der arbejdes med sagen.

Mødet mellem skolebestyrelsen, ledelsen og forældrerepræsentanterne i trivselsforum har de sidste gange haft det omdrejningspunkt, hvordan vi kommer videre med børnenes trivsel og hvordan vi får bevidsthedsgjort for alle, at skolen er et fælles anliggende.

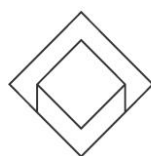
Skolens mulighed for at lave inkluderende tiltag er noget begrænset af skolens størrelse. Selvom Pilevangen skole er den største skole i Solkøbing Kommune, så er den slet ikke stor nok til at kunne lave ad hoc grupper og komme det næste skridt med de inkluderende tiltag. Flere ting skal falde på plads for at vi kan komme de næste skridt – her tænkes i særlig grad på to elementer, nemlig skolens volumen, hvor, hvis vi skal have de sidste med, skal være omkring dobbelt så store som vi er nu (elevtalsprognoserne peger i den modsatte retning), og så skal skolernes støttetropper (socialrådgivere mf.) være at finde i skolens hverdag.

Den løbende udfordring for SUS-projektet er det mindset som naturligt bliver udfordret ved, at forældrene er forskellige steder i deres fælles liv med skolen. Rigtig mange forældre har heldigvis ønsket om at engagere sig i klassens trivsel, også når dette driller. Der er samtidig en del forældre, der har den modsatte holdning – dette arbejdes der både i skolebestyrelsen og på den professionelle del, med.

Kvantitative data vedrørende 3.-5. klasse fulgt i projektet

Vi fulgte seks børn i 3.-5. klasse. Klassen, børnene gik i, havde følgende karakteristika hvad angår børn der vurderes særligt støttestøttende samt sygefravær blandt børn og voksne:

Antal børn der kommer fra specialskoler, har diagnoser eller på anden vis vurderes som støttestøttende.	3 elever i 2011/2012 2 elever i 2012/2013. 1 elev i 2013/14
Børnefravær:	
3. klasse	52 ulovlige fraværsdage 7 lovlige
4. klasse	171 sygedage - 48 ulovlige fraværsdage 15 lovlige fraværsdage
5. klasse	104 sygedage



	11 ulovlige fraværsdage 34 lovlige fraværsdage
Personalefravær	2011/12: 3 lærere 7 sygefraværsdage 2012/13: 3 lærere 6 sygefraværsdage 2013/14: 3 lærere 12 sygefraværsdage

Beskrivelse af inklusionsprojektet på Skt. Knud Skole sidst i 2012, 1½ år inde i projektet⁴⁵.

Klassetrin: 0. klasse – 9. klasse. Specialklasser og To-sprogscenter

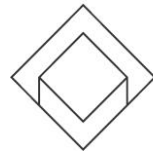
I forbindelse med lukningen af specialskolen, modtog Skt. Knud Skole 2 elever. Vi har benyttet SUS-midler til at ansætte en pædagog i en 20 timers stilling med støttetillæg til den ene af eleverne, for at kunne inkludere eleven i en specialklasse.

Der er store ledelsesmæssige udfordringer i SUS, da det er vanskeligt at planlægge i forhold til økonomien. Visiteres elever fra Skt. Knud Skole til vidtgående specialpædagogiske tilbud, trækkes skolen kr. 200.000, hvilket hurtigt betyder, at vi må afskedige medarbejdere. Det er dog ikke automatisk ensbetydende med, at klasser nedlægges, og hvilke medarbejdere kan så undværes?

Det fælles kursusforløb i uge 32 2011 er mundet ud i, at skolens medarbejdere arbejder i reflekterende teams i forhold til bl.a. inklusionsproblematikker. De reflekterende teams udspringer af skolens storteams. Der har været holdt et opfølgende møde/kursus med kursusholderne fra uge 32 i december måned. Vi har desuden haft en kursusaften for skolens medarbejdere og skolebestyrelse, hvor en lektor fra Århus Universitet fortalte om forandringsprocesser, og hvad det gør ved os.

I forhold til SUS-kompetenceteam, har vi valgt at tildele en lærer timer som koordinator, for at sikre at kompetenceteamet forankres blandt medarbejderne. Omlægningen af SUS har medført, at Skt. Knud Skole har været gennem et udviklingsarbejde, der er mundet ud i en inklusionsplan. Inklusionsplanen er udarbejdet for at sikre en fælles referenceramme og et fælles sprog ud fra det nye mindset i Solkøbing Kommune. Arbejdet med inklusionsplanen er forløbet i foråret 2012, og den er derfor under implementering i skoleåret 2012-2013. Den har til formål bl.a. at sikre en bedre og mere fleksibel anvendelse af skolens økonomiske og menneskelige ressourcer, samt skabe et overblik over hvilke muligheder vi som skole og kommune har i

⁴⁵ Beskrivelsen er citeret direkte fra kommunens kvalitetsrapport på skoleområdet.

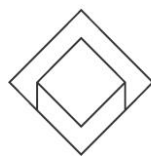


inklusionsarbejdet. Den fleksible anvendelse af skolens ressourcer bygger på en løbende evaluering og justering af indsatserne.

Kvantitative data vedrørende specialgruppe og 1.-3. klasse fulgt i projektet

Vi fulgte seks børn i henholdsvis specialgrupper og ordinær 1.-3. klasse. Klassen, børnene gik i, havde følgende karakteristika hvad angår børn der vurderes særligt støttefordrende samt sygefravær blandt børn og voksne:

Antal børn der kommer fra specialskoler, har diagnoser eller på anden vis vurderes som støttefordrende.	I Gruppe B alle elever I 2012-2014 ingen i 1.-3. klasse
Elevfravær:	2.c i 2012/13: 70 sygedage, 35 lovlige, 84 ulovlige (18 elever) 3.c i 2013/14: 56 sygedage, 30 lovlige, 22 ulovlige (17 elever) Gruppe B i 2012/13: 35 sygedage, 4 lovlige (4 elever) Gruppe B i 2013/14: 32 sygedage, 26 lovlige, 6 ulovlige (5 elever)
Personalefravær	2012/13 (2 lærere) i 2.c: 13,5 sygedage 2013/14 (2 lærere) i 3.c: 24 sygedage, 4 omsorgsdage, 5 barn syg 2012/13 (2 lærere) i Gruppe B: 6 sygedage, 5 barn syg 2013/14 (2 lærere) i Gruppe B: 2 barn syg, 4 dages skolerejse m/anden klasse



Børnenes oplevelser af mulighed for deltagelse, fremstillet i cases

I dette afsnit formidles fund og tendenser i kort sproglig form i fem cases. Disse illustreres efterfølgende af en matrix bygget op omkring de deltagende børn, de aktuelle temaer og kategorierne: Stigende, faldende eller uændret mulighed for deltagelse i fællesskaberne over tid.

Først de fem cases, der følger børns oplevelser over tid.

Pelles oplevelser af mulighed for deltagelse (Skt. Knud Skole)

Pelle går i specialsporet på en større skole i byen og deltager i fire interviews i perioden foråret 2012 til foråret 2014. Pelle er i interviewperioden 9-11 år. Omkring 2. klasse, før vi starter interviewrækken, flyttes Pelle til først én B-gruppe, siden en anden. B-grupperne er skolens specialspor og er små grupper, med cirka fem børn i hver. Pelle er et par år ældre end de andre børn, han er i specialgruppe med. De gennemgående temaer i interviewene med Pelle er 1) Deltagelse i undervisning, også set i forhold til det faglige niveau i normalklasser, 2) Venskaber med B-gruppekammerater og 3) Om at være i B-gruppe i forhold til at være i normalklasser.

Ad 1) Deltagelse i undervisning, blandt andet i forhold til det faglige niveau i normalklasser.

I de første interviews beskriver Pelle oplevelser af mulighed for deltagelse ved forskellige eksempler på, at han forstår undervisningens rytmer, indhold og gentagelser og at der er et gensidigt engagement mellem Pelle og hans lærere – nogle gange præget af, at han kan lide lærerne, nogle gange af, at han ikke kan lide dem. Der ses også fælles historier, der bygges op gennem skolegang.

Pelle fortæller i tredje interview, at han gerne vil gå i en normalklasse. Hans bekymring i den henseende går på, om det faglige niveau er for højt for ham. Han fortæller om hvordan dem fra B-grupperne er dårligere fagligt end dem fra normalklasserne.

Ovenstående illustreres i følgende udsnit fra interviewet i foråret 14. Her beskriver Pelle forskellige fag som indeholder elementer han godt kan lide at lave:

Interviewer: *Ja. Hvad for noget ovre i skolen kan du godt lide at lave?*

Pelle: *Svømning, idræt, dansk og matematik.*

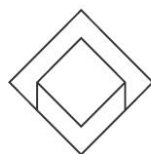
Interviewer: *Det er da mange ting.*

Pelle: *Bare ikke når det er to dansktimer lige efter hinanden og to matematiktimer efter hinanden og det.*

Interviewer: *Okay. Hvorfor må de ikke være lige efter hinanden?*

Pelle: *Det kan jeg ikke.*

Interviewer: *Hvorfor kan du ikke det?*



Pelle: *Fordi det er svært.*

Interviewer: *Det bliver svært? Hvad er det, der bliver svært?*

Pelle: *At jeg bare skal blive ved med at sidde på en stol i en hel time.*

Interviewer: *Ja.*

Pelle: *Og ikke lave noget.*

Interviewer: *Mm. Tror du, du er den eneste, der har svært ved det?*

Pelle: *Det ved jeg ikke.*

Interviewer: *Hvad oplever du? Oplever du, du er den eneste, der har det?*

Pelle: *Ja, de fleste gange.*

Interviewer: *De fleste gange?*

Pelle: *Mm.*

Interviewer: *Så de andre kan godt?*

Pelle: *Det kan godt være.*

Pelle vil også gerne have flere lektier. Pelle virker til gerne at ville skolearbejdet, men han kan have svært ved at aflæse kontekst og at knække arbejdskoderne: han vil gerne dansk og matematik, bare ikke to timer i træk, han vil gerne lektier hvis han kan finde ud af det osv. Pelle kommer dog ikke rigtig i dialog med lærerne og får ikke forklaret sig eller bedt om hjælp. Han ser ikke mulighed for dialog og forhandling, fællesskabet vedligeholdes ikke, så han opgiver og falder fra. Pelle virker opgivende og som om han ikke rigtig orker at finde ud af arbejdet eller at prøve at forstå de voksnes beslutninger. Det virker til at han har affundet sig med situationen og med at være én, der ikke kan. Han fortæller direkte, at det var derfor han kom i B-gruppe:

Interviewer: *Hvad er forskellen på X's klasse og på din klasse?*

Pelle: *At deres klasse er meget bedre.*

Interviewer: *At deres klasse er meget bedre?*

Pelle: *Mm.*

Interviewer: *Hvordan er den meget bedre?*

Pelle: *Øhm, den er meget bedre med at være, øhm, ja, ting, de er bedre til at læse og sådan.*

Interviewer: *Er de bedre til at læse?*

Pelle: *Mm.*

Interviewer: *Mm.*

Pelle: *Og lave lektier.*

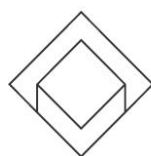
Interviewer: *Og de er bedre til at lave lektier?*

Pelle: *Mm.*

Interviewer: *Hvorfor tror du, de er det?*

Pelle: *Fordi de kan finde ud af det.*

Interviewer: *Og det kan I ikke?*



Pelle: *Ikke så godt. Det var derfor, jeg røg i specialklasse.*

Interviewer: *Hvorfor tror du, du ikke kan det?*

Pelle: *Fordi.*

Interviewer: *Men det er det noget, som- Når du ikke kan finde ud af det, er det så, fordi du tænker, at du er forkert, eller er det, fordi at der er nogen, der ikke hjælper dig, eller er det, fordi at, øh, skolen er forkert eller?*

Pelle: *Det aner jeg ikke.*

Interviewer: *Det aner du ikke? Nej. Bliver du ked af dét?*

Pelle: *Nej.*

Interviewer: *Nej. Du er lidt ligeglad med det eller hvad?*

Pelle: *Ja.*

Interviewer: *Ja. Tror du, der er forskel på, hvad lærerne gør inde i din klasse, og hvad de gør inde i..?*

Pelle: *Ja.*

Interviewer: *Hvad er forskellen?*

Pelle: *At de giver dem meget sværere lektier for, sådan de lærer hurtigere ting.*

Interviewer: *Okay, så de giver dem sværere lektier for?*

Pelle: *Mm. Det får vi ikke i dansk.*

Interviewer: *Kunne du godt tænke dig at få sværere lektier for?*

Pelle: *Ja, i dansk.*

Interviewer: *I dansk?*

Pelle: *I matematik har jeg.*

Interviewer: *I matematik har du svære lektier?*

Pelle: *Ja, det kan jeg næsten ikke finde ud af.*

Ad 2) Venskaber med B-gruppekammerater.

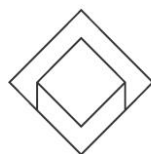
Pelle beskriver gennem årene oplevelser af at have stabil mulighed for deltagelse med de drenge han gik i første B-gruppe med. Efter skiftet til den anden B-gruppe fortæller Pelle, at han er venner med både dem i den nye gruppe og i den gamle gruppe. Pelle fortæller om, hvordan de leger forskellige lege, både på skolen og derhjemme og det er tydeligt at høre, hvordan han ser rig mulighed for deltagelse i fællesskaber præget af venskab og følelse af at høre til. Det tolkes sådan at Pelle her oplever at have en unik identitet:

Interviewer: *Mm. Hvad så med den nye klasse? Har du fået nogle, øh, nogle gode venner i den?*

Pelle: *Mm.*

Interviewer: *Hvem er det?*

Pelle: *Mads og Peter og Ramsa og Frederik.*



Interviewer: *Ja. Er det alle dem inde fra klassen faktisk?*

Pelle: *Ja*

Interviewer: *Ja. Hvad med dem inde fra den gamle gruppe – var du også gode venner med dem?*

Pelle: *Ja.*

Ad 3) Om at være i B-gruppe i forhold til at være i normalklasser.

Pelles beskrivelser af at være i B-gruppe i forhold til at være i normalklasserne beskriver gennem årene en manglende mulighed for deltagelse i normalklasserne. Pelle oplever at høre til i B-grupperne, fordi han ligner de andre der. Dem i B-grupperne passer sammen og dem i normalklasserne passer ifølge Pelle sammen. På den måde, fortæller han, er man normal, når man er sammen med nogle der ligner én selv. Det er nemt at deltage i fællesskaber med børn man ligner. Pelle vil dog gerne prøve at være i en normalklasse, hvor han tænker, at det er godt at gå.

Pelles oplevelser af mulighed for deltagelse, set i lyset af muligheden for at ændre position i fællesskaber, efterhånden som de tilegner sig fællesskabets normer, værdier og kompetencer.

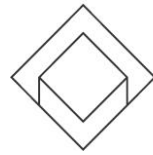
Pelle ser fagligt indhold som betydningsfuldt indhold og han forstår i de første interviews de strukturer, der præger undervisningen. Han fortæller i de første interviews om engagement i det faglige og han fortæller om historier og begivenheder, hvor han hjælper andre børn med indholdet i undervisningen. Engagementet ser i de sidste interviews ud til at være faldende⁴⁶. Pelle virker til at have opgivet at dele viden og erfaringer med de fagprofessionelle og i forlængelse heraf også med de andre børn i specialgruppen. Hvad angår deltagelse i det faglige fællesskab ændrer Pelle position i negativ retning, da han i B-gruppen over tid ikke oplever at have social værdi, men derimod oplever at hans evner og kompetencer devalueres og at de andre i fællesskabet ikke knytter an til hans bidrag og viden⁴⁷. Pelle trækker sig derfor fra deltagelse i det faglige fællesskab/arbejdsfællesskabet og han vurderes at beskrive faldende mulighed for direkte deltagelse det faglige fællesskab.

I forhold til venskaber med B-gruppekammerater, fortæller Pelle om det som betydningsfuldt for ham; han fortæller i alle interviews om venskabsrelationer med mange af de andre børn⁴⁸. De deler erfaringer og oplevelser og identificerer sig så meget med dem, at det er i hinandens nærvær at de føler sig normale, hvilket Pelle forklarer med at han ligner de andre i B-gruppen. Hvad gælder inklusion bevirker Pelles deltagelse i B-gruppen, at han inkluderes i tilhørsfællesskabet her, men at distancen til normalklasserne grundet mangel på samspil i stadig

⁴⁶ Jf. Wenger, 2004:94

⁴⁷ Ibid.:93

⁴⁸ Ibid; 93



højere grad markeres⁴⁹. I Pelles fortællinger ses beskrivelser af stabil mulighed for deltagelse i disse grupper, da Wengers tre faktorer løbende er til stede.

Alexander, Mathilde og Thors oplevelser af mulighed for deltagelse (1.-3. klasse Skt. Knud Skole)

Alexander, Mathilde og Thor deltager alle tre i de samme fem interviews. To temaer italesættes gennem årene: 1) Samarbejdsrelationer og -former og 2) oplevelse af mulighed for deltagelse i fællesskaber af social karakter, fx venskaber og legerelationer.

Ad 1) Samarbejdsrelationer og -former

Første tema nævnes kort i første interview og følges derefter i de efterfølgende fire interviews. Temaet ses i det følgende fra Alexander og Mathildes vidt forskellige forståelser og perspektiver. Thor placerer sig imellem de to andre børn, hvad angår oplevelser af, hvordan samarbejde i klassen tager form.

I interview nummer 2 i starten af 2. klasse fortæller børnene om, hvad de tænker om at arbejde sammen med andre børn. Mathilde fortæller, at hun godt kan lide at arbejde sammen med andre fordi man kan lære nyt af det. Alexander mener ikke at kunne lære særligt meget af Mathilde og Thor. Følgende udveksling udspiller sig:

Mathilde: *"Nogle gange lærer jeg dig faktisk at tie stille i timerne"*

Alexander: *"Nej, du lærer mig det ikke, du siger det til mig!"*

Interviewer: *"Kunne du tænke dig at lære det?"*

Alexander: *"Nej"*

Interviewer: *"Og du gider heller ikke holde op med at futte rundt i timerne?"*

Alexander: *"Nej (griner) Jeg er vant til at futte rundt og det er dejligt at futte rundt".*

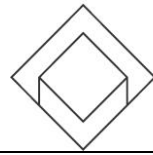
Samme fortælling fortsætter i slutningen af 2. klasse (tredje interview), hvor Mathilde fortæller om, hvordan hun synes at Alexander larmer og hun vil gerne, at han ændrer adfærd. Dette ønske deles muligvis med lærerne, da Alexander sidder alene oppe ved tavlen, hvorimod de andre elever sidder i firemandsgrupper. Alexander ved ikke hvorfor han sidder ved tavlen og er glad for at sidde der.

Mathilde kommer med en mulig forklaring: *"Det er nok fordi han snakker når der er nogen der sidder ved siden af ham."*

Adspurgt om Alexander kunne tænke sig at være stille svarer han: *"Nej. Jeg vil være den jeg er."*

Mathilde pointerer: *"Men jeg synes det kunne nogle gange være rart at han tiede stille."*

⁴⁹ Wenger, 2004: 91



Thor placerer sig imellem de to og siger, at han nogle gange lægger mærke til at Alexander snakker, andre gange ikke. Når Thor ikke lægger mærke til det, mener han selv, at det er fordi at det, Alexander siger, ikke er sjovt.

I fjerde interview fortæller Mathilde og Thor om, hvordan de godt kan lide at arbejde sammen med andre, så man kan få ideer fra hinanden. Alexander vil gerne arbejde sammen med andre men i begrænset omfang og beskriver det sådan: *"Mnn, jeg er bare lidt ligesom en tiger af en art, som jo bare helst holder mig til min flok."*

I femte og sidste interview fortæller børnene om deres motivation for at samarbejde med hinanden i lyset af det at blive klogere som følge af deres skolegang. Alexander vil helst ikke blive klogere. Mathilde vil gerne være klog, da det bedrer hendes muligheder for at få arbejde når hun bliver voksen. Pointerne illustreres af følgende passage:

Alexander: *"Nej, jeg gider ikke være klog"*

Interviewer: *"Hvorfor gør du ikke det?"*

Alexander: *"Fordi at ellers så kommer alle bare hen sådan "Du er klog, vær sød at gøre det her". Nej, det gider jeg ikke, så får jeg alle opgaverne"*

Mathilde: *"Held og lykke med din uddannelse så!"*

Interviewer: *"Hvorfor tænker du det Mathilde?"*

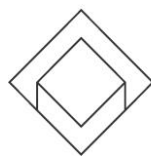
Mathilde: *"Fordi at man skal have det bedste job, man vil og så får man penge. Altså, løn."*

Børnene deler i disse udsnit af interviewene et repertoire af fælles historier og begivenheder som de alle kan identificere sig med. Der er også tale om gensidigt engagement, hvor de deler erfaringer og oplevelser med hinanden. Forskellen ligger i deres oplevelser af, hvad der er betydningsfuldt. Alexander tolker det tilsyneladende ikke som betydningsfuldt at lære noget af andre børn eller at være stille i timerne, sådan som Mathilde gerne vil det. Derved begrænses Alexanders mulighed for deltagelse i samarbejdet med de andre børn.

Samlet ændrer deltagelsesmulighederne sig ikke for de to (tre) børn indenfor dette tema i løbet af de fem interviews.

Ad 2) Oplevelsen af deltagelsesmuligheder i fællesskaber af social karakter fx venskaber og legerelationer.

I første interview fortæller Mathilde og Thor at alle er lige gode venner, mens Alexander beskriver hvordan han holder sig lidt for sig selv, *"... er i gang med noget andet (...) ser på computer"*. I andet interview, i starten af 2. klasse, fortæller Mathilde om, hvordan Alexander nogle gange ikke stopper med at drille hende selv om hun beder ham om det. Det tillægger Alexander ikke speciel betydning. Det, der derimod har betydning for Alexander er, om Thor synes, at det Alexander gør,



er sjovt. I tredje interview fortæller børnene om, hvordan de vægter forskellighed højt når de leger og om, hvordan de sætter regler for legene. Mathilde og Thor prioriterer at få løst de vanskeligheder, der kan opstå, så flest muligt kan være med. Alexander fortæller, at det for ham er lige vigtigt at legen er sjov og at alle er med:

Alexander: "Det er fordi - jeg vil jo have at alle i legen skal have det godt, sådan at hele legen det bliver meget sjovt. Men jeg synes altså også at der er mange, der gerne vil snak - der er mange der gerne vil være med nogle gange og det synes jeg altså også de skal have lov til. "

Hvis legen bliver dårligere fortæller alle tre børn om, hvordan de ændrer på den, så der skabes plads til forskellige forståelser og former for adfærd. Der er dog forskel på, hvor langt de tre hver især vil gå i forhandlingen omkring legen. Mathilde og Thor lader for det meste andre komme ind i legen. Alexander synes ikke at dem, der i forskellige sammenhænge er "møghamrende irriterende" skal være med.

I fjerde interview fortæller Alexander om oplevelser af at blive drillet af forskellige i skolen. Thor har aldrig hørt om drillerierne og Mathilde spørger nysgerrigt ind til faktuelle aspekter ved drillerier.

I femte interview spørges børnene om de passer godt ind i klassen. Alexander fortæller:

Alexander: "Jeg kan ikke komme med et ord til det."

Interviewer: "Mn. Jamen- så skal vi- Kan du så sidde og tænke lidt over det?"

Alexander: "Fire!"

Interviewer: "Fire?"

Alexander: "I skala fra 1 til 10".

Interviewer: "Så passer du fire ind?"

Alexander: "Fire."

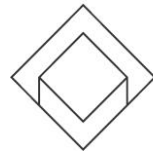
Interviewer: "Så du passer ikke helt? Altså, der er lige noget, der gør, at du ikke helt synes, du passer super godt ind i klassen?"

Alexander: "Der er noget, jeg sørger f- Det er, fordi at det er den her, så står jeg her på. Fordi at det er det der med at fjolle."

Interviewer: "Det er det der med at fjolle?"

Alexander: "Men når jeg lige har en- Når jeg får l- Når jeg får tid til at lade være med det og sådan noget, så er jeg kommet op på fem. Og så synes jeg, at jeg passer sådan fint ind."

Samlet tolkes Alexander' fortællinger om oplevelser af mulighed for deltagelse fællesskaber af social karakter til at være uændret. Det centrale omkring muligheden for deltagelse er, at det ser ud til at Alexander, i situationerne skitseret ovenfor, selv beslutter om en given situation



tillægges betydning eller ej. Hvis ikke han vurderer indholdet i en situation som betydningsfuld, går han enten i forhandling eller også trækker han sig ud af fællesskabet og positionerer sig som én, der ikke hører til.

De tre børns fortællinger set i lyset af muligheden for at ændre position i fællesskaber, efterhånden som de tilegner sig fællesskabets normer, værdier og kompetencer.

Hvad angår børnenes tematisering af samarbejdsrelationer og -former, ses fortællinger om et repertoire af fælles historier og begivenheder i klassefællesskabet, som de alle kan identificere sig med⁵⁰. Der ses et gensidigt engagement, og de fortæller bekræftende om delte erfaringer og oplevelser. De deler ikke oplevelsen af, hvad der er betydningsfuldt. I Alexanders fortællinger fremstår det ikke som betydningsfuldt at lære noget af de andre børn eller at være stille i timerne, sådan som Mathilde gerne vil det. Mathildes vurdering af det betydningsfulde vurderes at være i overensstemmelse med de fagprofessionelles (ex ved Alexanders placering i klasserummet). I denne analyseoptik begrænses Alexanders mulighed for deltagelse i samarbejdet med de andre børn, fordi børnene ikke knytter meningsfulde forbindelser til hinandens forskellighed⁵¹. Samlet ændrer deltagelsesmulighederne sig ikke for de to (tre) børn indenfor dette tema i løbet af de fem interviews; de indtager igennem årene de samme positioner og bekræfter indbyrdes hinanden heri. Deres deltagelse i arbejdsfællesskabet bevirker tilsyneladende ikke, at de ændrer positioner i fællesskabet. Tværtimod ser det ud til at de positioner de indtager, befæstes.

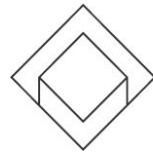
Hvad angår temaet oplevelse af deltagelsesmuligheder i fællesskaber af social karakter, fortæller børnene enstemmigt om engagement i temaet og om, hvordan de deler erfaringer og viden med hinanden over tid. De fortæller om forhandling af mening i legefællesskaber og forskellige måder at gå til disse forhandlinger på⁵². Der ses igen den forskel, at Alexander skifter position alt efter, hvad han tillægger betydning i et givent fællesskab. Han kan godt lide Thor, hvorfor det er vigtigt for ham, hvad Thor synes om det han siger og gør. Mathildes mening er for Alexander mindre betydningsfuld. I forhold til leg i større grupper er det for Mathilde og Thor af størst betydning at alle kan være med. For Alexander er det lige betydningsfuldt at det er sjovt og at alle er med. Det ses her, hvordan Alexander på den ene side kan markere sig selv og sine ønsker på en tydelig måde og på den anden side besidder social sensitivitet og indlevelse i andres motiver og behov⁵³ – det sidste dog kun så længe han selv tillægger indholdet betydning: Mathildes ønsker om, at

⁵⁰ Wenger, 2004:101

⁵¹ Ibid.: 93

⁵² Ibid.:96

⁵³ Madsen, 2005:319



han stopper med at drille hende, reagerer han ikke på. I forhold til Wengers faktorer ses her større mulighed end i den faglige dimension for, at forskelligheden ses som en ressource⁵⁴.

Det tolkes sådan at deres beskrivelser af oplevelsen af mulighed for deltagelse ligger på samme niveau igennem årene, med Alexander i en til tider – muligvis selvvalgt? - perifer rolle.

Tine, Line, Maria og Lars' oplevelser af mulighed for deltagelse (3.-5. klasse Pilevangen Skole).

Følgende case fremstilles med afsæt i interviews med fire børn. De to af pigerne, Tine og Maria, deltager i alle fem interviews. Lars og Line deltager i fire interviews. Der deltager i udgangspunktet seks børn, fordelt på to grupper i interviewene. Tre af de seks deltagende børn, herunder Lars, skifter i interviewperioden skole. Børnene er, af såvel praktiske som indholdsmæssige årsager, interviewet i forskellige konstellationer igennem årene; i forskellige grupper og alene. Praktisk, fordi tre ud af seks børn forlader skolen i interviewperioden. Indholdsmæssigt interviewes pigerne alene én gang for at undersøge, om deres meget ensartede fortællinger om samvær i klassen derved ændrede sig. Det gjorde de ikke.

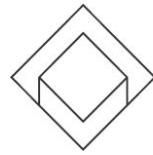
Temaerne der går igen i interviewene med børnene er: 1) samværsformerne i klassen både i timer og i frikvartererne og 2) børnenes blik på, hvordan voksne intervenserer, det vil sige *hvad* de voksne gør og *hvordan* de voksnes interventioner virker.

Ad 1) Samværsformerne i klassen både i timer og i frikvartererne

Børnenes fortællinger om dette tema beskriver mulighed for deltagelse. Det interessante er her spørgsmålet om, hvilke fællesskaber, de ser sig som deltagende i. Børnene taler i høj grad om andre børn og der er et væld af fortællinger om *mangel* på mulighed for deltagelse for *andre* børn. Interviewene handler særligt om fortællinger om oplevelser af udelukkelser og om drillerier. Pigerne fortæller, at de er glade for at gå i skole. Det er Lars ikke. Adspurgt, om de føler sig som en god klasse, svares der et sted: "*Nogle gange, for der er jo de der trælse dér.*" (forår 12). Drillerierne mellem pigerne handler fx om hvilket tøj, de går i eller hvordan håret sidder. Pigerne kalder det i de første interviews "pigefnidder", senere "pige-stuff". Det kan tage form som bemærkningen her: "*Ikke for at gøre dig ked af det, men det der er altså ikke særligt fedt tøj.*"

I de efterfølgende interviews handler det også om, hvem der er inde og hvem der er ude af de forskellige fællesskaber, enten inde i klassen eller i forhold til de andre klasser. Pigerne fortæller om pigeballademagere, der punkterer cykler i kælderen og som pjækker. To af pigerne i klassen og så drengene forårsager en masse uro, og lærerne kan - i børnenes øjne - ikke styre dem: "*De (drengene, ljh) siger en masse mongollyde (...) Thomas siger også som en kat.*" Pigerne

⁵⁴ Wenger, 2004:93



beskrivelser af de andre børn er prægede af stærkt normative vurderinger af, hvad der er rigtigt og forkert. Nogle af børnene er bange for at sige noget i klassen, da det kan afføde drilleri. Børnenes beskrivelser af deres strategier til at håndtere dette, begrænser sig til at gå væk eller at slå:

Interviewer: *"Må I godt slå hinanden?"*

Lars: *"Nej. [Griner]"*

Line: [Griner] *"Nej, men det er den eneste måde, man kan få Mikkeline væk på".*

Det er en pointe i analyserne, at fortællingerne stort set ikke flytter sig de første fire gange. Det er de samme vinkler på fællesskaberne, der træder frem i pigernes fortællinger. I femte interview sker der dog noget og passagen er taget med her, fordi den præciserer hvordan pigerne taler om mulighed for deltagelse (Lars har her flyttet skole):

Line: *"Så jeg tror også klassen fik det lidt bedre efter at ... både Lars og Thomas "*

Tine eller Maria: *"og Melanie"*

Line: *"ja jaer og Melanie de rejste, så tror jeg klassen blev lidt bedre måske"*

Interviewer: *"Så det er svært at have børn i klassen som ikke har det godt?"*

Line: *"Jaer, fordi at man kan ikke ..."*

Tine: *"De larmer"*

Line: *"... rigtigt koncentrere sig"*

Interviewer: *"Hvad siger du?"*

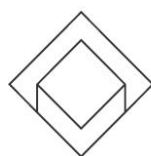
Tine: *"De laver lidt mange problemer engang imellem"*

Interviewer: *"ja?"*

Tine: *"Så bliver de sure på nogle rigtigt lette, og så er det svært bare at være i klassen ... og være normal."*

Her ændrer det store klassefællesskab karakter: pigerne ser stadig mulighed for deltagelse, men i et fællesskab nu præget af normalitet – med pigernes egne ord. Det markant anderledes i dette femte og sidste interview er, at pigerne nu taler mere og i længere tid om indholdet i det, vi med Madsen kan karakterisere som arbejdsfællesskabet omkring det faglige i klassen. Det faglige træder altså nu frem, i forhold til i de forrige interviews, hvor drillerier med videre har fyldt mest. De synes, det meste af det faglige er kedeligt, men der er dog projektarbejde med emner om fx spiseforstyrrelse, som de finder spændende.

Ad 2) børnenes blik på, hvordan voksne intervenserer, det vil sige a) hvad de voksne gør og b) hvordan det virker



De voksnes interventioner opleves vidt forskelligt af børnene. Får et barn for eksempel skæld ud, opleves det af barnet selv som mangel på mulighed for deltagelse. Af de omkringværende børn opleves det som håndtering af konflikter. Et andet eksempel på forskellige oplevelser af lærers intervention er den, at en lærer ruller hen (på sin stol med hjul, *ljh*) og hjælper i en matematiktime: ét barn oplever det som kærkommen støtte til mulighed for deltagelse. Et andet barn oplever det, som om at læreren regner alt for ham⁵⁵.

Samstemmende fortæller børnene om en klasselærer, de er glade for. De oplever, at hun tager sig tid til dem og de fortæller om forskellige tiltag, som de oplever som understøttende for mulighed for deltagelse: de arbejder med rollespil, de må sætte hendes (lærerens, *ljh*) hår, hun tager sig tid til dem i frikvartererne, hun arbejder med forskellige læringsstile og de bliver kun sendt uden for døren (i modsætning til på kontoret) hvis de ikke opfører sig ordentligt. Samlet peger børnene på, at tid, accept af fejltrin og tolerance fra lærerens side opleves som adgangsskabende. Der peges også på, at børnene oplever, at det kun er, hvis man har en god relation til læreren, at man kan få hjælp. De oplever altså en klasselærer, der tager sig tid til at tale med dem, hvis de oplever mangel på mulighed for deltagelse. Børnene har dog svært ved at forklare, hvordan samtalerne hjælper dem.

Når det gælder håndtering af uro i klassen har især pigerne en klar holdning til, hvad lærerne skal gøre. Særligt hvad angår to andre piger i klassen mener Line, Maria og Tine, at det ikke er nok at læreren sender pigerne udenfor: *"Det lærer hun jo ikke noget af"*. Børnene er i det hele taget meget optagede af, hvordan lærere reagerer og de har mange eksempler på, hvad de opfatter som dårlige reaktioner:

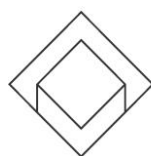
Line: *"Hun (en lærer, ljh) sagde, fordi vi har været oppe at skændes med en, der hedder Cecilie, så øhm, sagde hun, at "sådan noget kunne min klasse altså ikke finde på", fordi vi sagde noget om Cecilie, og så kaldte..."*

Lars: *"Min klasse er meget bedre end jeres."*

Tine: *"Ja. Og hende har vi så til... Historie."*

I de to sidste interviews dukker en beskrivelse op af en håndarbejds lærer, alle de interviewede børn er meget glade for: *"Hun er eddermame god (...) Hun kan overhovedet ikke blive sur. Hun tager alting stille og roligt."* En af de andre supplerer: *"Jeg synes, det er mærkeligt, hvordan hun kan klare det..."*

⁵⁵ Det vil sige, at når der i projektet peges på interventioner, der kan ses som understøttende for børns mulighed for deltagelse, skal det ikke ses som handleanvisende. Det skal ses som oplæg til refleksion.



Samlet ses der over tid ikke ændringer i, om børnene oplever mulighed for deltagelse i forhold til de voksnes interventioner. Dog træder arbejdsfællesskabet frem da tre af klassens elever er flyttet fra klassen.

De fire børns fortællinger set i lyset af muligheden for at ændre position i fællesskaber, efterhånden som de tilegner sig fællesskabets normer, værdier og kompetencer.

I fortællingerne står pigernes stemmer stærkest og de taler ud fra samme position i de første fire interviews. I disse interviews har pigerne i deres fortællinger fokus på det sociale og dermed det, Madsen kalder tilhørsfællesskabet. I forhold til de tre deltagelsesfaktorer vurderes det at pigerne fortæller om mulighed for deltagelse: de fortæller om samværsformerne i klassen som betydningsfuldt indhold, de er engagerede i at forhandle det sociale fællesskab i klassen og deler viden og erfaringer med hinanden⁵⁶. Indholdet i fællesskabet analyseres til at være af negativ form, da det er præget af drilleri, afvigelser og "pigestuff". Med Wenger kan tolkes at her er tale om et praksisfællesskab med konflikt og spændinger som centrale kendetegn – og netop børnenes vedholdende beskrivelser af konflikterne kan ses som en høj grad af engagement⁵⁷. Fortællingerne i de første fire interviews fremstår bemærkelsesværdigt ens. Først i femte interviews ændrer pigerne på indholdet i deres fortællinger; her fortælles om, hvordan dét, at tre børn har forladt klassen giver de deltagende piger mulighed for at være "normale". De tre børns fraflytninger bevirker, at der i klassen opstår nye former for samhandlingsmuligheder⁵⁸, der tilsyneladende er nemmere for pigerne at navigere i.

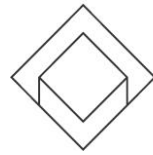
Hvad angår fortællingerne om de voksnes interventioner ligner de hinanden i interviewene. Pigerne ser de voksnes handlinger som betydningsfulde, og de fortæller om interventionerne over tid og om, hvordan de deler erfaringer med de voksne; særligt er de glade for at få lov at være tætte på deres klasselærer. I forlængelse af de meget ens fortællinger gennem de fire første interviews tolkes det sådan, at interventionerne tilsyneladende ikke støtter dem i at ændre position i de fællesskaber, de indgår i. Først da de tre andre deltagende børn er ude af klassen, ændrer de positioner og taler sig med engagement ind i et arbejdsfællesskab.

Af fortællingerne tolkes, at børnene oplever en stabil mulighed for deltagelse gennem årene, da de tre faktorer ses løbende.

⁵⁶ Wenger, 2004:90

⁵⁷ Ibid:94

⁵⁸ Madsen, 2005:318



Gitte, Helle og Rikkes oplevelser af mulighed for deltagelse (6.-7. klasse på Brede Skole, 8. klasse på Skt. Knud Skole)

Gitte, Helle og Rikke deltager i alle fem interviews. Der dukker særligt to temaer op: 1) pigegruppen og 2) pigernes oplevelser af, hvad en god lærer gør for at understøtte deres mulighed for deltagelse i både sociale og faglige sammenhænge.

Ad 1) Pigegruppen: De tre piger går i samme klasse og følgende fortællinger ses særligt fra den ene piges, Rikkes, perspektiv.

I første interview fortæller de tre piger om, hvordan Rikke er blevet mobbet af andre piger i klassen, heriblandt Helle og Gitte, der begge deltager i interviewrækken. Rikke fortæller at det stod på indtil året forinden og beskriver det som at: *"Øhm, at der ikke rigtigt er nogen, der gider komme over til én, at man nærmest er usynlig for alle og enhver."*

Pigerne fortæller samstemmende om, hvordan drengene kaldte Rikke øgenavne og at både drenge og piger nogle gange vendte ryggen til, når Rikke kom hen til dem. I interviewet fortæller Helle og Gitte at de nogle gange tænkte, om ikke Rikke kunne lade være at være så irriterende og at Rikke nogle gange blev meget sur, illustreret ved følgende passage:

Helle: *"Men der er jo også... Det har jo ikke... Noget af det med, at du måske nogle gange bliver mobbet og også sådan dengang, havde jo også noget at gøre med, at du sådan..."*

Rikke: *"Skabte selv problemerne".* [Griner]

Helle: *"... Også sådan, at måske du... Du er jo ikke lige, du har jo ikke lige den stærkeste hjerne i klassen og sådan noget."*

Rikke: *"Nej, det har jeg ikke."*

Helle: *"Men det har vi jo også lært at acceptere, så det er jo også en god ting."*

Det, der fik pigerne til at acceptere Rikke var, at deres lærer tog fat i problemet. Hun talte med Rikke alene og med de andre piger i samlet i en gruppe:

Gitte: *"Ja, det var bare... Der var jo også, altså, det er jo heller ikke... Vi skulle alle sammen ændre noget, fordi Rikke skulle arbejde med noget... Det fik vi også meget at vide, at Rikke, hun var jo heller ikke fejlfri; hun skulle jo også... Hun skulle jo også arbejde med nogle ting. Men så skulle vi bare huske, at, altså, også at gøre det."*

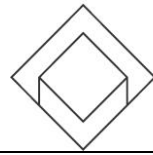
Interviewer: *"At I skulle også? Ja. Føler du dig fuldstændigt som en del af klassen i dag, Rikke?"*

Rikke: *"Ja, det gør jeg faktisk".*

Interviewer: *"Ja?"*

Helle: *"Der er heller ikke særligt mange konflikter mere."*

Rikke: *"Vi har jo vores op- og nedture, men altså..."*



Interviewer: *"Selvfølgelig."*

Rikke: *"... Men ellers har jeg det faktisk rigtigt, rigtigt..."*

Interviewer: *"Men du føler dig ikke mobbet, eller..."*

Rikke: *"Nej, overhovedet ikke."*

Interviewer: *"... Udenfor på en anden måde?"*

Rikke: *"Nej, jeg føler mig faktisk som én af de andre nu. Jeg kommer faktisk med til de andres samtaler og sådan noget."*

Interviewer: *"Ja"*

Rikke: *"Det, det, det er en rigtigt god fornemmelse."*

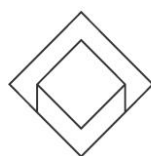
Samlet er temaet her kategoriseret som mulighed for deltagelse, da pigerne fortæller om mobningen og hvordan det blev løst, som betydningsfulde fælleserfaringer og -historier over tid.

Pigerne beskriver derudover pigegruppen i klassen som meget forskellig hvilket er godt, for så har de noget at tale om. Dette nævnes igen i 2. interview i starten af syvende klasse, hvor pigerne samtidig fortæller om, at de netop har haft møde om "pige-fnidder"/ "pige-fight". Det handler om, at det kan være svært at vide, om man er med eller ikke med i de pigegrupper, som former sig ud af den store pigegruppe. Klassens piger deler sig i to grupper. Hvad angår Rikke fortæller hun om sine relationer til de andre piger i klassen, at hun skifter ud i hvem hun er sammen: *"... det bliver en rutine så, og så bliver det bare for kedeligt. Det er mit liv for kort til."*

Udsagnet tolkes sådan, at Rikke melder sig ind og ud af forskellige fællesskaber. I analysen opstår usikkerhed på, om der her er tale om noget, der af Rikke tolkes som en positiv mulighed (at kunne melde sig ind og ud, så det ikke bliver kedeligt) eller om Rikke egentlig finder det svært at forhandle sig adgang til pigegruppen. I tredje interview fortæller Gitte, at der er noget "pigefornærmethed" hos nogle piger i klassen, der begynder at gå op i, hvordan de ser ud. Gitte mener at det er meget naturligt, men træls for de andre i klassen.

Pigerne fortæller også om det kommende skoleskift til ottende klasse på Skt. Knud. De glæder sig, fordi Brede er et meget trygt sted og Skt. Knud helt anderledes. Særligt Rikke har positive forventninger, da hun kender nogle piger fra klubben, som også skal gå i ottende dér.

I fjerde interview, efter flytningen fortæller Rikke om, hvordan hun har fået en god ven, som har fået den rigtige Rikke frem: *"... ikke bare den der skuespils-mig som jeg har været på Brede en gang imellem. Fordi jeg ikke har turdet være mig selv. Hun har bare fået den rigtige mig frem og det er jeg bare glad for (...) det er en meget glad og åben Rikke, ja, og griner meget. Øh, det er jeg glad for, at jeg ikke sådan rigtig er bange for at sige min mening mere ... og sådan, der er faktisk andre, der er ligesom mig og ikke bare har været mig, der var den dumme i klassen. Der er jeg rigtig glad for."*



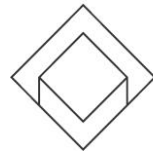
Dette bakes op i femte interview, hvor Rikke fortæller at det går rigtig godt, der er ikke så meget tumult. Hun mener at forskelligheden på Skt. Knud gør skolen til et trygt sted at være; der er retningslinjer for ønskværdig adfærd og man føler sig velkommen. Her ses mulighed for deltagelse. Gitte har også fået nye veninder og Helle mener, at de er flyttet væk fra problemer og nu har mulighed for at blande sig med flere.

Ad 2) Pigernes oplevelser af, hvad en god lærer gør for at understøtte deres mulighed for deltagelse i både sociale og faglige sammenhænge.

Det andet tema, der tages op i alle interviews er pigernes oplevelse af, hvordan lærere understøtter deres deltagelse i både sociale og arbejdsmæssige sammenhænge. Som vist ovenfor, intervjuede pigernes forrige lærer, Lis, i pigegruppen, da det viste sig at Rikkens mistrivedes. Rikke fortæller, at Lis er hendes bedste kammerat som lærer og Gitte fortæller, at Lis ikke giver op, hvis der er problemer. Hvis Lis hørte om drillerier og mobning i frikvartererne skældte hun ud på dem over, at de kunne finde på at opføre sig sådan. Og bagefter bliver hun ved med at tale med pigerne om det og høre alles oplevelser, indtil det er løst. Videre mener pigerne at en god lærer kan følgende:

- * Forklare nyt stof ordentligt, så man kan forstå det
- * Kunne hidse sig op om nødvendigt
- * Forstår eleverne
- * Taler børnevenligt sprog
- * Kan se hvor man er i klassen og om nogen går og er kede af det
- * Joker med børnene (nævnes mange gange)
- * Er med i gymnastik i stedet for bare at kigge på
- * Kan se hvor man er fagligt
- * Tager en snak om sociale problemer
- * Ikke bare siger "Hvor er I dygtige" men tager ansvar
- * Kan være både alvorlig og useriøs
- * Tager initiativ til klassemøder hvis der er problemer i klassen
- * Ikke bare står og snakker oppe ved tavlen
- * At børnene er med og fx får lov at lave forsøg i fysik
- * Er frisk, bruger børnene som eksempler i sin undervisning
- * Er sikker ved tavlen

Samlet ses at pigerne har mulighed for deltagelse i det, der i analyseapparatet kaldes arbejdsfællesskaber, altså faglige fællesskaber. Der er forskel på pigernes faglige niveau, men de ser sig alle mødt. Rikke fremhæver dog at hun godt kan lide at særligt én lærer på Skt. Knud bare bliver ved med at forklare hende stoffet, indtil han ved at hun har forstået det.



De tre pigers fortællinger set i lyset af muligheden for at ændre position i fællesskaber, efterhånden som de tilegner sig fællesskabets normer, værdier og kompetencer.

Som anført er det særligt Rikkens oplevelser, der træder frem i disse fortællinger og det står tydeligt, hvordan hun ændrer position i forskellige pigegrupper flere gange i løbet af interviewene. Første gang det ses er i forhold til samværet med de andre piger i klassen, hvor hun og de andre piger fortæller om, hvordan hun går fra at være blevet drillet til, med Rikkens egne ord, opleve sig som én af de andre. I forhold til de tre faktorer er indholdet betydningsfuldt, Rikke vil gerne være med i grupperne, og der er fælles erfaringer og historier, f.eks. omkring det at etablere deltagelsesmuligheder for Rikke i fællesskaberne. Men det står uklart, om her er tale om gensidigt engagement. Det er af betydning da mangel på gensidighed i forhandlingen af Rikkens meningsfulde deltagelse bevirker at der ikke tale om mulighed for deltagelse⁵⁹. Rikke ændrer position ved flytningen til ottende klasse på Skt. Knud Skole, hvor Rikke nu er sig selv og ikke "skuespils-Rikke", da hun her møder andre piger, der knytter an til hendes handlinger og væren som meningsfuld⁶⁰. I beskrivelserne af Rikkens position ses, at hun går fra at se sig som ikke-deltagende over en anden form for deltagelse til at være fuldt deltagende i fællesskaber, hvor hun har tilegnet sig de normer og sociale regler, der gør sig gældende dér. I Rikkens beskrivelser af hendes hverdag her, ses alle Wengers faktorer.

I pigernes fortællinger om arbejdsfællesskaberne ses, hvordan Rikke oplever Lis' tiltag som understøttende for hendes mulighed for deltagelse i pigefællesskaberne samt hvordan det, at en af hendes lærere på Skt. Knud Skole ikke giver op, før han ved at hun forstår indholdet i undervisningen. Pigerne fortæller alle om indholdet i undervisningen på begge skoler som betydningsfuldt og de fortæller om, hvordan de engagerer sig, særligt i mere projektorienterede forløb, over tid, hvilket igen giver fælles historier at identificere sig med. Det ser ud til at pigernes oplevelser af mulighed for deltagelse ligger stabilt og at de er ikke ændrer positioner over tid.

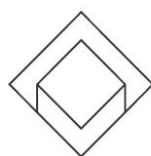
Arthur, Jonas og Magnus' fortællinger om oplevelse af mulighed for deltagelse (6.-7. klasse på Brede Skole, 8. klasse på Skt. Knud Skole)

Arthur deltager i fem interviews og Magnus og Jonas i fire og vi følger dem fra slutningen af sjette klasse og til slutningen af ottende klasse. Da de skal i ottende kommer de i forskellige klasser på byskolen Skt. Knud Skole, da Brede skole, hvor de starter, kun går til syvende klasse.

Der er i interviewene to gennemgående temaer: 1) drengegrupper og venskaber og 2) drengenes blik på lærere.

⁵⁹ Wenger, 2004:91

⁶⁰ Ibid: 93



Ad 1) Drengegrupper og venskaber

Det første tema vedrører drengenes oplevelser af at høre til blandt andre drenge gennem årene. Grundlæggende er drengene godt tilfredse og deres fortællinger tolkes som mulighed for deltagelse igennem årene. Deltagelsesmulighed i fællesskaber i fritiden falder dog. Det, drengene er sammen om, antager vidt forskellig karakter og nogle af de fællesskaber, der opstår blandt nogle af drengene, kan opleves negativt af andre omkring dem.

I første interview fortæller Arthur sammen med de andre drenge om, hvordan de oplever, at der er et godt sammenhold mellem drengene og at alle er venner. De finder sammen ved interessefællesskaber, de kan lide hinanden og de har kendt hinanden i lang tid. I andet interview hvor drengene er startet i 7. klasse, fortælles om, hvordan de taler med og om pigerne på årgangen. De taler om det som mulighed for deltagelse og emnerne, der berøres er tøj, fodbold og ofte håndbold, der ifølge drengene spilles af mange børn. Drengene fortæller også om deres fritid og om hvordan de aftaler at være sammen om fx computerspil/LAN.

Drengene fortæller om, hvordan samværet med en nyligt tilkommen dreng, Mads, i klassen ikke rigtig lykkes. Mads er startet i deres klasse efter at have gået på forskellige skoler, blandt andet kommunens nu lukkede specialskole. Ifølge Magnus er det altid dem, der får skylden når noget går galt, selvom det er Mads, der har det svært og i Magnus' forståelse reagerer voldsomt fx på, at drengene jubler over at have vundet i fodbold eller at de smiler. I interviewet nuancerer de deres fortælling om Mads:

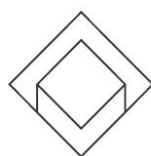
Arthur: "Jamen han har jo også haft det svært fordi han har været indlagt på Glostrup i lang tid og han er blevet mobbet ud af Pilevangen og så var han på specialskolen og så blev den lukket og så kom han her og så kom han derover (i en form for støtte, ljh)."

Magnus: "Da Mads ikke gik i skolen men lige var kommet i klassen var jeg ok venner med ham og var hjemme og spise ved ham."

Arthur: "Det er nogle gange fordi at han kan blive lidt for meget og så bare op og hænge på ryggen af én og ..."

Den fjerde dreng i en af klasserne, Felix, kan til tider også stå udenfor drengenes fællesskab. Han kan sagtens blive aggressiv, fortæller drengene, og de synes at han lyver, fx når han siger, at han er gode venner med én og "... har håndtegn og alt sådan noget. Og så har vi spurgt ham om de har sovet sammen", men ifølge de interviewede drenge, ved Felix ikke engang, hvor den anden dreng bor.

Samlet tegner sig et billede af en drengegruppe med markante normer for deltagelse, og hvor det for udenforstående måske kan være svært at trænge ind.



I tredje interview er Jonas kommet tilbage i klassen efter at have været væk en periode, grundet et udredningsforløb med henblik på afklaring af mulig psykiatrisk diagnosticering. Arthur er glad for at Jonas er tilbage. Jonas mener, at stemningen i klassen har ændret sig, mens han har været væk. Det er svært at forklare hvordan, men fx har nogle af pigerne ændret sig:

Jonas: *"... hvis man rører deres hår så uha, så bliver de sure."*

Interviewer: *"Hvordan tror I pigerne har det med forandringerne?"*

Magnus: *"Det er jo dem, der har lavet dem."*

Drengene ved ikke, hvordan de skal håndtere de forandringer, der sker i fællesskabet med pigerne. Men de har stadig deres drengefællesskab, som de står stærkt i og som de betragter forandringerne fra, hvorfor det stadig er mulighed for deltagelse der beskrives.

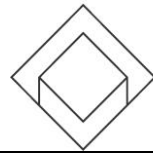
I fjerde interview er drengene Arthur, Magnus og Jonas startet i tre forskellige ottende klasser på Skt. Knud Skole. Her føler de sig allerede fire måneder inde i skoleåret tæt forbundet med deres klasser. Der var lidt pinlig tavshed i starten, fordi der var nogle de ikke kendte, men nu råber de højt *"(...) som vi altid har gjort"*. De føler sig velkomne på Skt. Knud Skole og beskriver en skole præget af diversitet og forskellighed. Drengene møder børn/unge, der ryger, drikker alkohol eller spiser anderledes end de er vant til. Alle snakker med alle og det fremhæves, at de må gå i FAKTA i frikvartererne. Drengene fortæller, at Skt. Knud Skole mærkes mere åben end Brede skole som de kommer fra.

I interviewet sker et skift da drengene spørges til fritiden. De virker utilpasse ved at tale om, om de er sammen med venner i fritiden. De skal med bus ind til byen for at mødes med de andre fra skolen og det sker oftest i weekends. Tanken opstår, om de står på sidelinjen i forhold til at være sammen med de andre børn i fritiden.

I femte interview er drengene ikke så meget sammen på kryds og tværs mere – drengene mener at det er fordi mange af de andre bliver inde i klasserne i frikvartererne. Drengene fortæller at de spørger de andre i klassen om ikke de vil med ud i aulaen, hvor de sidder og snakker og pjatter. Men de andre vil hellere sidde ved computeren i klassen og *"nørde lidt"*. Drengene er stadig godt tilpasse i deres gruppe, men vil egentlig gerne være sammen med de andre også.

Om fritiden fortæller de, at man ikke er sammen:

Magnus: *"Nej, når man kommer ind og bliver lidt ældre, så er man ikke så meget sammen og leger sammen, så foregår det mere hvis man sidder og snakker sammen over Skype eller Teamspeak eller sådan noget og så sidder og spiller med hinanden imens."*



Drengene synes det går godt i deres klasser. Samlet tolkes drengene til at have stabile oplevelser af deltagelsesmuligheder i deres skoledag. Deres oplevelse af mulighed for deltagelse i fællesskaber i fritiden falder og deres positioner i fritidsfællesskaber ændrer sig.

Ad 2) Drengenes blikke på lærerne

Tema nummer 2, drengenes blikke på lærerne, tematiseres i alle interviews. I det første interview funderer de over forskellen på straf og snak om konflikter. De er enige om at straf - fx at blive sendt væk fra klassen eller få skæld ud - virker. Drengene mener dog, at de lærer mere af at snakke om konflikterne. De lærere, der snakker om konflikterne fjoller, også lidt med drengene. Det kan de godt lide, selvom det ikke nødvendigvis skaber ro i klassen. Drengene fortæller i andet interview at den gode lærer er én, der ikke er sur eller negativ. Særligt vil drengene gerne have lov at lave sjov med lærerne og fyre en joke af. Drengene mener, at lærerne er i bedst humør om fredagen:

Magnus: "... så kan de mange gange lige pludselig fyre en joke af og det har man bare ikke set komme (...) om mandagen er de lidt mere sure, jeg tror også det er fordi de ikke rigtig gider, det er jo mandag, det er der ingen der gider."

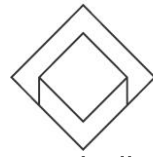
I tredje interview fortæller Arthur, at han bare arbejder i timerne, han går efter at få løst opgaverne. Magnus og Jonas vil gerne, at deres lærere gør undervisningen spændende. De mener at se forskel på unge og gamle lærere: unge lærere er ikke så skrappe, men de kan godt virke på drengene som at *"De tror lige de kan klare alle børnene"*.

Det, der skal til for at en lærer kan styre klassen er, at læreren kender børnene/de unge. De har en lærer, der ikke skælder ud og som ikke sender nogen væk, men han bliver skuffet over dem, hvis ikke de opfører sig ordentligt. Drengene mener, at han er ved at blive halvdøv og at han ikke kan høre når de larmer.

I fjerde interview er drengene startet på Skt. Knud Skole. Her møder de nye lærere. Særligt to af lærerne styrker drengenes mulighed for deltagelse i arbejdsfællesskaber. Her er ro i timerne og lærerne udviser tolerance overfor fx drengenes humor. Når de skal beskrive hvad det er de lærere kan, siger de:

Magnus: "Hun er bare en god lærer. Der lærer man noget (...) hun ved hvordan hun skal klare sådan nogle vilde ottende klasser (...) Jeg larmer selvom vi har Joan, altså der snakker jeg sgu stadig (...) hun er mere livlig og vi må snakke sammen om opgaverne."

I femte interview fortæller Magnus og Jonas om lærerskifte i tysk. De kunne ikke samarbejde med den første lærer, da de larmede for meget og drillede hende lidt. Den nye tysklærer kan godt



klare lidt snak i krogene og har ifølge drengene humor, hvilket de beskriver med følgende eksempel: én af drengene havde gemt sig i et rum ved siden af klassen og da læreren spurgte hvor han var, sagde de andre at han var på toilet. Da læreren ser drengen komme ud fra rummet, bliver hun lidt sur, men griner også og siger, at det skal de ikke gøre igen.

På Skt. Knud er det op til drengene selv at beslutte, om de vil være i klassen. Det vil de gerne for ellers mener de at de snyder sig selv.

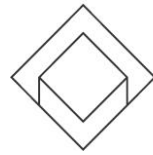
Samlet har drengene gennem interviewene beskrevet en god lærer som én, der har humor. Det giver ro i klassen, og drengene kan nemmere koble sig på det faglige indhold, som de mener at få mere ud af. Drengene beskriver i alle interviews oplevelser, der kan kategoriseres som mulighed for deltagelse i arbejdsfællesskaber.

De tre drenges fortællinger set i lyset af muligheden for at ændre position i fællesskaber, efterhånden som de tilegner sig fællesskabets normer, værdier og kompetencer.

Drengene vurderes at tillægge deres venskaber og relationer til andre drenge stor betydning: det at være sammen, at lave noget sammen og at kunne tale sammen italesættes som betydningsfuldt indhold. De deltagende drenge deler historier og fortæller enslydende om begivenheder, de sammen har deltaget i. De fortæller også om, hvordan de forsøger at etablere sammenhænge, hvor de kan dele viden og erfaringer med Mads og Felix, men det lykkes ikke drengene at forhandle sig frem til en fælles meningsfuld praksis med de to andre. Derfor ses Mads og Felix ikke som deltagende i de interviewede drenges etablerede fællesskab.

Hvad angår positioner i drengegrupperne ser det i analysen ud til, at Arthur, Magnus og Jonas grundlæggende kender og overholder de gældende normer og spilleregler i de pågældende fællesskaber. Der anes i fortællingerne tre steder, hvor de fortæller om ændrede positioner. Det ene er ved Jonas' pointe – som de andre bakker op – om, at pigerne ændrer adfærd. Det tolkes som, at drengene ikke helt kan afkode de nye former for samhandlingsmuligheder som dette medfører og de ved ikke, hvordan de skal træde ind i forhandlingerne med pigerne om at opretholde fællesskabet⁶¹. Og mere markant ses de ændrede positioner ved drengenes flytning til Skt. Knud, hvor de først var mere stille, fordi ikke kendte til de nye fællesskabers normer og sociale regler. Men efter kort tid har de, ved deltagelse i de forhandlinger hvor nye normer skabes, ændret positioner til at være deltagende i interaktion og samvær i de nye fællesskaber (jf. at de nu råber højt som de altid har gjort). Det sidste sted, hvor de ændrer position inden for dette tema, er ved det at være sammen ud over fritiden – her går de tilsyneladende fra at være deltagende til at miste position i et sådan "fritidsfællesskab".

⁶¹ Wenger, 2004:90



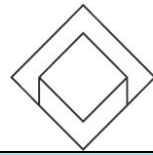
I temaet drengenes blik på lærerne anes ved flytningen til Skt. Knud et skifte i måden, de håndterer deres deltagelse i det faglige fællesskab på; det ser ud til, at de i højere grad tillægger den viden og de kompetencer, de tilegner sig i faglige sammenhænge, betydning og de prioriterer at være til stede i timerne, så de kan dele viden og erfaring omkring det faglige fællesskab.

Drengenes mulighed for deltagelse tolkes at være stabil igennem årene, hvad gælder deltagelse i drengegruppen og forholdet til lærerne. I fritiden ser deres deltagelsesmuligheder ud til at være faldende.

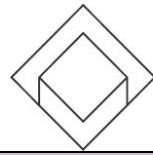
Tendenser i gengivet i matrix

I det følgende sammenfattes ovenstående cases i en matrix der viser dels, hvilke temaer børnene har aktualiseret gennem alle interviewene, dels om deres oplevelse af mulighed for deltagelse i temaer omkring det aktuelle emne kan siges at være stigende, faldende eller stabil. Hensigten hermed er at give en form for samlet oversigt over tendenser i fortællingerne.

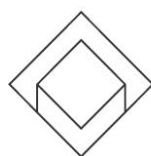
Mulighed for Barn/ børn + tema deltagelse	Stigende mulighed for deltagelse	Faldende mulighed for deltagelse	Uændret mulighed for deltagelse
Pelle	Pelle	Pelle	Pelle
Deltagelse i undervisning, også set i forhold til det faglige niveau i normalklasser		Resignerer i forhold til at fortælle de fagprofessionelle om sine oplevelser og erfaringer ind i det faglige arbejde	
Venskaber med B- gruppekammerater			Bevarer perioden igennem venskaber med andre børn fra B- grupperne.
Om at være i B- gruppe i forhold til at			Pelle ser sig selv som at han hører til i B- grupper og ikke i



være i normalklasser			normalklasser. Han vil gerne være i normalklasse.
Tre 1.-3. klasse	Tre børn 1.-3. klasse	Tre børn 1.-3. klasse	Tre børn 1.-3. klasse
Oplevelse af mulighed for deltagelse i værdi- og tilhørsfællesskaber			Alexander tillægger ikke indholdet i fællesskaberne samme betydning som de andre børn og går enten i forhandling herom eller trækker sig.
Samarbejdsrelationer og -former			Alexander og Mathilde har igennem de fem interviews vidt forskellige opfattelser af, hvordan samarbejde bedst forløber. Thor placerer sig imellem dem.
Fire børn 3.-5. klasse	Fire børn 3.-5. klasse	Fire børn 3.-5. klasse	Fire børn 3.-5. klasse
Voksnes interventioner			De voksnes interventioner hjælper dem ikke til at ændre positioner
Samvær i klassen			Fællesskaber der i de første fire interviews er præget af drilleri og udelukkelse. Drillerierne fylder mindre i femte interview, hvor fortællinger om



			arbejdsfællesskabet træder frem.
Tre piger 6.-8. klasse	Tre piger 6.-8. klasse	Tre piger 6.-8. klasse	Tre piger 6.-8. klasse
Pigegruppen, særligt i Rikkens perspektiv	Rikke oplever stigende mulighed for deltagelse i relationer til andre piger.		
Pigernes oplevelser af, hvad en god lærer gør for at understøtte deres mulighed for deltagelse i både sociale og faglige sammenhænge			Pigerne beskriver samme niveau af mulighed for deltagelse i arbejdsfællesskaber.
Tre drenge 6.-8. klasse	Tre drenge 6.-8. klasse	Tre drenge 6.-8. klasse	Tre drenge 6.-8. klasse
Samvær med andre i fritiden		Falder gennem årene – i ottende klasse er de ikke rigtig sammen med venner i fritiden	
Venskaber og drengegruppen			Drengene fortæller i alle interviews om mulighed for deltagelse i drengegrupper. De fortæller også løbende om fællesskaber udenfor drengegruppen som de ikke helt ved hvordan de skal håndtere.
Drengenes blik på lærerne i forhold til at understøtte mulighed for deltagelse i			Ligger stabilt igennem årene som mulighed for deltagelse. Drengene



arbejdsfællesskaber			giver karakteristik af, hvad lærere kan gøre for at understøtte deres deltagelse. Humor er vigtigt.
----------------------------	--	--	---

Som det fremgår af matrixen er deltagelse ikke et statisk begreb. Børnene der deltager her, fortæller om mulighed for deltagelse i nogle fællesskaber i deres skoleliv, men mangel på deltagelse i andre og deres fortællinger rummer beskrivelser af stigende og faldende mulighed for deltagelse i det samme fællesskab.

Fortællingerne fra de 14 børn, der har deltaget i fire eller fem interviews, er nu gengivet i cases og analyseret ud fra projektets analyseoptik. I det følgende ses de fagprofessionelles fortællinger om det, de finder understøtter børns deltagelsesmuligheder.

Fagprofessionelles fortællinger om det der understøtter børns deltagelsesmuligheder, fremstillet i cases og kategorier

I de femten rammesatte interviews med fagprofessionelle gennem de 2½ år deltog pædagoger, lærere og socialrådgivere⁶². De fagprofessionelles udsagn tolkes her samlet. Den lærerfaglige vinkel, den socialpædagogiske vinkel og socialrådgivervinklen behandles hver især i forskellige artikler⁶³

Konkret så interviewdagene sådan ud, at vi først interviewede børnene og dernæst de fagprofessionelle. På den måde dannede børneinterviewene klangbund for interviews med de fagprofessionelle. Som det fremgår af interviewguide til de fagprofessionelle⁶⁴ spørges der både til grupperne, vi interviewer, og til klasserne generelt. Dette for at understrege at inklusion gælder alle børn og ikke blot udsatte børn eller de børn, der er kommet på skolerne som følge af flytning fra andre tilbud.

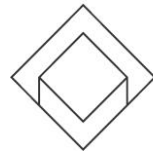
Analyserne

Som vist i afsnittet *Analysemetode* er interviews med de fagprofessionelle analyseret ud fra først Madsens fire fællesskaber, dernæst ud fra Wengers tre faktorer til deltagelse. Formålet har været at identificere fortællinger om, og i fald hvordan, de fagprofessionelle, der er omkring de i projektet deltagende børn, understøtter børns mulighed for deltagelse.

⁶² Jf. bilag 1

⁶³ Se <http://socialstyrelsen.dk/born-og-unge/uddannelse/forskning-og-udvikling/resultater>

⁶⁴ Bilag 2



Som også vist i fremstillingen af analyserne af børneinterviewene er her ikke tale om et JA/NEJ-spørgsmål, hvad gælder inklusion. Det vil sige, at når vi indledningsvist, for tre år siden, stiller spørgsmålet: *oplever de fagprofessionelle at inklusion sker?* kan svaret med de valgte analyseformer ikke blive et klart ja eller et klart nej. Svaret er både ja og nej og er langt mere nuanceret, jævnfør den hverdag der spørges ind til.

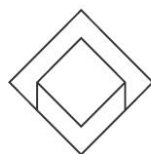
Der er i interviewene fortællinger om, hvordan fagprofessionelle mener at understøtte børns mulighed for deltagelse - altså hvor det, i situationer beskrevet af de fagprofessionelle selv, lykkes dem at understøtte børns deltagelsesmuligheder. Og der er et væld af fortællinger om det modsatte, det vil sige af oplevelser i praksis, hvor det i de fagprofessionelles perspektiv ikke lykkes at understøtte børns deltagelsesmuligheder i forskellige fællesskaber.

Fortællingerne opdeles i overensstemmelse med indholdet i interviewet i kategorier, der hernæst belyses kort ved Nationalt Center for Inklusion og Eksklusions pointer omkring inklusion og eksklusion⁶⁵. Artiklen, hvorfra disse pointer hentes, beskriver eksplicit eksklusions- og inklusionsprincipper i relation til dagtilbud. I nærværende projekt relateres disse pointer til hverdagen i den danske folkeskole, selvom denne jo adskiller sig fra dagtilbud på en række forskellige punkter. Dette er alligevel fundet muligt, fordi de samfundsmæssige og kommunale betingelser, der understøtter henholdsvis inklusion og eksklusion, kan siges at have mere generel karakter og derfor kan belyse inklusion og eksklusion også i skolesammenhæng. På samme vis menes artiklens pointer omkring kultur, professioner, fagligheder og forældresamarbejde at kunne overføres til også at gælde inklusions- og eksklusionsprocesser i skolesammenhæng.

I overensstemmelse med projektets formål - at bringe viden ind på Børn og Unge diplomuddannelsen om, hvilken viden og kompetencer, de fagprofessionelle bringer ind i arbejdet, med den hensigt at understøtte børns deltagelsesmuligheder - præsenteres nu forskellige fortællinger herom. Fortællingerne kategoriseres i overensstemmelse med indholdet i de fire følgende kategorier:

1. Konkrete tiltag omkring børnene
2. Samarbejde, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse
3. Organisatoriske tiltag
4. Karakteristika ved de fagprofessionelle, der "kan" inklusion

⁶⁵ Madsen, 2009 - se dem præsenteret kort i afsnittet *Teoretisk afsæt* i nærværende artikel.



Konkrete tiltag med børnene

I det følgende ses tre fremstillinger af den række af interviews med fagprofessionelle, der indeholdte flest beskrivelser af, hvordan man understøtter børns mulighed for deltagelse. Elementer fra fortællingerne ses også i andre interviews, men de træder tydeligst frem i de her fremstillede. Fortællingerne deler sig - i overensstemmelse med indholdet i interviewene - i to temaer, så der er beskrivelser af, hvordan de fagprofessionelle understøtter deltagelse i henholdsvis sociale fællesskaber og i faglige fællesskaber. De to temaer fremstilles i det følgende rimeligt detaljerede i det følgende og nuanceres ved Madsens refleksionsmodel over forskellige fællesskaber/dannelsesdimensioner⁶⁶.

Deltagelse i fællesskaber for Philip, 1.klassetrin i specialklasse/A-gruppe.

Sociale fællesskaber⁶⁷

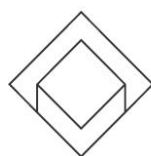
Lone er støttepædagog og tilknyttet én dreng i specialsporet (A-gruppen) på en skole. Lone beskriver hvordan hun understøtter den dreng, Philip, hun er som støttepædagog er tilknyttet, i deltagelsesmuligheder. Philip er diagnosticeret med Asperger.

Lones fortællinger handler i vid udstrækning om, hvordan hun kan støtte Philips deltagelse, særligt i det sociale for *"det er ikke det faglige han har svært ved. Der skal han nok klare sig. Men han har meget svært ved at rumme de andre (...) så det er meget ydrestyring, altså jeg går ind og styrer en leg.(...) og når jeg lige så langsomt kan trække mig væk, og så han leger med en. Altså, det er sådan succeskriteriet: at han kan sidde sammen med én. Og det er jo noget med at sige, at når man er to til en leg, så er der to, der bestemmer."* Her ses, at pædagogen vægter det sociale frem for det faglige, og at hun arbejder for at understøtte at leg sker: at de to børn optages af noget meningsfuldt i legen og at de er to om at bestemme/dele viden og erfaring med hinanden. Hvis de er heldige, er der tre med - *"... men det er meget meget svært, men så er det jo også noget med at sige "Jamen hov, nu er der tre med til legen, så er der også tre, der bestemmer". Men altså, så langt er vi ikke kommet endnu. Men i glimt kommer det. Men hvis det går godt med de to, det er jo sådan noget, så er man glad når man går fra klassen, fordi så er der noget der lykkes i hvert fald."*

De gode situationer kommer der flere og flere af ifølge Lone: Philip var i starten af skoleåret i en almindelig første klasse, hvilket han ikke kunne rumme så han sad alene med en voksen. Lone blev ansat og *"... så har jeg så fået ham inkluderet i den her specialklasse kan man sige"*. Der sidder, ud over Philip, fire drenge i A-gruppen. Philip vil gerne de andre, særligt to af dem, man

⁶⁶ Madsen, 2005: 316ff (se model s. 15 i nærværende artikel)

⁶⁷ Interview nummer 11

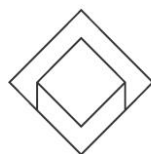


han kan ikke rumme dem på én gang. Det er for mange indtryk og sanser: "Han er jo sådan en dreng, der intet filter har. Han hører og ser alt. Øhm, så er det jo svært når man skal lege og være social". Derfor gør Lone det, at hun "... lægger skinner ud. Hvad kan man tillade sig at sige til andre (...) hvad gør man i en leg. Altså, det er jo mig, der er hans guide kan man sige".

Adspurgt hvordan hun ved hvordan hun ved, hvad det er for en leg, der er meningsfuld for Philip svarer hun: "Øh, jeg ved jo, hvad der er hans stærke sider (...) han er smadder god til at bygge lego for eksempel. Jamen så kan han give et andet barn noget. Altså, jeg skal have fat i noget der, hvor han kan noget, for ellers vælger de andre børn ham også fra (...) fordi han giver jo ikke noget socialt (...) det er de to ting vi kører lidt i nu, øh, og får inviteret et andet barn ind og ser, hvad det er for en verden, han øh, kan bidrage med ikke. Og så bliver han populær, for der kan han virkelig nogle ting.". I analyseoptikken søger Lone at sikre, at der er en form for normalitet omkring Philip og hun understøtter fællesskaber, hvor han sammen med de andre børn kan indgå i lege-fællesskaber hvor de udveksler erfaringer og viden om fx lego. Hun identificerer hvad kan ses som meningsfuldt for børnene (fælles tredje) og søger at understøtte et fællesskab over tid (jf "det er det vi kører i lige nu"). Lone fortæller videre om, hvordan hun også i legen styrer fællesskabet: "Virkelig ydrestyring så I tror det er løgn (...) Jamen hvad gør man, hvad må man gøre med den her lego-mand. Altså hvor må den befinde sig. Tegne en streg på bordet:" det her område, det er dit område. De klodser, der ligger på den side af strengen, det er dem, du bestemmer over. De klodser, der ligger på den anden side af strengen, dem bestemmer den anden dreng over.". Altså, det er virkelig meget styret." Lone viser her, hvordan hun støtter børnene i at danne fællesskaber på tværs af forskelligheder⁶⁸. Her er tale om fællesskaber, som dannes med et pædagogisk mål – fordi Philip og de andre i A-gruppen ikke selv danner sociale fællesskaber som andre børn gør. Lone fortæller videre om, hvordan hun også går ind og tolker for børnene, så de forstår hinanden: " "Jamen nu kan jeg se at Philip han faktisk ikke bryder sig om det, du gør. Øh, kan vi finde på noget andet. Øh, kan du gøre det på en anden måde? Kan du måske sige det på en anden måde? Fordi jeg kan faktisk se, at nu bliver han ked af det, han forstår ikke hvad det er du vil med din mand" – Altså det er virkelig helt nede på jorden ikke?". Opgaven er samtidig at sikre at de andre børn også lærer at "sige fra (...) Philip han vil gerne bestemme det hele (...) Der synes jeg jo det er fedt, ham der tør sige "Jamen det vil jeg ikke være med til" (...) Der bakker jeg ham op og siger "Ej, hvor var det flot at du sagde det" og siger til Philip at "Jamen det er faktisk fint, det han siger til dig, fordi han vil også".

Det kan i Lones optik være svært for Philip, da han "... har brug for meget guidning (...) han tør (i perioder, ljh) ikke gå på toilettet uden at jeg er med." Men det er ikke til at vide, hvilke dage, han selv kan gå på toilettet. Det er ikke fordi Lone skal med ind på toilettet, hun skal bare med for at følge ham gennem aulaen og der er langt når man som barn "... ser alt".

⁶⁸ Madsen, 2005:290



Lone forsøger dertil at understøtte at børn, der normalt ikke leger sammen, kommer til det. Fx prøvede hun at sætte to børn fra A-gruppen sammen om et vendespil for at se, om det ville være godt og *"de fik det faktisk ret hyggeligt sammen (...) og de rendte faktisk ude på legepladsen sammen bagefter"*. Her ses, hvordan pædagogen søger at etablere et lille fællesskab over tid, hvor børnene kan finde meningen i leg/spil. Der gik dog ikke længe *"inden de ikke kunne finde ud af det (...) men bare det at de lige havde lyst til at være sammen i fem minutter ekstra, ikke?"*.

Samlet ses her eksempel på, at Philip, har mulighed for deltagelse, når han har en pædagog tæt på sig der guider, tolker og sætter konkrete rammer for hans deltagelse.

Faglige fællesskaber

I A-gruppen er det ikke temaer eller emner, der kan samle dem som gruppe i undervisningen, hvilket illustreres af følgende passage i interviewet:

Interviewer: *Okay. I forhold, lige før der sagde du noget, som jeg lige tænkte over [pause]. Jo: I A-gruppen, (...) kan du samle dem om temaet "biler"? For eksempel.*

Lone: *Altså, hele gruppen?*

Interviewer: *Ja.*

Lone: *De fem?*

Interviewer: *Eller kan læreren?*

Lone: *Ja.*

Interviewer: *Ja. Kan hun det? Og du så er støtte på Philip?*

Lone: *Ja, hvis det er noget, de alle sammen, altså, Nintendo DS og computer, der kan vi nok samle hele gruppen, tænker jeg.*

Interviewer: *Ja. Ja.*

Lone: *Fordi det er noget fælles.*

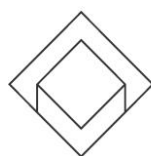
Interviewer: *Ja.*

Lone: *Der kender de de samme spil, og der kan de snakke lidt om de samme "jamen, hvilken bane er du nået til?" og "synes du ikke, den bane var svær?"*

Interviewer: *Ja.*

Lone: *Det er jo lige, da du sagde det med temaer, der tænkte jeg, "jamen, der kan vi måske samle vores fem."*

Det tolkes af måden, samtalen forløber på og særligt sidste sætning, at der ikke lige umiddelbart er fælles temaer, som samler de fem i A-gruppen, men Nintendo og computer kan måske, da de alle kender den verden. Det, der samler A-gruppen til dagligt, er rutinerne for, hvad de skal i dansk – og der laver de det så nogle gange om, så Philip kan være i det. Og her tales om at Philip



skal kunne være i det. Om her ses deltagelse forstået ud fra Wengers faktorer står en smule uklart – der kan være tale om begrebsforvirring, for hvad betyder "at være i det"?

Videre fortælles andetsteds i interviewet mere om rutinerne: *"Også fordi han (Philip, ljh) ikke kan klare og sidde alene. Altså, det ville han simpelthen ikke kunne magte, den der situation. Altså, jeg kan give et godt eksempel. Om morgenen, når læreren går igennem dagsprogrammet, det er som en helt fast rutine, der er fuldstændig faste rutiner her. Vi gør det fuldstændig ens hver dag. Der sidder han med ryggen til tavlen. Han kan simpelthen ikke klare både at skal høre og se det her piktogrammer, der bliver sat op på tavlen og høre, at hun fortæller, hvad det er, vi skal i løbet af dagen. Det er simpelthen for mange sanseindtryk."*

Sidst skal nævnes et eksempel til illustration af, hvordan støttepædagogfunktionen kan tænkes ind i det faglige fællesskab. Samtalen handler på dette tidspunkt om, hvordan en pædagog i klassen kan være orienteret mod de situationer, hvor det er lige ved at "gå galt" i en time ved fx at have fokus på, hvem der måske lige er ved at stå af eller blive ukoncentreret:

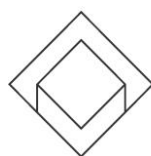
Lone: *Bare lige en hånd. (...) Det gjorde jeg i dag. Bare lige en hånd på ryggen. "Nu er jeg her", ikke også? Men det har du jo heller ikke tid til, når du står med 20 elever, vel? [Griner]."*

Igen et helt konkret eksempel på voksenstøtte i en time.

Deltagelse i fællesskaber for Philip, 1.klassetrin i specialklasse/A-gruppe set i lyset af NVIE's pointer omkring inklusion og eksklusion.

Philips skolegang i A-klassen i Skt. Knuds Skoles specialspor er på den ene side en form for segregering og eksklusion, da netop det at gå i "specialklasse" kan ses som en konstruktion af barnet som et særligt barn med særlige behov der kræver særlig viden og metoder, som kun kan etableres gennem særlige foranstaltninger⁶⁹. I projektet her er Lones arbejde omkring Philip dog fremstillet som konkrete tiltag, der understøtter Philips mulighed for deltagelse og derved medvirker til inklusion. Dette fordi Lones arbejde afspejler en forståelse for relationen *mellem barnet og den sociale kontekst*. Lone arbejder hele tiden på at Philip – og om muligt de andre børn i A-gruppen – får mulighed for deltagelse i de små, differentierede fællesskaber, fx omkring lego hvor hun *"lægger skinner ud"*. Et eksempel ses til sidst i casen, hvor Lone fortæller om, hvordan hun lige lægger en hånd på ryggen af et barn. I lyset af NVIEs pointer er det et eksempel på en pædagog, der ser det fraværende i det nærværende og dermed forebygger, at situationer bliver for svære at være i for børnene. Her ses, hvordan Lone bruger sin viden og sin faglige autoritet, i forhold til at sætte rammerne omkring børnenes samvær. På samme vis arbejdes der med, at konflikter mellem Philips individuelle perspektiv og så gruppens kollektive perspektiv

⁶⁹ Herfra tages afsæt i Madsen, 2009



kan blive til *læring i hele børnegruppen*, fx i de situationer, hvor hun støtter de andre børn i at "sige fra overfor Philip". I beskrivelserne ovenfor af Lones arbejde ses også, hvordan hun ser Philips kontaktforsøg som udtryk for positive intentioner; selv om Philip finder det svært at være i sociale sammenhænge med de andre børn, arbejder Lone kontinuerligt ud fra den forståelse, at han ønsker samvær med dem – selv om hans kontaktmønster kan virke anderledes.

Tiltag omkring 7.klasse

Sociale fællesskaber⁷⁰

Her fortæller klasselærer Bente, matematiklærer Lars og AKT-lærer Valdemar om, hvordan de understøtter børnenes deltagelsesmuligheder i de sociale fællesskaber. Det vil sige, at de taler om, dels hvad de forsøger at gøre så det enkelte barns mulighed for deltagelse understøttes, dels fællesskabets mulighed for at understøtte barnets mulighed for deltagelse. Nærmere bestemt fortæller lærerne, hvordan fællesskabet, her forstået som den syvende klasse, hvor de interviewede børn kommer fra, for det meste har nemmere ved at håndtere at enkelte børn har det svært, hvis de i fællesskabet ved hvad det handler om. Konkret fortælles at:

Bente: Jo mere, vi kan kaste op af åbenhed, jo nemmere er det for dem at være i. Og når vi gør det, så går det rigtig godt.

Lars: Det er de rigtig gode til at forstå.

Bente: Ja. Når de bare får indsigt-

Lars: Hvis de har nok informationer, så kan de handle ud fra det. Og det er de gode til".

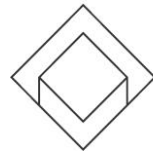
Det er dog blot for en afgrænset periode, at det kan lade sig gøre, for:

Bente: Men hvis det er sådan en vedholdende proces med en, der har det svært, som- eller to, som vi har i klassen, som har det rigtig svært, øh, i hver sin klasse, ikke også? Så kan de selvfølgelig ikke blive ved med at opholde den der gejst, der hedder "vi passer på, vi passer på, vi passer på", fordi så er det også for hårdt at være i."

Her italesættes altså, at børnene i inklusionsøjemed har behov for, at voksne understøtter deres mulighed for at give andre børn mulighed for deltagelse. De har brug for, at voksne så at sige klæder dem på, så de forstår hvorfor og hvordan fællesskaber præget af social kompleksitet og normalitet-afvigelse kan fungere.

Når gruppen præges af mangel på mulighed for deltagelse griber lærerne til forskellige løsningsmuligheder. De taler med den enkelte og taler med gruppen, de kontakter hjemmet, bruger AKT/Frirummet, PPR og klassemøder. Dertil opererer lærerne med begrebet *Hjertebarn*. *Hjertebarnet* er det barn, de på et givent tidspunkt giver særlig omsorg i en tid og bruger mange

⁷⁰ Interview nummer 12



ressourcer på. Ressourcerne bruges til både at have samtaler med det enkelte barn og med gruppen, for at bibringe den forståelse om det enkelte barns situation. Det ser ud til, at der arbejdes i det, Madsen med henvisning til et svensk forskningsprojekt kalder kontekst-modellen. Her forholder de voksne sig til børnenes fællesskab på den vis, at de søger at tolke normer og regler for det enkelte barn *samtidig med* at der arbejdes med, hvordan de forskellige roller i fællesskabet defineres⁷¹. Samlet beskriver lærerne her i projektets optik netop inklusionsarbejde, altså at man forsøger at sikre individets deltagelse og deltagelsesmuligheder i fællesskabet.

Faglige fællesskaber

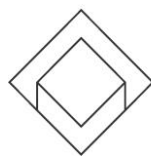
Hvad gælder mulighed for deltagelse i arbejdsfællesskabet fortæller de fagprofessionelle at dét, de unge kan samles om, når det gælder læring, er de for de unge nærværende projekter. Fx har de, i forbindelse med lejr tur til Køge, skullet lave oplæg og undersøge noget om stedet. Eller i øjeblikket, hvor de skal arbejde med sig selv og deres læringsstile og "hvad er jeg bedst til" og "min barndom og min familie" osv.; deres konfirmationer og taler mv. Samtidig kan de også godt lide noget helt konkret som Stavevejen eller Skrivevejen. I matematik kan nogle af drengene godt have svært ved at koncentrere sig og så sidder læreren ved siden af. Lærerne gør en dyd ud af at præsentere opgaver, som giver en teoretisk basis og som de unge så selv kan bygge ovenpå. Herved er der mulighed for differentiering og om én af pigerne fortæller de, at "*Hun bruger bare nogle andre sanser og nogle andre intelligenser*". Her ses altså en målrettet tænkning hvad angår det at understøtte at børnene oplever sig nyttige ind i fællesskabet.

Tiltag omkring 7. klasse set i lyset af NVIE's pointer omkring inklusion og eksklusion.

I Bentes, Lars' og Valdemars fortællinger ses, hvordan de arbejder med både det store klassefællesskab og de mindre grupper/fællesskaber, ved at tale med dem om, hvad børnene i fællesskabet kan gøre for at understøtte det enkelte barns mulighed for deltagelse⁷². Det kan tolkes derhen, at de tager hensyn til såvel individets som fællesskabets udvikling. De fortæller også om, hvordan de arbejder med differentiering omkring undervisnings- og læringsituationer, så det igen er fællesskabet, der former sig og giver mulighed for deltagelse.

⁷¹ Madsen, 2005: 295

⁷² Jf. Madsen, 2009:31



Tiltag omkring 8. klasse

I de to interviews⁷³, der her fremstilles udsnit fra, deltager én lærer, Anders. Han er klasselærer for den ene af de tre 8. klasser, som børnene fra Brede skole er flyttet til på Skt. Knuds Skole.

Sociale fællesskaber

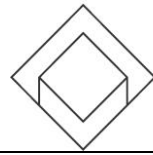
Anders fortæller om, hvordan han søger at blande børnene så meget som muligt i de nye klasser, ud fra tanken om, at de skal lære hinanden at kende. Ved hjælp af en hyttetur og forskellige arbejdsgrupper synes Anders, at det går hurtigt med at få dem blandet sammen.

Adspurgt om, hvordan han ville beskrive det, de gør på Skt. Knud omkring inklusion, for en fjerde årgang på lærerseminariet siger han: *"Jamen jeg ville da sige, at vi prøver på at blande dem så hurtigt som muligt, og prøver på at fange hinandens styrkesider og lære, at alle har noget at byde med. Og det synes jeg de (børnene, ljh) hurtigt ser."*

Ud over at blande børnene i timerne, søger han at håndtere konflikter som følger: *"Ja men altså, hvis der er episoder hvor de ikke trives, så kalder jeg dem hurtigt ind. Og jeg har også haft et enkelt eksempel her med en klasse, hvor jeg har kaldt dem ind til et møde. En flok piger, hvor de så sad og snakkede sammen, og hvis vi skal have klassen til at fungere, så skal vi alle sammen kunne trives i klassen. Vi behøver ikke være gode venner alle sammen, men vi skal have det til at fungere som en klasse. Det er egentligt... Det går også fint, jeg tror ikke de ses i fritiden, men her i skolen, der snakker de pænt til hinanden."*

Her ses, at læreren opstiller nogle kriterier for, hvordan han tænker at de unge kan fungere sammen og alle have en form for tilhørsforhold i klassen og på skolen. Hvis ikke de trives, kalder han dem hurtigt ind, for at tale med dem om, hvordan man kan sikre at alle trives i klassen. I analysen her tolkes det sådan, at han har øje for, at de unge skal have adgang til fællesskabet i klassen – her eksemplificeret ved pigegruppen – og han taler med dem om, hvordan de kan balancere de forskellige klyngefællesskaber som er til stede i klassen. Ikke så de bliver afhængige af klyngerne, men så de kan anerkendes som deltagere i forhandlingen af de normer, som findes i klassen. Her ses altså at han som lærer regulerer og styrer den kompleksitet som kendetegner fællesskabet i klassen. I forlængelse heraf fremhæver han, at de unge i skoleregi taler pænt til hinanden. Det at tale pænt til hinanden bliver altså for læreren markør for, om de trives.

⁷³ Interviews nummer 14 og 15



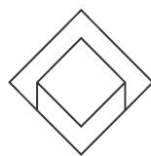
I andet interview med Anders tematiseres sammenhængen mellem arbejdsfællesskaber og tilhørsfællesskaber. I dette og forrige interview fortæller Anders om, hvordan han i høj grad vægter arbejdsfællesskabet og at han har et stærkt fagligt fokus:

Anders: *"Jamen det da sådan jeg selv ser det. Jeg synes, altså, jeg ligger jo vægt på det på det faglige (...). Der har vi også eksamen vi arbejder ud efter, men ja ... det sociale det fungerer også godt, altså vi laver mange ting, hvor de skal lære hinanden at kende, vi har også ... i august måned lige når de kommer, så tager vi jo på sådan en hyttetur (...). Derudover så har jeg jo lavet festudvalg i klassen, som har stået for at lave en enkelt overnatning (...). Og en julefrokost. Noget de selv arrangerer, hvor vi så mødes (...). Og hvor det det sociale vi eh ... vi kredser om (...). Men jeg vil da os' sige undervisningen, der da prøver vi da os' at læg ud på der er meget altså, der er meget tavleundervisning, men så er der gruppearbejde og noget hvor vi render rundt og laver stafet, og hvor vi laver noget, vi prøver på at lave noget forskelligt i undervisningen os' (...). Men eh. Altså når der er time så det så er det det faglige vi koncentrerer os om. Og så laver vi noget socialt ofte, eller ikke ofte - til tider uden for skoletiden."*

Som det fremgår, er tilhørsfællesskabet og arbejdsfællesskabet vævet tæt sammen i denne passage (jf. Madsens pointe om, at der ikke er "rene" fællesskaber, at der altid vil være elementer fra andre fællesskaber). Passagen her er taget med fordi den viser, hvordan det sociale/tilhørsfællesskabet ses som af væsentlig betydning for, at det faglige/arbejdsfællesskabet fungerer. Læreren italesætter sig selv som én med et stærkt fagligt fokus – men i de to interviews han deltager i, står det tydeligt frem, at det sociale vægtes som løftestang for det faglige. Læreren arbejder, med de forskellige tiltag, for, at de unge får et kendskab til hinanden på kryds og tværs og at de har mulighed for at deltage (ud fra Wengers faktorer) i forskellige former for fællesskaber (festudvalg, julefrokoster, overnatning) uden for skoletiden. Læreren giver altså de unge mulighed for at sammensætte forskellige deltagelsesmønstre, som de så kan gøre til deres egne i deres individuelle dannelsesproces⁷⁴.

Anders nævner også de unges mulighed for deltagelse i hhv. pige- og drengefællesskaber. Der spørges til, om han som lærer oplever at have en anden opfattelse af de unges deltagelsesmuligheder, end de selv har. Her nævner han, at han jo har trivselsundersøgelserne (lavet på kommunalt niveau) at støtte sig til, samt de logbøger, han beder de unge udfylde og hvor der blandt andet er fokus på deres trivsel. Læreren fortæller: *"(...) At jeg kan mærke og jeg synes egentlig det passer meget godt overens (...). Ja ... det da ikke altid, de synes det er lige sjovt at være i skole, det er også kedeligt nogen gange, det er også nogle gange svært for nogen af dem men jeg oplever egentlig ikke at der er nogen der er kede af for eksempel at gå i ottende."* I interviewet med pigerne samme dag bemærkede en af pigerne, at der ligesom var to

⁷⁴ Madsen, 2005:318



pigegrupper – ikke at hun så det som et problem, det kommer i interviewet mere som en betragtning og Anders spørges om han ser det som et problem: "Neej eh nej det gør jeg egentlig heller ikke, altså jeg har det sådan igen at gå i skole og komme i en klasse, det er jo ligesom at være på arbejde, jeg kommer jo os' ind på læreværelset og det ... det ikke alle sammen jeg snakker lige godt med. Jeg har det godt nok m-med stort set alle sammen, men jeg er jo ikke venner med dem alle sammen. Og det er heller ikke alle sammen, jeg gider være sammen med i min fritid, men det fungerer når vi er sammen. Og sådan føler jeg egentlig også det fungerer ... eh i klassen. Det er ikke alle sammen, der fungerer sammen når de ska' arbejde sammen fordi de er på forskellige niveauer, men eh men de kan godt finde ud af at være sammen i klassen, jeg føler ikke at der er nogen har- der mobber hinanden, og der er noget med at de går kede af det hjem, men jeg ved da godt at det ikke dem alle sammen de snakker sammen med. Jeg ved godt, at pigegruppen den er os' delt og at drengegruppen måske er lidt mere homogen og det egentligt lidt sjovt, sådan tror jeg faktisk altid at det har været i de klasser jeg har haft. Det er lidt mere svært at få pigerne til at være (...) Men altså, de har alle sammen nogen at være sammen med."

For læreren er det vigtigste at: " (...) de lærer bare at acceptere hinanden og kan være sammen (...) Er det ikke empati det hedder (...) Forståelse for hinanden ja". Her ses, hvordan han vægter at de unge lærer det, Madsen kalder den sociale sensitivitet der gør, at man kan se andres behov og motiver samtidig med, at man hævder egne behov og ønsker⁷⁵. De skal kunne deltage konstruktivt i de forhandlinger der findes i klassens fællesskaber.

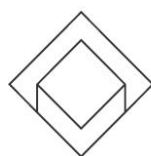
Faglige fællesskaber

Anders fortæller her om det med at sammensætte grupper til gruppearbejde i starten af den nye ottende klasse: *Det tror jeg er vigtigt, og i starten at vi laver grupperne for dem, for ellers ender det med at de sidder i de her små klikker, hvor man kommer fra. Og det er nemlig rigtig spændende for dem fra Brede skole, der lige pludselige skal gå i klasse med Asim og Humam eller hvad de hedder, så synes de egentligt, at det er meget spændende fordi så har de noget at byde ind med, og noget de aldrig har mødt før. Og Brede skole er også en rigtig god skole, men der er bare noget med, at når der er den der mangfoldighed, det smitter af."* I analyseoptikken sætter læreren her rammerne for, at de unge kan møde anerkendelse hos hinanden for de egenskaber, de bringer ind i arbejdsfællesskabet, for deres produktive kapacitet. Hermed skabes grundlag for den sociale solidaritet⁷⁶.

Videre nævner Anders, at muligheden for linjefag, som kommer for de unge her på ottende klasses trin, også er med til at øge deres mulighed for at møde anerkendelse for deres egenskaber:

⁷⁵ Madsen, 2005:319

⁷⁶ Ibid:322



"Det er jo også noget med linjefag, og igen det der med, at man skal styrke de ting som man er gode til. Jeg har haft nogle enkelte elever der har startet her på Skt. Knud skole, som virkelig har haft det svært fagligt, og som har gemt sig lidt i klassen, men som lige pludselig fik nogle succesoplevelser på deres linjefag, som fx skolefodbold, og så smitter det også af på det faglige. De fik mere selvtillid. Og det er jo egentlig den vej sådan som jeg forstår skolen har formet sig, at vi får nogle flere linjefag. Hvor man også kan vinkle sig ind på nogle styrkesider så folk kan få succesoplevelser."

I interviewet fremstår det som om at det i Anders' lærerfaglighed er helt integreret at det sociale skal fungere for de unge før det faglige kan fungere: *"Jamen det... det smitter jo også lidt af, det sociale, på det faglige, hvis det ikke fungerer i klassen, jamen så går det også ud over det faglige. Men det skal jo være sådan, at de er glade for at komme i skole, og de også føler de kan komme med noget i skolen. Det skal ikke være sådan, de kommer hjem og har det dårligt."* På skolen er det set brugt, at man flytter børn til en anden klasse hvis ikke de trives socialt, men det mener Anders, at man skal passe på med: *"Ja fordi så vil alle jo gerne lige pludselig gerne rykkes rundt, og nogle vil gerne være sammen med deres bedste veninde osv. Og det ved jeg også godt de tænker lidt over, når de skal lave de nye klasser, så det ikke altid er de bedste venner og veninder de kommer i klasse sammen med. Men også "hvem arbejder de godt sammen med?"*. Her ses i analyseoptikken et klart fagligt fokus – det sociale skal ikke træde i forgrunden, og på sin vis kan her argumenteres for, at netop det arbejdsmæssige fællesskab er det, der ses som omdrejningspunkt for social inklusion⁷⁷.

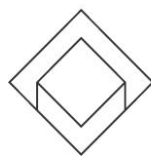
Tiltag omkring 8. klasse set i lyset af NVIE's pointer omkring inklusion og eksklusion.

I Anders' fortælling om, hvordan han lynhurtigt, hvis han får fornemmelse om mistrivsel hos nogle børn eller i gruppen, kalder dem sammen til en fælles snak ses, hvordan han kan siges at inddrage konflikter i gruppen som råstof for fælles læring i hele gruppen⁷⁸. For Anders er det vigtigt at etablere nogle normer i klassen for, hvordan man omgås hinanden. Omkring det faglige fællesskab ses, hvordan Anders arbejder med at danne fællesskaber blandt børnene om *noget*, både i form af grupper i det daglige skoleliv, men også omkring aktiviteter, som kan bringe de unge til at afprøve sig selv i andre situationer, fx skolefodbold. At arbejde inkluderende, er altså ikke kun et spørgsmål om at arbejde med relationer og interaktion, men i lige så høj grad et spørgsmål om at skabe situationer hvor der er noget for børnene at mødes om.

Der er nu præsenteret tre cases med fortællinger fra fagprofessionelle omkring konkrete tiltag der, i de fagprofessionelles øjne understøtter børns deltagelsesmuligheder. I det følgende ses

⁷⁷ Madsen, 2005:322

⁷⁸ Madsen, 2009:33



andre temaer omkring det at understøtte børns deltagelsesmuligheder, temaer, der har vist sig i interviews med fagprofessionelle.

Kategori 1: Samarbejde, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse

Blandt ideerne til, hvordan inklusionsarbejde kan lykkes, så børns mulighed for deltagelse understøttes, nævnes også nogle tiltag som her kategoriseres under samlebetegnelsen samarbejde.

Et eksempel herpå ses i interview nummer 7, hvor en lærer fortæller om hvordan de sparrer med hinanden:

Interviewer: *"Hvordan bruger I hinanden som kollegaer?"*

Lære nr. 1: *"Vi sparrer rigtig meget".*

Interviewer: *"Og hvad betyder sparre?"*

Lærer nr. 1: *"Jamen det betyder..."*

Lærer nr. 2: *"Jamen det betyder jo at.. havde du.. hvis det gik galt. Eller hvad gør du da det gik godt. Hvad gik godt og hvad kan vi lære af hinanden? Lige præcis i dag har vi haft, nej og vi snakker om i går, oppe på ressourcecenteret hvor vi havde én der startede skidt, og det gør vedkommende, drengen, hver time. Alt er jo lort og træls og alt muligt. Og hvad gjorde du? Det tog ikke ret lang tid for mig til at få ham til at falde ned. Hvad gjorde du? Altså lærer af hinanden. Får nogle gode ideer af hinanden(...) Jamen altså også bare det der med lige at henvende sig til hinanden, lige og sige, nu holder man (taler utydeligt) skiftetime, og du skal lige være obs på det det og det. Så man er forberedt?"*

Lærer nr. 1: *"Ja"*

Og fra interview nummer 2:

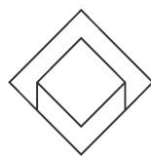
Interviewer: *"Hvad gør man så med den der frustration, hvad gør du ved den?"*

Lærer: *"Jamen først så går jeg ud på toilettet og tæller til ti, og så går jeg ind og snakker med nogle kollegaer. Og hvis jeg synes at det er noget der er sådan helt grelt, så snakker jeg enten med min souschef eller leder, eller også nogle af de fagpersoner der enten i "zonen" eller noget andet."*

Interviewer: *"Så det er meget sparring?"*

Lærer: *"Ja"*

Interviewer: *"Er det også i sparringen du laver de der Ole Opfinder ting (ideer omtalt tidligere i interviewet, ljh)? Eller er det noget du selv går og...?"*



Lærer: "Det er både mig selv, men også sammen med kollegaer der kan komme med en god ide eller et eller andet. "

Interviewer: "Kurser? Efteruddannelse? "

Lærer: "Dem er jeg slet ikke nået til."

Lærerne fortæller også om sparring med ressourcepersoner som det ses her fra interview nummer 1:

Lærer om ressourceperson: "Jamen, han er en hjælp. Han er simpelthen så fantastisk at snakke med, synes jeg (...). Sådan det der psykologen kommer med "bla, bla" og sådan nogle ting, og så får han det ned til "Hvordan kan vi så gøre!"

I interview nummer fem omtales tæt teamsamarbejde som forudsætning for godt inklusionsarbejde:

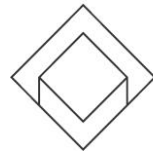
Pædagog: "Ja. Men jeg synes, det vi er rigtig gode til, det er det med relationer. Altså, det er rigtig vigtigt, at vi som voksne er gode rollemodeller, øh, og at vi- Altså, vi har et skidegodt team nede i gruppe B. Lærer 1 er også, øh, med i gruppe B. Og jeg tror, børnene de kan mærke, at vi har det skidegodt sammen, og vi kan snakke om alt, og vi fortæller hinanden alt, hvad der foregår. Øh, de kan ikke gøre noget, de kan ikke spille os op mod hinanden, og det tror jeg, det smitter på børnene, at, øh, jamen, os kan de stole på. Og så kan man også skyde dem lidt ud over kanten engang imellem, øh, fordi vi gør det, vi siger, vi gør. Øhm, og det tror jeg-"

Interviewer: "Men hvad er det, I gør? Altså, hvad er det, I synes, der er vigtigt for ligesom at det giver mening for dem?"

Pædagog: "Altså, det, jeg synes, der er aller vigtigst, og det ved jeg godt, jeg må ikke så højt sige, når der er lærere til stede- Jo, det må jeg godt, når det er lærer 1 og lærer 2. Men det er ikke det faglige, der er vigtigt her. Det er, at vi lærer dem at gebærde sig i det her samfund, de skal gebærde sig i, øh, og det er vores største opgave, fordi det er der nogle af dem, der har rigtig svært ved. "Hvordan opfører man sig, når man er nede ved bageren? Står man og slikker på de der glasmontre, kagerne de er inde i?" Nej, det gør man ikke."

Samarbejde, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion

At sparre med hinanden, med ressourcepersoner "ude fra" og med andre fagligheder end den man selv besidder, er en central faktor i det at arbejde inkluderende. Særligt fremhæves videndeling mellem specialpædagogiske fagpersoner og almene pædagoger og – i dette projekt



- lærere⁷⁹. Sparringen skal tage form, så kolleger hver især kan arbejde videre med inklusion, også når man står alene i klassen. En væsentlig vinkel er her, at inkluderende pædagogik bygger på *både* almenpædagogisk indsigt og kendskab til alle børns udvikling, *samtidig* med at der er brug for særlig viden til støtte for børn i særlige situationer. Inklusion er altså ikke kun betinget af, at man har en særlig viden eller uddannelse om specialpædagogik, men i lige så høj grad af, at man har almenpædagogisk viden, forståelse og kompetencer⁸⁰.

Kategori 2: Organisatoriske tiltag, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse

I nogle interviews fortælles om, hvordan forskellige organisatoriske tiltag understøtter de fagprofessionelles arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for børnene.

Fra interview nummer 12:

SUS, kommunens tiltag omkring inklusion⁸¹ nævnes, "Og det er jo den struktur, vi har fået på det nu. Det er i hvert fald noget, som, øh- Jamen, det tror jeg godt, jeg kan sige. Det er vi alle sammen glade for. Også de klasselærere der har haft nogle børn, hvor de så kommer og ligesom fortæller om problematikken, og så får vi forskellige udsagn". Samme lærer omtaler igen i det efterfølgende interview⁸² at SUS indebærer at psykologer og pædagogisk konsulent kommer den første tirsdag i hver måned. Så kan klasselærerne komme og få sparring på situationer, der volder problemer. "Det har vi gode erfaringer med (...) det har affødt positive reaktioner fra voksne som arbejder med dem".

På én skole omtales skolens ressourcecenter som et rummeligt lokale:

Lærer X: *Altså grunden til at vi også har vores ressourcecenter er jo også fordi, der er skåret alt muligt andet væk. Der er jo ikke noget af de der sjove fag tilbage, der er ikke noget der hedder kor, der er ikke noget der hedder øhh skak og alt muligt. Det er jo skåret væk, og så har vi brugt alt, timerne på at og have flere deroppe til at tage nogle ud og lave vores egne lille klasse deroppe, eller base...*

Lærer Y: *Det er jo ikke en time man er deroppe, det er jo et break...*

Lærer X: *Ja, men samtidig har vi jo dem der er faste deroppe. Vi har jo tre der er stort set faste deroppe i næsten alle timer.*

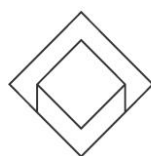
Lærer Y: *Men det er et rummeligt lokale i hvert fald for mange børn.*

⁷⁹ Madsen, 2009:30ff

⁸⁰ Se i forlængelse af denne pointe artiklen "Hvad er god inklusionspraksis?" på enten hjemmesiden eller i Tidsskrift for Socialpædagogik årg.17 nr 2.

⁸¹ Specialundervisning i Solkøbing, se beskrivelse tidligere i baggrundsartiklen

⁸² Interview nummer 13



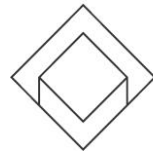
Lærer X: *Ja.. og man kan også komme derop hvis der lige går ged i en time, og så kan man komme ned igen. Så det bruges det også til.*

På en anden skole kaldes et lignende tilbud Frirummet og det beskrives sådan her:

Frirummet er det sted, hvor man kan komme hen fra 8.30-12.30 alle ugens dage, hvis man (børnene forstås) trænger til en pause. AKT-læreren, som er at finde i Frirummet, fortæller, at de gør meget ud af, at det er fra 0.-3. klasse at de skal have børnene, for at forhindre at børnene kommer i behov for AKT-indsats senere hen i deres skoleliv. I øjeblikket kommer 2 fra 7.a i Frirummet. Det er forskelligt hvordan de store bruger Frirummet. Nogle gange er det "... lidt ambulance-agtigt", andre gange er der måske aftalt et mål og lavet en handleplan i samarbejde med klasselæreren og teamet omkring klassen. Hvis det er et længerevarende forløb inddrages forældrene også. Tanken er, at selvom PPR og andet står til rådighed, så kan man komme langt ved selv at gøre lidt. Så i øjeblikket er fx en af drengene i et treuger langt forløb, med henblik på at afdække det faglige niveau.

AKT-læreren siger: *"Det kan være, det lander på, at, øh, jamen, vi oplever måske en "det er jo et helt forkert sted han eller hun er. Vedkommende er slet ikke klar til at forsætte i sjette klasse". Det ville være- det ville være frygteligt, ikke også? For han ville sandsynligvis få et dårligt skoleliv fortløbende. Så det kan være, man skal til at tænke nogle nye tanker om måske at gå et trin ned. Altså, det kan være mange forskellige ting."*

Adspurgt siger AKT-læreren, at det også fungerer som en refleksionsboble, hvor de fagprofessionelle kan evaluere og reflektere et barns skoleliv. I forhold til, hvad børnene og de unge tænker om Frirummet, fortæller han, at særligt de små rigtig godt kan lide at komme i Frirummet og de skal nærmest passe på at det ikke bliver for hyggeligt. Og videre: *"Men altså, der er jo også mange forskellige årsager til det. Nogle kommer der, hvor det hele, det går skævt og måske de er lige ved at få hele klassen til at gå op i sømmene. Og der har vi så fået lavet nogle aftaler med, at de kan komme med dem meget hurtigt, eller de går selv herved meget hurtigt. De kan få sådan en Frirum-billet simpelthen, og så går de ned i Frirummet, og så kan vi måske være heldige i løbet af et kvarter eller tyve minutter, en halv time at gøre dem klar igen (...) så gør vi dem ligesom klar, tager dem i hånden og følger dem tilbage, og så kommer de tilbage, og så er de klar. Altså, de er klar inde i hovedet, og de vil gerne igen (...) Det, synes jeg, vi bruger rigtig meget tid på at tænke tanker om, hvordan- Altså, hvordan kommer vi videre, hvordan understøtter vi så meget, så vi ikke bliver hængende i det der ". Frirummet fungerer altså som en pause fra livet i børnenes egen klasse. Det er i analysen rubriceret under ikke-mulighed for deltagelse i tilhørsfællesskab - egentlig er det en gråzone, for det er ikke-mulighed, der udløser opholdet i Frirummet – men her skabes mulighed for deltagelse ved det samvær, der er i Frirummet, at blive "gjort klar igen". Set i lyset af inklusionsdefinitionen ovenfor, er her*



måske i højere grad tale om en integrationsproces med fokus på individets forvandling/forandring. Det er barnet, der gøres klar igen. Det er individet, der er i fokus her, ikke fællesskabet. Spørgsmålet er, om der er en balance heri – om indsatsen i fællesskabet, her klassen, får samme opmærksomhed som individet; hvilken forskellighed er der rum for i klassen?

Organisatoriske tiltag, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion

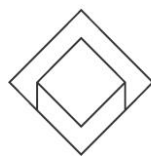
Som anført i tekstboksen, står eksemplerne her i kontinuummet mellem integration og inklusion. Integrationsperspektivet er kendetegnet ved, at det er individet, her det enkelte barn, der intervereres i forhold til. Inklusionsperspektivet er karakteriseret ved, at det er hele barnets sociale miljø, altså klasser, grupper, sfo-sammenhænge mv. der intervereres i forhold til. På den måde søger inklusion at tilføre ressourcer i form af viden og metoder til *hele* børnemiljøet, så fællesskabets udvikling og læring understøttes. I integrationsperspektivet er det det enkelte individ, der tildeles støtte, fx i form af støttepædagoger⁸³.

Det interessante er i denne sammenhæng, hvordan den viden og de metoder, som kan bidrage til udvikling og læring i det samlede børnemiljø bedst muligt finder plads i børnenes hverdagsliv. Eksemplerne ovenfor; sparring med SUS-psykologer og pædagogiske konsulenter, med ressourcepersoner og med Frirummet som en "refleksionsboble" kan i denne optik alle ses som greb, til at understøtte denne videns tilstedeværelse i hverdagen hos både børn og voksne. Eksemplet med at børnene kan trække en Frirumsbillet kan også ses som inklusionsfremmende, da inklusion jo handler om et både-og i forhold til samspillet mellem det kollektive og det individuelle. Med billetten kan barnet selv vælge pausen til.

Integrationsperspektivet anes måske i samme eksempel, hvor det nævnes at det kan være at barnet er ved at få hele klassen til at vælte, og at det så kan komme ned og blive "gjort klar igen". Her er det interessante jo at dykke ned i, hvilken vinkel og hvilke forståelser de fagprofessionelle ser Frirumsbilletten i – handler det om, at barnet tilpasser sig? Eller arbejdes der samtidig med, at fællesskabet giver mulighed for deltagelse? Det samme kan anes i eksemplet med den anden skoles ressourcecenter, som kan bruges som pause, men hvor nogle børn tilsyneladende også er fast. I denne fortælling om ressourcecentret kan det tolkes som, at den "særlige viden" og børnene bliver i ressourcecentret og ikke kommer med ind i klassefællesskaberne.

Herfra videre til den næste kategori, karakteristika ved fagprofessionelle der "kan" inklusion.

⁸³ Madsen, 2009:29ff



Kategori 3: Karakteristika ved de fagprofessionelle der "kan" inklusion

Sidst findes i interviewene et bred vifte af karakteristika som de fagprofessionelle tillægger de kolleger, der "kan" inklusionsarbejde. Denne del er ikke bearbejdet ud fra Wengers faktorer, da det ikke peger mod konkrete deltagelsesmuligheder, men i højere grad handler om, hvad de fagprofessionelle svarer at man skal kunne, når man arbejder med inklusion.

Man skal fremstå autentisk og kunne:

- udvise nærvær, arbejdsglæde, være sig selv, være i øjenhøjde, ikke bære nag, have intuition/fingerspidsfornemmelse, arbejde undersøgende og i dialog, behandle folk forskelligt og kunne afvige fra generaliseringer og regler, man skal have en god stemmeføring, udvise respekt, være sig selv og tage tingene oppe fra og ned. Eleverne skal være trygge ved én, man skal udvise interesse, man kan være tæt uden at være for tæt og man skal "vinde klasserummet".

Man skal vide noget om:

- Forskellighed, at det tager tid at bygge noget op, det faglige indhold/være fagligt dygtig, om ydre styring i forhold til indre styring, man skal vide noget om børnene.

Følgende skal være del af ens holdning:

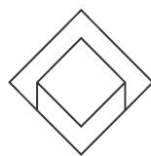
- Udfordringer ses som noget nærmest spændende, problemer er noget der skal løses og er ikke de andres (kommunens, forældrenes, børnenes) problem og børnene skal have forståelse for hinanden og være ordentlige ved hinanden uden dog at skulle være bedste venner.

I interview nummer 4 konstateres at ovenstående kan læres og der bruges en fodboldtræneranalogi: "*Jamen det betyder jo altså, nu er jeg fodboldmand, så hvis øhh træneren skal vinde omklædningsrummet, hvis han ikke vinder dem, hvis alle spillere er mod træneren, så bliver han fyret*". Hvordan man vinder omklædningsrummet – her klassen - kan læres, ikke ved at læse bøger men i praksis.

Karakteristika ved de fagprofessionelle der "kan" inklusion set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion⁸⁴

Her ses, hvordan der i interviewene tale som forskellige former for viden, erfaringer og kunnen, som de fagprofessionelle fortæller om skal findes i praksis, hvis inklusion skal lykkes. Det er

⁸⁴ Madsen, 2009:32ff



viden om forskellighed, om det faglige som fællesskaber samles om (man skal være fagligt dygtig), om at det er de fagprofessionelle, der har ansvaret for relationer til børnene (fx at man skal være tæt, men ikke for tæt, vise respekt, være undersøgende og i dialog og at man ikke skal bære nag) osv.

Grundlæggende kan siges om disse udsagn, at de er "på jagt" efter inklusionsprocesser; der ligger i beskrivelserne ovenfor en grundlæggende bestræbelse på at tage udgangspunkt i børns særlige forudsætninger, så deres udviklingspotentialer kan realiseres i almene fællesskaber med den støtte, der skal til for at fællesskabet fungerer⁸⁵.

Nu er fortællingerne omkring det, de fagprofessionelle fortæller om virker i forhold til at understøtte børns deltagelsesmuligheder, fremstillet. I det følgende ses fortællinger om det, de fagprofessionelle ikke mener virker understøttende for børns deltagelsesmuligheder.

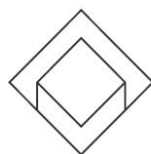
Fagprofessionelles fortællinger om det, der ikke understøtter børns mulighed for deltagelse

Indledningsvist skal pointeres, at der i denne sammenhæng – når der tales om, hvad der ikke understøtter børns mulighed for deltagelse, er en markant og særlig optagethed af, hvordan man kan komme derhen, hvor det kan lykkes. Der efterlades hos projektets medarbejdere ingen tvivl om, at det er et tema, der i allerhøjeste grad optager alle de deltagende fagprofessionelle.

I arbejdet med projektet trådte andre fortællinger frem, end dem om hvordan man understøtter børns mulighed for deltagelse. I omkring halvdelen af de femten interviews med fagprofessionelle var et markant tema det, der ikke virker inkluderende. Selvom det ikke hører ind under projektets andet forskningsspørgsmål – der jo går på om og i fald hvordan fagprofessionelle understøtter børns mulighed for deltagelse - kan så markant en del af fortællingerne ikke sidde overhørigt. At de inddrages ligger desuden helt i tråd med Nationalt Center for Inklusion og Eksklusions pointe: at inklusion og eksklusion er et begrebspar, der låner mening hos hinanden og som skal tænkes som hinandens forudsætninger.

Fremgangsmåden er her, som i de andre analyser den, at interviewene er analyseret med henblik på at undersøge, hvordan de fagprofessionelle understøtter børns deltagelsesmuligheder. I disse analyser er så trådt fortællinger frem om, hvordan det *ikke lykkes* at understøtte børns deltagelsesmuligheder. Det vil altså sige, at her fremstilles fagprofessionelles blikke på børns deltagelsesmuligheder i hverdagen på de tre skoler. Som i analyserne af børnenes fortællinger er sigtet, at fremstille de fagprofessionelles oplevelser så nært de konkrete udsagn og deres kontekst som muligt.

⁸⁵ Madsen, 2009: 32



Den etiske grænse

I interviewene på én af skolerne tales om, at man, når man ikke understøtter børns deltagelsesmuligheder, overskrider den etiske grænse: "(...) jeg tænker også at der er en etisk balance i forhold til – kan man inkludere for meget, så det nærmest bliver eksklusion i stedet for?"⁸⁶. Den etiske grænse overskrides i en proces, hvor de fagprofessionelle arbejder med at skabe mulighed for deltagelse, men ikke lykkes med det. Det fører til afmagt og dermed mangel på mulighed for at skabe deltagelsesmuligheder for børnene. Når den etiske balance tipper, lykkes det ikke længere for de fagprofessionelle at stille fællesskaber til rådighed, hvor der kan tales om fælles indhold som opleves betydningsfuldt eller et gensidigt engagement, hvor der deles viden og erfaringer. I analyserne kan muligvis argumenteres for, at der skabes et repertoire af fælles historier og begivenheder, som deltagerne kan identificere sig med, men det er et fællestræk ved disse historier og begivenheder, at de har negativ betydning og handler om mistro, ensomhed, eksklusion mv.

Som i afsnittet om, hvordan fagprofessionelle understøtter børns deltagelsesmuligheder i forskellige fællesskaber, er fortællingerne også her kategoriseret i overensstemmelse med indholdet. Det vil sige, at udsagn om manglende mulighed for at skabe deltagelsesmuligheder for børnene er kategoriseret efter, hvordan de fagprofessionelle begrundede at den etiske balance overskrides. De fire kategorier er:

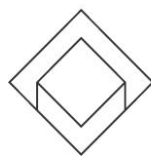
1. Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/kompleksitet, som hos informanterne opleves som et uundgåeligt vilkår i "normalområdet"/samfundet
2. At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses
3. Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv).
4. Organisatoriske forhold der modvirker inklusion

Som i fremstillingerne af de fagprofessionelles fortællinger ovenfor, forholdes også disse fire kategorier til NVIEs pointer om inklusion og eksklusion.

Efter disse fire kategorier fremstilles socialrådgivernes stemme i interviewene. I projektet blev vi opmærksomme på, at socialrådgiverne har en særlig stemme omkring arbejdet med inklusion. De står på sin vis på sidelinjen i arbejdet og deres stemme trådte ikke frem i vores andre analyser. Derfor har vi valgt at præsentere deres udsagn særskilt.

Afslutningsvist præsenteres dertil en, for projektets øvrige design, atypisk case. Her følger vi en dreng, der blot kortvarigt kommer fra en specialskele og ind i den sjette klasse vi følger, for

⁸⁶ Interview 2



derefter at flytte videre til parallelklassen. Casen er atypisk i forhold til de øvrige cases, fordi vi her ikke følger drengens egne oplevelser af mulighed for deltagelse over tid. Derimod er det hovedsageligt de andre børns og de fagprofessionelle, der tegner fortællingerne. Casen er med, fordi den kan illustrere de blikke og forståelser, som møder drengen i hans hverdag.

Først de fire kategoriseringer.

Kategori 1: Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/kompleksitet, som hos de fagprofessionelle i interviewene opleves som et uundgåeligt vilkår i "normalområdet"/samfundet

Fra interview 1:

Lærer 1: *Man kunne ikke opnå ro, når han var i klassen*

Lærer 2: *Nej, slet ikke, Altså han -. Efterhånden så gik støtten ud med ham stort set hele tiden*

Lærer 1: *Så var han tilbage og spise sammen med os, og det var endda svært, men altså det gik bare ikke*

Fra interview 2:

Lærer 1: *[...] det er ikke altid nok, sådan er han skruet sammen, det kan vi jo ikke lave om på.*

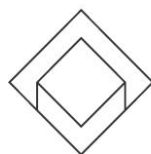
Lærer 2: *Man får ikke neurologiske skader til at vokse sammen ved at lærerne lærer anerkendende samtaleteknik*

Lærer 3: *[...] Samfundet er anderledes i dag end det var førhen, der bliver stillet flere krav til børn og unge, og der bliver givet flere valgmuligheder, og i og med du er en del af inklusionen, er du så også en del af de store valgmuligheder, der er for almindelige børn. Og jeg tænker, den her målgruppe de har svært ved at overskue de her ting, og det bonner måske ud i noget øget angst, noget øget trækken sig tilbage og ocd og sådan nogle symptomer, der gør, at de faktisk bliver endnu mere syge.*

Fra interview 3:

Pædagog: *Jeg tænkt- Jeg tænker også lige, hvad sådan en klasse skal rumme, fordi det kunne være et eksempel, men så kan der måske også sidde en, øh, en ADHD, og der kan sidde en, øh, en Asperger eller et eller andet. Der er sørme mange aspekter, man skal udfylde, og nogle kan- skal have det på den måde, og andre skal have det på den måde, og hvis man gør det på den måde, så kan det være, det er forkert for den, der skal have det på den måde, ikke også?*

Fra interview 4:



Pædagog: *Jamen, de drenge jeg har, de kunne ikke fungere i en normalklasse (...) Jamen det er deres udbrud og måde og reagere på og nogle er meget følelsesmæssige og råber "fuck dig" og alt muligt, og det er der simpelthen ikke vil være ro nok til at de andre elever vil kunne fordybe sig.*

Fra interview 10:

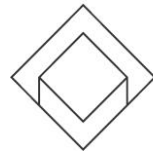
Lærer: *"Men det synes jeg da os' egentlig har kendetegnet nogle stykker af de inklusionsbørn vi har haft, at det har været voldsomme udadreagerende børn. (...) som rigtig mange andre børn var bange for. Og som også forældre egentlig var utrygge ved og komme om morgenen og lade deres barn være her inden det ringede."*

Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/kompleksitet, som hos de fagprofessionelle i interviewene opleves som et uundgåeligt vilkår i "normalområdet"/samfundet set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion

Som det fremgår af eksemplerne fortælles her om forskellige typer af børn, "inklusionsbørn", børn med adhd, ocd, neurologiske skader, angst mv. NVIE peger på, at én af de mekanismer, der kan understøtte eksklusionsprocesser, er fagprofessionelle med tilbøjelighed til typificering af børn. Pointen er her ikke, at der ikke må bruges diagnoser⁸⁷ - men disse skal blot ses som psykolog- eller medicinfaglige begreber, der kun giver et lille udsnit af information om det diagnosticerede barn samt viden om og forståelse af barnets udvikling set i lyset af diagnosen. En diagnose kan aldrig beskrive det hele barn. Eksklusionsprocesserne understøttes i det øjeblik at diagnoser anvendes til at beskrive hele barnet - fx i citatet: "(...) den her målgruppe har svært ved at overskue de her ting" - eller hvis diagnosen bruges stemplende og stigmatiserende, så barnet bliver lig med sin diagnose⁸⁸. For at modvirke eksklusion skal diagnoser bruges på den vis, at den viden, de giver om barnet *suppleres* med pædagogisk og lærerfaglig viden om, hvad der skal til for at barnet/børn kan deltage i hverdagens fællesskaber. Altså viden om, hvad der får fællesskaber til at fungere som inkluderende fællesskaber.

⁸⁷ Madsen, 2009:36

⁸⁸ Ibid:36



Kategori 2: At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses

Fra interview 3

*"Jamen, det er, fordi nu bliver de **igen** sat i gang med at lære sig selv og kunne have med at gøre at være i den sammenhæng, hvor de er. Hvornår bliver det deres tur til at få lærerens fulde opmærksomhed? Stort set aldrig"*

Senere:

"Og når de så er færdige med det, vi har planlagt for dagen, og de egentlig skulle udfordres ekstra, så fordi man er så frustreret som lærer, så siger man "jamen, kan du ikke lige gå over og hjælpe ham?", fordi vi ikke har den støtte, som vi burde have i klasserne."

Fra interview 9:

Lærer: *"Nej jeg har været på andre skoler før, ja. Det er simpelthen et svært spørgsmål, fordi jeg synes jo bare; skal man ikke være inkluderende i dag - men jeg synes jo bare du går herfra og føler at du har ekskluderet. Så enten ekskluderer du det barn der skal inkluderes, eller også ekskluderer du resten af klassen, eller i hvert fald ikke giver dem den opmærksomhed som R3 også snakker om. Så ja, jeg arbejder inkluderende, men jeg mister bare nogle. Kan du godt følge mig? Enten så er det inklusionsbarnet, eller også er det de almindelige børn der ikke bliver inkluderet, altså"*

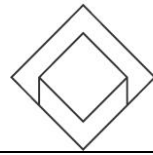
Fra interview 9:

Pædagog: *"Jeg mener i hvert fald, at vi i hvert fald i klubregi har, lige nu, en pige der ikke under nogen omstændigheder hører hjemme her.(...) Ja. Og det er at svigte hende, svigte hendes familie, det er at svigte os, og det er at svigte de andre børn som hun har sin hverdag sammen med."*

Fra interview 12:

Lærer: *"Men det som bekymrer mig mest, det er at vi glemmer den forholdsvis store gruppe som er velfungerende, og som vi ikke når lige at komme rundt om. Vi når det ikke, og det tager man, det tager jeg i hvert fald nogen gange med, heromme, fordi det irriterer mig, at jeg har brugt så meget af min tid på en eller to, og så resten som bare laver deres ting, det har jeg det lidt dårligt med. Og det synes jeg, det, det er nok det der er værst, sådan for mig i hvert fald."*

Fra interview 13



Lærer: "Det var fordi, i den gruppe der var i den klasse der hvor han også var, altså... Jamen, man kan sige, at de andre børn der var der, de var alt for gode til at være sammen med XX, og XX han var ældre og han påvirkede dem alt for meget i negativ retning. Og det var ikke det rigtige tilbud til ham her heller ikke, fordi den, ikke med den gruppe af børn vi har. Og det endte så også med, at han, øh, moren har også selv en diagnose også, det var også rigtig svært at få det...".

At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion

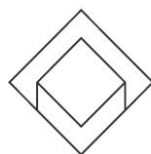
Som det ses i eksemplerne ovenfor opstår der situationer, hvor de fagprofessionelle oplever bekymring for såvel det barn, der vurderes at udvise afvigende adfærd, og så de "almindelige"/"velfungerende" børn. Udsagnene, som de står her, kan tolkes som at inklusion sker på bekostning af de "almindelige"/"velfungerende børn". I artiklen, som NVIEs pointer omkring inklusion og eksklusion er hentet fra, opstilles en række ofte stillede spørgsmål i forbindelse med inklusion – og så de svar, som i NVIE-regi gives på spørgsmålene⁸⁹. I svaret på spørgsmålet om, om inklusion sker på bekostning af de velfungerende børn, pointeres, at der i selve spørgsmålet ligger en underforstået antagelse af, at det er de "velfungerende" børn, der yder til fællesskabet og at det er de andre - børnene vi så typificeret ovenfor - der forstyrrer eller ødelægger mulighederne for de "velfungerende". Ifølge Madsen/NVIE er den centrale inklusionsorienterede opgave derimod at udvikle alle børns sociale ansvar over for hinanden ved, at den fagprofessionelle selv viser, hvordan man omgås hinanden med respekt for forskellighed og hvordan man støtter hinanden i vanskelige situationer. Endvidere ses det som bedre at tale om, at alle har særlige forudsætninger og at disse forskelligheder skaber mulighed for at lære af hinanden.

Kategori 3: Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv.) bevirker, at der ikke skabes mulighed for deltagelse

Fra interview 2:

Lærer: "Det synes jeg er svært at svare på. Det kan godt være, at der er nogle redskaber eller et eller andet der kunne gøre, at man kunne inkludere, mere end man gør, men jeg synes bare, at man allerede på forhånd har mange elever, der bliver inkluderet på hver deres måde fordi de jo er forskellige. Øhm men jeg vil synes, at jeg ville nok løbe skrigende bort efter 14 dage, hvis jeg fik xxx ind til mig ik`...".

⁸⁹ Madsen, 2009:36



Fra interview 7

Pædagog: *"Jeg kan godt starte med at sige, at vi som pædagoger har følt sådan, at der ikke er blevet taget hånd om det på den samme måde, som der er for lærernes vedkommende."*

Fra interview 7

Lærer: *"Nej, jeg synes teamsamarbejdet... det skal jo selvfølgelig op og køre, så du kan bruge det til noget (...) Men jeg kunne da godt tænke mig der var noget mere inklusion dagligt. Altså værktøjer, redskaber. Hvordan kan vi gøre?" "Der er den her bog den vil jeg gerne fortælle om" eller et eller andet. Nye input, det synes jeg vi har brug for. Frem for at kende hinanden på den måde."*

Fra interview 9:

Pædagog: *" (...) ja, jeg trænger til at blive dygtigere på det, fordi, at jeg føler der er meget der er lagt over til os som vi skal klare, uden at have fået den faglige kompetence til at kan klare det (...) Jeg siger så, at mine to nærmeste ledere, øh, mangler det samme som jeg gør. Tror jeg".*

Fra interview 9:

Interviewer: *"Og det, det betyder så, at jeg kunne tænke mig at spørge, om i synes, at i på jeres arbejdsplads kan mærke, at kommunens børnepolitik – fokus på inklusion – slår i gennem".*

Pædagog: *"Jeg vil sige i negativ retning."*

Interviewer: *"I negativ retning?"*

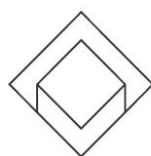
Pædagog: *"Ja fordi jeg tænker, at det går lidt udover de børn, der har brug for den der ekstra inkludering, og det går samtidig også udover de børn der er mere velfungerende."*

Interviewer: *"Det må du sætte lidt flere ord på, tak."*

Pædagog: *"Ja. Vi mangler nogle ressourcer. Vi mangler..."(der skiftes emne i interviewet).*

Fra interview 10:

Lærer: *"Af en øhh ekstra voksen (...) det er en seniorjobber uden for uden særlige forudsætninger - Ja, som bliver brugt til og varetage inklusionen for lige præcis det her barn. Det fungerede ikke - i en periode fungerede det i hvert fald ikke særligt godt og hvor øhh ... den voksne var ... sådan meget skarp "nu skal du komme" "nu skal du" "nu skal du" "nu skal du" "nu skal du" altså tilgangen brød jeg mig ikke om at se på ... men den ekstra voksne er jo ikke på nogen måde fagligt kompetent"*



**Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv.)
bevirker, at der ikke skabes mulighed for deltagelse set i lyset af NVIES pointer om inklusion
og eksklusion**

Som det fremgår af ovenstående udsagn peger de deltagende fagprofessionelle på, at de til tider oplever at mangle viden, ressourcer og redskaber i arbejdet omkring inklusion. Én af de mekanismer, der understøtter eksklusionsprocesser er netop, ifølge NVIE, monofagligheder med begrænsninger. Med det menes, at ingen faglighed alene kan lykkes med inklusion – inklusion fordrer, at flere fagligheder inddrages, fx psykologisk, sundheds-, special- og socialpædagogisk og medicinsk faglighed⁹⁰. Netop det flerfaglige samarbejde er blandt forudsætningerne for at lykkes med inklusion.

Kategori 4: Organisatoriske forhold der modvirker inklusion

Fra interview 4:

Socialrådgiver:

"At der var det sådan, at der var tankegangen meget også i forhold til vores visitationsudvalg at alle børn skulle inkluderes i folkeskolerne, og vi havde de her specialklasser, som virkelig bare var på overarbejde, og hvor vi også i nogle af de her interviewrunder kunne mærke frustrationen rigtig rigtig meget. Nu kan vi mærke, at der begynder og blive åbnet op for at man godt kan sende børn videre på specialskolerne igen. Så det er ligesom om det har været sådan en bølge, hvor man har sagt nu prøver vi - at nu bliver vi for inkluderende og nu har vi så fået erfaringerne for det, og nu kan vi faktisk godt se at det giver bedst mening og sende de børn, der har de største behov videre på specialskolerne".

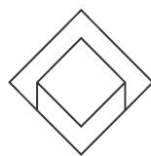
Fra interview 7:

Pædagog: "Jeg synes måske lidt vi har nævnt det (behov for mere viden om inklusion, ljh) som nogle punkter. På vores dagsorden. Men ... til vores P-møder. Men, jeg vil ikke sige bevidst syltet, bestemt ikke, men jeg tror der er nogle ting som vi ikke når. Som vi så ikke får gjort mere ved."

Fra interview 8:

Pædagog: "Jeg synes også bare, det er lidt ærgerligt, fordi man kaster sådan et projekt i vandet der for to år siden, ik', nu skal vi alle sammen arbejde med inklusion, og vi er på kursusdag og

⁹⁰ Madsen, 2009:25



opfølgning på det...(…) Så er vi i gang med noget andet, så bliver der fokus på nogle andre områder, så dropper vi lidt, øh, det, vi egentlig gik i gang med.”

Fra interview 8:

Lærer: ”Narh, vi arbejder jo mest... [Griner] Det er jo team, vi arbejder i lige nu.. Om... Ja, det er jo sådan noget teamudviklings-noget, så øh, jeg vil så sige, inklusionen, den er lidt på standby.”

Fra interview 9:

”Ja vi er brugte. Vi får dagene til at hænge sammen, og klarer den med hinanden, fordi der er sgu ikke ressourcer til, at skulle være udfarende og opsøgende hele tiden”

Fra interview 9:

Pædagog: ”På et personalemøde her for ikke ret langt tid siden, der diskuterede vi, eller, to af mine kollegaer de sidder og græder fordi de har haft sådan nogle hårde episoder med børn, af de der svære børn, fordi man er måske ved at ... i det ene tilfælde var man ved at blive, ved at få sådan en bålpende lige forbi næsen af en, ikke også, så man troede, at man skulle have den lige i masken. Hvor jeg så spørger min chef, hvad gør du, hvad vil du, eller, du skal, hun skulle i hvert fald tænke nogle tanker over, hvad ville du gøre ved det her, fordi de kollegaer der, de mangler et sted at gå hen. Og hvis vi skal blive ved med at komme på vores arbejde, så kan det ikke hjælpe noget, at vi kun sidder vi vores eget lille forum, og snakker om hvor hårdt det er. Så skal der ske noget. Men der sker intet.”

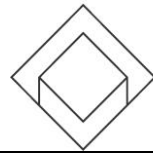
Fra interview 9:

Lærer: ”Vi har da masser af lærermøder, men det er ikke sådan noget vi drøfter (...) Vi kører teamarbejde og observeringer af os lærere og sådan noget der.”

Fra interview 10:

Lærer: ”Men jeg synes jo bare, fordi den kick-off uge som du snakker om, hvor vi var på og var en, havde intenst fokus på inklusion og arbejdede i nogle grupper, og man sidder, hvis man har et godt gruppearbejde, og så bliver man os', det gør jeg i hvert fald kan jeg mærke, ”yes, det er fedt det her, det skal vi hjem og gøre noget ved (...) Men så arbejder vi ikke mere med det - Hvor jeg vil synes man skulle bruge noget tid og så, om det så var på et personalemøde eller, og vi følger op på hvordan gør vi det her”

Fra interview 11



Pædagog: "Ja, men det er jo også lidt af det, vi, altså jeg og mine kollegaer har snakket om. Øhm, nu er det så almenområdet jo, men vi har jo også haft børn, som vi har, har øh, forsøgt og rumme, men som vi så har måttet erkende, jamen, vi har måske ikke ressourcerne, øh, og får dem heller ikke, så vi har været nødt til og sende dem videre. Det er så slut nu, kan man sige. Men de vil jo poppe op en gang imellem, så vil de jo komme igen. Øh, men jeg har i hvert fald personligt oplevet, at min faglighed den er jo ikke altid til at kunne rumme de børn, fordi jeg ikke har lært, hvad jeg i virkeligheden skal stille op, når det sådan bliver grelt. Øh, og skal de- Og når de så stadigvæk skal rummes, jamen, så mener jeg, så skal det jo- så skal- så skal de der ressourcer komme. Altså, de ressourcer som bliver lagt i skoledelen, synes jeg, man mange gange man glemmer i fritidsdelen."

Fra interview 11:

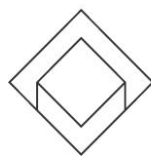
Pædagog: "Vi havde en pige, som, øh, på et tidspunkt fik fuld støtte i skoletiden, men når hun så kom i SFO-delen, så var der ingen støtte. Men et barn som fyldte rigtig meget, som rigtig mange andre børn var bange for, som en del forældre - når de afleverede deres børn om morgene - så blev de, indtil læreren var kommet, fordi de vidste godt, at "vores børn er ikke trygge her". Øhm, så forstår jeg jo ikke, at jamen, det er de samme børn, der skal være sammen, når skoleklokken ringer ud. Øhm, jamen, hvad så? Er det så lige meget, om der er nogle børn, der skal gå rundt og være bange for lige og støde ind i det der barn, fordi man ved aldrig, hvad der sker. Øh, og det er jo ikke sikkert, øh, jeg som voksen er lige i nærheden, når der sker noget, øhm."

Fra interview 13:

Lærer: "Han går helt, jamen jeg ved ikke, diagnosemæssigt så har han forskellige ting, han er ikke diagnosticeret, men det har han i hvert fald (...) vi er lidt i tvivl om, hvordan gør vi lige det. Og vi vil i hvert fald presse rigtig meget på for at få ham udredt nu, for det er bare nødvendigt. Men det er også noget med, at der er en mor som også selv har en diagnose, og så er tingene lidt mere kompliceret (...). Fordi det er noget med penge, det hele er noget med penge. Den måde det hele er skruet sammen med, og det der gør tingene svært i dag, det er penge. Fordi så snart, fordi hvis nu Jesper kommer herfra, så ryger der 200.000 ud af systemet".

Fra interview 13

Lærer: "Jamen det synes jeg ikke at man gør godt nok. Det kan jeg ligeså godt være ærlig at sige, hvis man vil lave en god skole, så fundamentet for det, det er at man kan tackle nogle af de problemer. Altså, man vil gerne have løst nogle faglige problemer, og man vil også gerne lave noget faglig specialundervisning. Men det her (inklusion, LJH) det er simpelthen



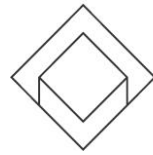
fundamentet for at klasserne kan fungere, at man har nogle muligheder for at kunne trække på nogle, og blive hjulpet. (...) Og det koster bare nogle ressourcer. Og det synes jeg ikke man har været sådan helt, jeg synes ikke man har meldt klart ud: det er et nyt tiltag, det koster noget. Det har sådan skulle blive flettet ind i det hele og sådan... Og det er jeg bange for at det, det, det ikke bliver bedre."

Fra interview 15

Lærer: "Vi har jo lavet sådan noget helt andet end inklusion, vi har jo lavet sådan en lille sprogklasse også, hvor vi sender elever i... ja nu-nu tænker jeg lidt over det, jeg har haft en ... det første år jeg var ansat her, der fik jeg jo en pige fra Ungarn som slet ikke kunne dansk. Og hende havde jeg i et årstid, og hun fik ikke rigtig noget ud af det, og hun var faktisk, og hun var faktisk meget ked af det ku' man mærke, fordi hun kunne slet ikke følge med, hun sad bare, og så lavede vi den der sprogklasse, hvor de sat ind (...) og det fungerer også rigtig godt, at de lige bliver glade (...). De har lidt svært, når nu vi snakker om inklusion, fordi de skal følge med, de ska' være med i idrætsundervisningen, hvor de andre (...) Og det bryder de sig egentlig ikke rigtig om - der vil de gerne, der vil de gerne være for sig selv (...) det hænger lidt sammen med, at de er en klasse for sig selv, de føler sig lidt anderledes (...) Og det er måske også det der er lidt farlig når man snakker om inklusion, at man putter nogen i en klasse som har et behov fordi de godt hurtigt kan føle sig udenfor i stedet for, at de bliver integreret i klassen. Men på den anden side, de får jo heller ikke rigtig noget fagligt ud af at være nede i klassen når de ikke kan for eksempel sproget (...) for at de kan være med til idræt, er der nogle enkelte elever der gerne vil være med, eh til det de andre de er med til men ellers så få de, så får de faktisk lov til selv at lav nogen aktiviteter for sig selv (...) Ja så er der lærere, ja vi er tre lærer i idræt og så den ene lærer er med dem"

Organisatoriske forhold der modvirker inklusion set i lyset af NVIES pointer om inklusion og eksklusion

Hvad gælder de organisatoriske forhold, som de fagprofessionelle peger som modvirkende inklusion, træder særligt behovet for organisering omkring det, at få mere viden og flere redskaber omkring inklusion frem. Her peges eksplicit på, at den specialpædagogiske forståelse og det flerfaglige samarbejde ønskes styrket markant. I NVIEs pointer ses den daglige ledelse i en væsentlig rolle i forhold til at organisere den nødvendige viden og støtte i hverdagen. Som følge af den mangel på viden og ressourcer som de fagprofessionelle giver udtryk for i udsagnene ovenfor, opleves mangel på redskaber til at kunne modvirke at børn isoleres fra deltagelse i almene fællesskaber. Herved træder eksklusionsmekanismer i kraft.



Nu er de fire kategorier omkring det, der ikke understøtter børns mulighed for deltagelse, præsenteret. I det følgende ses afsnittet med socialrådgivernes pointer fra interviewene.

Socialrådgivernes stemme

Socialrådgiverne deltager i ca. halvdelen af interviewene med de fagprofessionelle og de er, som lærerne og pædagogerne, særligt optaget af børnenes tilhørsfællesskaber. Deres stemmer ses ikke rigtigt i fortællingerne om, hvad der lykkes hvad angår inklusion og det ser ud til, at deres rolle er perifer, så de står uden for deltagelse i samarbejdet omkring inklusion, hvorfor det deres udsagn findes i her, i afsnittet med det, der ikke lykkes hvad angår inklusion⁹¹.

Socialrådgiverne interviewedes i første interview samlet som faggruppe for dernæst, i de efterfølgende interviews, at være inviteret ud på skolerne til interviews sammen med de andre fagprofessionelle. I det første interview slog socialrådgiverne særligt følgende temaer an:

1. Socialrådgivernes egen faglige forståelse af, hvad inklusion er og hvad de synes og tænker om det, i forhold til børn med særlige behov.
2. Socialrådgivernes rolle i forhold til inklusion i folkeskolen og hvilket arbejdsfællesskab, socialrådgiverne på sigt forestiller sig at skulle være med i.
3. Optagethed i forhold til specifikke problemer for de børn, der søges inkluderet i folkeskolen, set i relation til det, socialrådgiverne beskriver som den manglende helhedsorienterede indsats, herunder overgange for børn med særlige behov, der kommer fra specialskoler og til folkeskoler.

Disse temaer forfølges i de interviews, hvor socialrådgivere efterfølgende deltog, og foldes i det følgende ud.

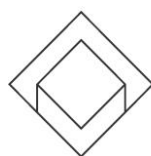
Ad. 1: Socialrådgivernes forståelse af inklusion

Socialrådgiverne er optaget af at inklusion handler om barnet – at det er børn med særlige behov, der skal inkluderes samt at lærerne skal være uddannede og kompetente i forhold til disse børn:

Socialrådgiver: *"Altså, jeg kunne godt tænke mig noget uddannelse, altså, noget uddannelse til de her lærere, der skal have med diagnosebørn at gøre."*

Interviewer: *Okay? Uddannelse til de lærere, der skal have med diagnosebørn at gøre. Hvad skulle de uddannes til eller i?"*

⁹¹ Der er i projektet udarbejdet en artikel om socialrådgivernes rolle i arbejdet med inklusion på skolerne, baseret på socialrådgivernes fortællinger. Findes på: <http://socialstyrelsen.dk/born-og-unge/uddannelse/forskning-og-udvikling/resultater>



Socialrådgiver: *"Bare sådan de ved, hvad "social stories" er, hvad piktogrammer er, hvad det vil sige at strukturere en skoledag, overgangen fra skole til SFO, hvordan den skal være ens hver eneste dag og sådan nogle ting. Det er helt, helt ned i konkreterne, helt lavpraktisk, men det er bare noget af det, der har den største betydning for de her børn."* (Interview nummer 6).

Det antydes, at inklusion i skoleregi umiddelbart kan opleves som en yderligere arbejdsbryde for socialrådgiverne:

Socialrådgiver: *"Men jeg, jeg tænker, at, altså, sådan fra min plads af, så har, har det her inklusion i hvert fald gjort, at... At der er flere henvendelser til os omkring... Fordi der opstår nogle... De her børn skal rummes i den almindelige skole, hvilket måske kan være svært, og så, øh, så kommer vi ligesom ind i billedet, hvor vi måske ikke ville have været inde i billedet, hvis de havde været et sted, hvor der var specialrettet, sådan at..."* (Interview nummer 6).

I foråret 2013, halvandet år inde i Solkøbing kommunes inklusionsprojekt, tales der om en ændring i visitation til specialskoler:

Socialrådgiver: *Jeg synes, der er sket noget i forhold til, at den her inklusion den skulle lige sådan- den skulle falde- bundfalde sig i Solkøbing, og hvor man så, at der var rigtig mange børn, der blev inkluderet, og de havde det rigtig svært ved det - er man nu igen er kommet over til at visitere til specialskoler uden for kommunen igen. Jeg synes her det sidste trekvart år, der er kommet et boom i forhold til, at børn er kommet videre på specialskoler, og man ligesom har sagt "okay, vi har prøvet det her. Det fungerede ikke for de her børn, og så sender vi dem videre".* (Interview nummer 3).

Ad 2: Socialrådgiverens rolle i arbejdet omkring inklusion

Socialrådgiverne fortæller om deres rolle omkring børnenes flytning fra specialskole til almen folkeskole som en rolle, hvor opgaven er at formidle viden og lette overgangen:

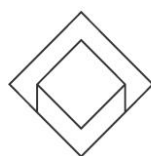
Socialrådgiver: *"Øhm... Og så er nogle af de lærere fra den specialskole så rykket med over. Øh... Men moren ringede til mig dagen inden, de skulle starte, fordi de havde endnu ikke fået at vide, hvornår taxaen ville komme og hente drengen. Så de dér ting, der er nødvendige, der er strukturerede omkring sådan nogle børn, det var der ikke styr på."*

Interviewer: *"Okay. Og det plejede..?"*

Socialrådgiver: *"Det plejede der at være styr på på den gamle skole."*

Interviewer: *"Fra specialskolen?"*

Socialrådgiver: *"Ja."*



Socialrådgiver: "Og han er ikke det eneste tilfælde. Der er også flere børn på skoler, hvor det ikke har været... Hvor de har været meget uvisse og ikke har fået at vide, hvor de skulle hen, og forældrene har været frustrerede." (Interview nummer 6).

Hvad gælder det tættere samarbejde ses i første omgang en umiddelbart forbeholden tilgang til dette. Intervieweren spørger, om det kan være en fordel med et tættere samarbejde mellem skole og socialforvaltning:

Socialrådgiver: "Jamen, det ved jeg ikke rigtigt, om det... Det er jo ikke, øh, det er jo ikke... Altså, det ved jeg ikke rigtigt. Det deler vi jo lidt op nu, altså.(...) Vi deler det op med, at skolen, de skal sørge for skoletingene, ikke?"

Interviewer: "Ja, det er det, jeg hører. Men nu spørger jeg dig: Kunne du se en fordel ved at have et tættere samarbejde med skolen..."

Socialrådgiver: "Jamen, det...(...) Jamen, det kan godt være, det kunne være en fordel. Det kan jeg ikke umiddelbart udelukke, øhm, fordi vi har..."

Interviewer: "Nej, men kan du se nogle fordele ved det?"

Socialrådgiver: "Ja, det kunne godt være, fordi lige nu, der er der meget jo, ikke også, om at "vi vil ikke betale", "hvem skal betale?" og sådan noget, øh, og det, det kører meget." (interview nummer 6).

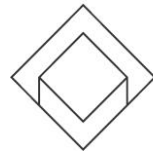
Senere i interviewet taler socialrådgiverne sig ind på, hvilke fordele der kunne være ved et udbygget samarbejde:

Socialrådgiver: "Vi kan blive lidt mere forebyggende, tænker jeg også, altså i at man har et tættere samarbejde (...) Man undgår måske at man skal have nået ... Fordi man bare skal have det væk fra sit eget skrivebord, fordi det så ligger hos en anden, men det er et fælles ansvar at få det til at fungere" (interview nummer 6).

Et halvt år senere ses stadig usikkerhed på egen rolle omkring inklusion:

Socialrådgiver: "Jamen jeg sidder og tænker, "hvad er det jeg skal sige til det". Fordi, at øhh, jeg har ikke den der med at arbejde med det i det daglige, sådan har jeg det ikke med inklusion. Lige da det var oppe, og man sådan tænke nu var det inklusion, så tænkte man jo meget over det, men hvor ligger vores rolle i det? Altså, øhh, det kan jeg godt blive lidt, øhh, ja jeg tænker vi skal selvfølgelig hjælpe til og støtte til at de kan inkluderes, men det er ikke os der har fingrene i det i hverdagen" (Interview nummer 7).

Og senere i samme interview: "Det er jo det. Altså, jeg bliver jo lidt overrasket, lidt forskrækket over at fx I nu siger: "Det ved I ikke rigtig", (i forhold til at lærere og pædagoger ikke kender til



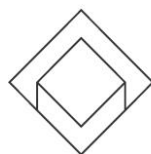
hvad socialrådgivernes rolle er i arbejdet omkring inklusion, ljh) for så tænker jeg, så forstår jeg godt der nogle gange kan komme nogle altså samarbejdsvanskeligheder, hvor man har, altså forskellige holdninger til det, hvor vi kan tænke: "Hvorfor gør I ikke noget nede på skolen" og I kan tænke "Hvorfor gør de ikke noget nede ved os", fordi jeg som minimum i hvert fald havde en forventning om, at når man sådan helt ledelsesmæssigt har besluttet at man skal have de her tværfaglige møder ude på skolerne, jamen så er det formidlet ned til dem der også har med børnene at gøre." (Interview nummer 7).

En anden rådgiver i et andet interview siger: "Ja, altså jeg tænker egentlig, at vi forsøger i hvert fald at være rigtig gode til at snakke sammen også sådan mellem sagsbehandler og PPR, hvor PPR er dem der går til skolen, og vi er dem der går til forældrene, øhh forsøger at lave et godt samarbejde rundt om barnet på den måde, men det kan være rigtig svært i det tilfælde, hvor forældrene mener skolen skal gøre noget, og skolen mener at det er forældrene der burde gøre et eller andet. Og selvfølgelig også at sagsbehandleren og PPR henholdsvis, der skal gøre noget. Det kan være svært at blive enige om, hvor er det lige vi gør noget her, fordi vi har bare et barn i krise. Og ja, men jeg synes vi forsøger på det. Jeg synes vi bliver mere og mere klar på sådan hvem der har teten i hvad, og vi vil jo alle sammen bare gerne barnet det bedste. Så der hvor det kan gå helt i hårdknude, er der hvor forældrene er helt uenige i skoletilbuddet. Der oplever jeg virkelig konflikt, for der kan det næsten aldrig blive "Godt nok". Men det er fordi de helt grundlæggende ikke mener, at skoletilbuddet er det de har behov for." (Interview nummer 14)

Ad. 3 vedrørende den manglende helhedsorienterede indsats

Der ses i interviewene en stor opmærksomhed på og en vis grad af tvivl om, hvorvidt børn med særlige behov kan inkluderes i folkeskolen. Socialrådgiverne er optagede af den manglende helhedsorienterede indsats:

Socialrådgiver: "Jo, altså, der er et, altså, et barn, som, øh, som... Som har gået på en specialskole, hvor det har, og hvor det også har været et heldagstilbud, man har fået. Så skal man ud på en anden skole, og så får man, øh, det her skoletilbud, og man får også et eftermiddagstilbud, som måske ikke helt passer, men der bliver i hvert fald en masse sådan stop i løbet af hans dag, og der er flere forskellige mennesker, han skal holde sig til, eller forholde sig til, og det formår han ikke. Og så bliver jeg, så bliver det ned til mig for eksempel, og der bliver situationen derhjemme bare værre og værre. Og hvor skolen jo så også til sidst altså siger: "Jamen, det her, det kan vi ikke," øh, "magte." (...) Det vil sige, børnene bliver ikke mødt med den pædagogiske tilgang, som de har behov for og derfor kommer til at reagere også derhjemme, når de så kommer hjem efter sådan en skoledag, der ikke har været optimal."



Interviewer: *"Er det noget, du hører fra forældrene?"*

Socialrådgiver: *"Ja. Og det betyder, at vi bliver nødt til at iværksætte flere foranstaltninger i hjemmet". (interview nummer 6).*

Og:

Socialrådgiver: *"Nå, men det var, fordi du snakkede om det dér med parametre for, hvordan man kan se det. Altså, vi er jo stødt på rigtig mange sådan konkrete tilfælde af ansøgninger omkring tabt arbejdsfortjeneste...(...) hvor familien ser det som den eneste udvej, fordi skolerne og, og, og fritidstilbuddene ikke rummer de børn, de har".*

Interviewer: *"Så de går ned i tid, mødrene, eller måske fædrene?"*

Socialrådgiver: *"Det søger de i hvert fald om, men det er jo ikke særligt hensigtsmæssigt."*

Interviewer: *"Nej, men hvordan skulle sådan et problem løses?"*

Socialrådgiver: *"Jamen, det kunne for eksempel være ved det, R5, hun snakkede om før, ikke også? (efteruddannelse, ljh) Ja, hvor man netop gør noget for at rumme de helt specielle børn"*
(Interview nummer 6).

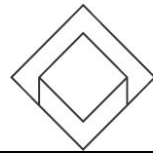
Halvandet år senere fortæller en anden socialrådgiver om den helhedsorienterede indsats:

Socialrådgiver: *"Jeg kan sige det jeg tror. Vi bliver nok kontaktet mere når det er mere grelt. Det jeg hører som kan være problemet i forhold til inklusion og sådan, det er de børn og unge mennesker som sådan nok er på overarbejde når de er i skolen. For de kæmper alt hvad de kan for at holde sammen på sig selv, og fungerer mens de er i skolen, for det er her der virkelig bliver stillet nogle krav fra deres venner, og det vil de helst ikke vise nogen tegn på, at de ikke fungerer i. Når de så kommer hjem så magter de intet. Ikke engang at hænge jakken op. Og det er der selvfølgelig mange børn der ikke gør, men det er bare udtalt for de her som virkelig er på overarbejde, og som kæmper en kamp. Og når de så kommer hjem så vælter det fuldstændigt for dem. Og de deltager jo så ikke i noget".*

Interviewer: *"Er det en ændring du kan se? Vi talte også lidt sådan i forhold til inklusion?"*

Socialrådgiver: *"Jeg har ikke været ansat så lange at jeg kan snakke om før inklusionsprojektet, men det er i hvert fald noget jeg kan forstå på forældrene, at de godt kunne ønske sig var anderledes. Det er forældrene der siger, at det simpelthen er fordi at mit barn er på overarbejde, når de er på den her skole, fordi der ikke... ja.. at det måske er rigtig svært at rumme det her barns behov fordi der er mange børn, og der er mange krav til dem, og der er bare rigtig mange forskellige børn. "*

Interviewer: *"Men samlet set ønsker forældrene så, at børnene ikke gik på en ordinær folkeskole?"*



Socialrådgiver: "Der er i hvert fald nogle forældre der søger mere støtte end der bliver givet. Det er dem vi møder, og dem der ønsker mere støtte end der kan gives. Og hvor de har lidt en kamp om, og hvor skolen så giver alt den støtte de nu kan, men hvor forældrene tænker, at det bare ikke er godt nok fordi vi kan se et barn der vælter herhjemme, og det er så der hvor det bliver en opgave for PPR at finde ud, om det er specialskole der skal til. Det er de her børn der ligger i gråzonen, hvor man egentlig tænker, at vi helst skal inkludere fordi hvis det nu kunne lykkedes, var det rigtig godt og det er man jo enig i, men der er bare nogen i gråzonen, og det er dem vi møder."

Interviewer: "Har du et billede af, hvor mange børn der sådan kom ind i, altså, i de almindelige folkeskoler? Øhm og som så er ude af de almindelige folkeskoler her igennem de sidste par år?"

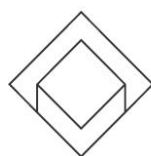
Socialrådgiver: "Nej det har jeg ikke, men jeg ved, at det sker en gang imellem hvor man jo så oplever, at der er et barn man har forsøgt at rumme rigtig længe, og skolerne gør hvad de kan med de rammer de så har, men man er nødt til at finde ud af ... det lykkedes bare ikke rigtigt med det her barn, og det kan godt være det går okay i skolen, men på hjemmefronten duer det bare slet slet ikke. Og så har vi erfaringer med, at nogle gange når man så finder et skoletilbud - hvor barnet bedre kan rumme omgivelserne. Det tror jeg egentlig oftest er sådan det er. Øh, at så er der også noget der ændrer sig på hjemmefronten, og så kan forældrene godt mærke en ro, og selvfølgelig er der en overgangsperiode, sådan er der nogle situationer. Hvor vi ser, at det lykkedes at barnet har et andet skoletilbud, og at de så får mere ro på hjemme også. Der er også gange hvor der er nogle ting i skolen man så kan gøre, og på hjemmefronten man kan gøre for at løse situationen."

Interviewer: "Ja, og så er det egentlig løst uden det store støtte..."

Socialrådgiver: "Ja, men der er også andre, hvor de står lidt i stampe, fordi at det også er en stor ting at skulle stille et helt andet skoletilbud op. Øhm, hvor vi står sådan lidt nogle gange, og ved ikke helt hvad vi skal gøre ved det. Det er den gråzone der hvor man hele tiden står, og håber på at det kan blive bedre. Kan vi gøre noget i skolen, det har vi selvfølgelig møder om, og kan vi gøre noget hjemme der kan løse andre situationer. Så barnet får mere overskud til at kunne være med hele vejen rundt." (Interview nummer 14).

Socialrådgivernes stemme i lyset af Wengers faktorer og NVIEs pointer

Af ovenstående fremgår, hvordan socialrådgiverne ikke ser sig som del af det dagligdags arbejde omkring inklusion på skolerne (jf. citatet "... jeg har ikke sådan den der med at arbejde med det i det daglige..."). Dermed fremstår rollen som anderledes end pædagogernes og lærernes arbejde, og socialrådgiverne ser ud til at opleve sig som samarbejdspartner, så arbejdet i hverdagen i praksis kan fungere (fx omkring det at sikre, at praktiske informationer når både forældre og skole). I lyset af Wengers faktorer ses her ikke meget, der peger på et repertoire af fælles



historier og begivenheder i samarbejdet mellem socialrådgiverne og de øvrige fagprofessionelle omkring de forskellige fællesskaber. Der ses ikke gensidigt engagement i det, at samarbejde om inklusion – inklusion ses dog af alle som betydningsfuldt indhold. På den baggrund kan der argumenteres for manglende mulighed for deltagelse for socialrådgiverne ind i arbejdsfællesskabet med de øvrige fagprofessionelle. Socialrådgiverne er marginaliseret og står nærmest udenfor fællesskabet. Dog er det vigtigt at understrege, at der løbende udtrykkes ønske om deltagelse både fra socialrådgivernes side og fra de øvrige fagprofessionelle. I forhold til pointerne omkring eksklusion og inklusion fra NVIE er det problematisk, hvis ikke de forskellige forvaltninger danner bro mellem det almene og det særlige, altså en tilgang, der søger at koble en pædagogik for alle med en pædagogik for børn med særlige behov⁹². Som udsagnene står ovenfor, ses at socialrådgiverne står uden for arbejdsfællesskaber med pædagoger og lærere omkring det, at sikre at der omkring de enkelte børn med særlige behov kan etableres en helhedsorienteret indsats, som også fx indregner forældrene som samarbejdspartnere i det at lykkes med arbejdet omkring inklusion. I det samlede projekt er det i særlig grad socialrådgiverne, der fremhæver forældrenes del i omkring etablering af en inkluderende hverdag for børnene og det er socialrådgiverne, der har øje for, hvordan børnene har det i fritiden og derhjemme. Det er en væsentlig pointe at være opmærksom på, da netop inddragelse af forældre og deres viden omkring deres barn kan være en forudsætning for, at der ikke skabes yderligere barrierer for barnets deltagelse i skolelivet⁹³.

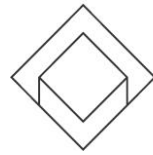
Nu er socialrådgivernes stemme som den træder frem i projektet præsenteret. I det følgende ses en for projektet atypisk case, der følger et barn ved andres fortællinger og barnets tid i almen folkeskole.

Mads – forskellige blikke på barn fra specialskole

I interviewene på Brede Skole fortælles om Mads, der kommer fra et eksternt specialtilbud og til sjette klassen og som derfra flytter til parallelklassen. Mads var kun selv med i ét interview, hvorfor vi ikke møder ham i de andre cases, hvor børnene var med fire-fem gange. Men de andre børn i sjette-syvende klassen fortæller om Mads, også efter han har flyttet klasse, hvilket i projektet giver mulighed for at følge ham på afstand. Casen er altså ikke analyseret som de andre - vores analysedesign over tid ville ikke fange det centrale, da Mads jo kun deltager i et interview. Men fortællingerne omkring Mads giver et særligt indblik i, hvordan han indledningsvist selv oplever sin hverdag og dernæst, hvordan børn og lærere omkring ham oplever Mads' tilstedeværelse i klassen. Casen er sammenskrevet af de fortællinger, der findes fra Mads selv og børn og lærere omkring ham. Afslutningsvist ses casen i lyset af Wengers tre

⁹² Madsen, 2009:29

⁹³ Ibid:26



faktorer omkring deltagelse samt den sociale dimension i Madsens refleksionsmodel, tilhørsfællesskabet.

Mads kommer fra andre specialtilbud for, ved indslusning i specialklasse at komme ind i den sjette klasse, vi følger i projektet for dernæst at skifte til en anden sjette klasse.

Mads deltager selv i det første interview med to andre drenge fra Brede skole. Det er det eneste interview, Mads deltager i. Casen her er derfor bygget sådan op, at vi først hører Mads' fortællinger om, hvordan det er at gå i klassen. Derefter følger vi så at sige Mads gennem fortællinger fra de andre børn og lærerne omkring ham i det 1½ år der går, før børnene flytter til Skt. Knud.

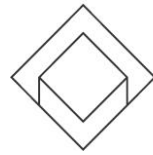
Foråret 12

Mads fortæller om sin skolegang i interviewet om, hvor han har gået i skole, før han kom til Brede i februar, som interviewet falder i maj. Han startede på Gammelgårdsskolen, men *"der blev jeg simpelthen mobbet ude"*. Så kom han på en ungdomspsykiatrisk afdeling i en større by i nærheden, hvor han boede i tre måneder. Dernæst gik han på kommunens egen specialskole i et år før den lukkede, og han kom i specialklasse på Brede skole, hvorfra han blev "sluset" til den sjette klasse på Brede skole, som vi følger i projektet. Mads fortæller, at det er bedre på Brede fordi han ikke havde ret mange venner på Gammelgårdsskolen. Og på specialskolen, hvor han gik før, fortæller Mads, at han følte sig alene: *" (...) fordi alle dem havde- Det var ikke- Deres følelser, de havde ude i (Specialskolen, ljh) var mere sådan, de var voldelige og sådan noget, og de- Lærerne kunne simpelthen ikke håndtere dem og sådan noget. Så jeg følte mig lidt ensom derude, så derfor er jeg meget glad for at komme herud."*

Da drengene i første interview spørges, hvordan det er at gå i deres klasse, er Mads den første til at svare: *" Øh, drengene har måske et stærkt sammenhold (...) Vi er alle sammen rigtig gode venner (...) vi hjælper hinanden rigtig meget"*. Mads' billede af drengenes samvær bakkes op af de to andre deltagende drenge, Arthur og Jonas.

Samtidig fortæller Arthur og Jonas om Mads, at han har *"lettere ved at blive mobbet"*. Dem fra syvende er ofte efter ham og de stopper ikke, selvom han beder dem om det. Når Mads bliver sur, går han. Arthur og Jonas fortæller, at de lader ham være, for de ved ikke hvad de ellers skal gøre. Mads oplever dog, at lige præcis de to drenge nogle gange kommer og snakker. Det, mener han, hjælper på situationen.

I klassen er det kun Rikke, der ikke stopper med at drille, selvom Mads beder hende om det. Drengene taler sig frem til, at det nok er fordi hun synes han er sød. Som Jonas siger: *" Ja, men*



det er der mange, der synes." Mads har som den eneste af de tre drenge en kæreste – de andre mener, Mads er blevet gladere efter at kæresten er kommet til.

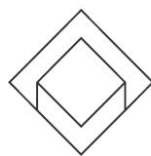
I interviewet med pigerne samme forår, fortæller de også om Mads' vej til deres klasse. Rikke mener, at det må være skidt for Mads og hans klassekammerater at blive delt ud på forskellige skoler. Rikke foreslår, at man burde kunne vælge at have en ven med ud på de nye skoler, så man i det mindste kender én. Det gode er, i Rikkens optik, at der ved lukning af specialskolen spares penge for "*(...) så er vi sikre på at vi ikke går under*". Pigerne synes at Mads passer ind i drengeflokken ligesom alle andre og fagligt er han "*virkelig dygtig (...) han taler non-stop*", og har ingen problemer. Derfor mener de ikke, at lærerne mærker det store til at han er kommet ind i klassen, rent fagligt set.

Hvad gælder det sociale mener pigerne at mærke, at Mads måske har lettere ved at blive irriteret end de andre drenge. Pigerne fortæller om en situation, hvor Mads havde sagt, at han gerne ville stå på mål, men så ændrede mening. Der bliver han ked af, at én af de andre drenge fastholdt, at han jo selv havde meldt sig til at stå på mål. Pigerne mener, at de ting, som dén drengegruppe irttesætter hinanden over, simpelthen rammer Mads mere, så han bliver ked af det. De mener også, at de andre drenge på dette tidspunkt har lært Mads at kende og at Mads selv er "*helt nede på jorden*". Mads har et øgenavn i klassen, "*Tumpe*" – ifølge pigerne ved han godt, at det er for sjov og han tager det som noget positivt. Samlet mener de, at Mads passer godt ind i klassen – dog synes Rikke nogle gange det er svært, for hun er den eneste, han bliver rigtig sur på og når lærerne ikke så det, fik hun nogle lammere af ham, så hun har blå mærker. På interviewtidspunktet er det stoppet, hvilket Rikke selv bevirkede ved at bede Mads lade være.

Efteråret 12

I anden interviewrunde - et halvt år efter - fortæller Artur og Magnus, at Mads er kommet over i en anden klasse. I drengenes perspektiv fik de ofte skylden hvis de var oppe og toppes med Mads, også selvom det er Mads selv der starter. Fx fortæller de om en volleyball-kamp, hvor Magnus var med til at juble over nogle point, der tilfaldt hans hold. Så blev Mads sur og tog en stol, som han ville kaste efter ham. Det er der en lærer der hører om, og Magnus fik skæld ud igen – "*ja, jeg ved egentlig ikke hvorfor?*". Drengene fortæller, at Mads til dem har ytret ønske om at komme ind i klassen igen. De mener, at han måske skulle have været længere i specialklassen før han blev sluset helt ind i deres klasse og de er af den holdning, at det samlet må have været et ret svært forløb for Mads, med rækken af skoleskift og nu også klasseskift.

I interviewet med pigerne fortæller de om, hvordan de mener at Mads driver drengene fra deres klasse til vanvid. Samtidig mener de, at drengene er grove overfor Mads og kalder ham alt muligt skidt: "*Ja det, også fordi de synes nogen gange det er lidt sjovt at se på at han bliver så skide*



vred over, altså, små ting. Så derfor, det er jo også, altså, det er jo ikke så smart, fordi de ved det jo godt, drengene, de andre drenge de ved jo godt hvordan han har det." Pigerne mener, det må være svært for Mads, for han kommer fra steder, hvor han måske var den mest normale til nu at være anderledes. I frikvartererne sidder Mads ofte alene på biblioteket. Der sidder Gitte også og hun har oplevet, at Mads har fortalt hende om problemer han har haft. Rikke mener nu at han er fin at snakke med og han hjælper hende med at finde gode bøger.

Foråret 13

I tredje interviewrunde fortæller Rikke og Arthur om Mads, at han virker til at være faldet godt til inde i den anden syvende klasse.

Lærernes blikke og forståelser omkring Mads

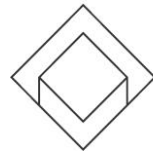
Foråret 12:

Her fortæller lærerne om Mads, der er kommet ind i sjette klasse, at det går over al forventning. Mads startede i specialklasse på skolen og er nu sluset over i en normalklasse, hvor han - hvad angår det faglige niveau - passer fint ind. Da Mads startede, led han meget af angst, men ved samtaler med en ressourceperson er det dulmet.

Indslusningen af Mads fra specialklasse til normalklasse er gået lidt hurtigere, end lærerne havde håbet og de mener nu at mangle ressourcer til at støtte Mads. Det har blandt andet den betydning at Bente, klasselæreren, fx bruger meget tid på at løse konflikter i fritiden og i timerne, fordi Mads er blevet presset for hurtigt.

Lærerne fortæller videre at den sjette klasse, Mads kom ind i, var karakteriseret ved et bredt socialt spektrum, hvor børnene har mange forskellige kompetencer og er gode til at rumme de forskellige former for adfærd, der er i klassen. Børnene var rigtig gode til at rumme Mads og forældrekredsen er åben omkring det; der var snakke på forældremøder om inklusion og om, hvad man kan gøre for at hjælpe hinanden. Det gik i starten rigtig godt, men udvikler sig så i anden retning.

Mads' situation i klassen og klassens dynamikker beskrives her af Bente: "Så vi kom simpelthen flyvende fra start både med børn og forældre og voksne og lærere, og jeg synes også, vi var godt rustet både af de lærere, der havde haft ham specielt derovre, (i specialklassen, ljh) øh, i starten af skoleåret og fik nu med over- en medhjælper over i starten. Og så, øh, kom han rigtig godt med bogligt også, klarer sig super godt og får lavet tingene, og de bakker meget op derhjemme. Og så efter- Nu har vi kørt to tre måneder, hvor han har været på fuld tid, og det, altså, alt i alt så er det en solstrålehistorie, men nu er vi nået dertil, hvor han så også vil ind og

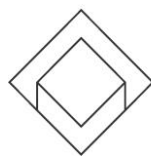


have sin plads i klassen. Han vil ikke bare være den der nye dreng i klassen. Nu vil han også ind og have en rolle, og han har det her- har haft det her angst, og det betyder også, at han er meget kontrolfikseret, og han har meget brug for systemer. Og de har skullet rumme ham som den der, der var lidt udenfor, og han skulle have meget firkantede mønstre og ting og sager, men han kan ikke rumme dem lige nu, som dem der kommer til at stille en mælk på hans bord eller kommer til at lægge noget der eller kommer til at røre ved en af hans ting og sådan nogle ting. Det er vanskeligt for ham nu, og det er også vanskeligt for ham, hvis vi som voksne siger "nu skal du aflevere den vanddunk, for den må du ikke have i timerne.". Så kommer han til at skal være politibetjenten for klassen. Så tager han vanddunken væk fra dem og giver den til de voksne, og det giver bagslag på ham, for det betyder, at de andre børn begynder at se ham som politibetjent, og han siger "nu er der ingen, der kan lide mig", fordi så har han det her bløde sind også, der gør, at han kommer til at græde, og så bliver han flov over det, fordi når man går i sjette, og man kommer til at græde i timerne (...) Og så er der et nederlag. (...). Og øh, det gør selvfølgelig ondt, og så tror han ikke, der er nogen, der kan lide ham, og så er der en proces i nu her at være i normalzonen, hvor vi jo pludselig er én til 18 i stedet- eller én til 19 i stedet for, øh, én til fire, hvor der var mere voksenkontakt. Vi er jo nødt til nu, når han får en oplevelse den, sige "okay, så må du lige gå ud, AA, jeg skal lige have dem her i gang og så, øh, kommer jeg ud til dig om lidt". Og det kan han så også godt. Så sidder han selvfølgelig uden for og græder, indtil man kommer, men- og hulker og bliver helt opløst, men, øh, men så er han i den der "der er ingen, der kan lide mig"-zonen igen, og det er alle de andres skyld, fordi i den her klasse der makker man ikke bare lige ind, og der er alle ikke, øh, ikke bare gode til at stoppe med det samme, hvis der bliver sagt stop og så videre, og det er jo deres rummelighed, det er der- det vi elsker ved dem, og deres, øh, på kryds og tværs boltring, som gør dem super gode socialt i forhold til hinanden. Og så bliver han presset i det, fordi han har brug for det her med at "det er sådan her, der er rigtig, og det er sådan her, der er forkert".

Bente fortæller at hun om det, at arbejde med inklusion omkring Mads og resten af klassen, tænker, at det er en udfordring i hendes hverdag – i modsætning til at tænke "Åh nej, vi magter ikke opgaven". Udfordringen består, ud over det praktiske arbejde i klassen, i at reflektere over, hvor Mads mon har det bedst.

Efteråret 12:

Her fortæller AKT-lærer Valdemar om, hvordan Mads' forløb virkelig har været en solstrålehistorie. Det var et stort arbejde " (...) at få ham gjort klar" og at få ham over i normalklassen. Som eksempel på, hvordan Mads blev støttet, fortælles om et rødt kort og et gult kort som Mads kunne give læreren som en markering af, om han i en given situation havde det rigtig svært (det røde kort) eller om det var ved at blive svært (det gule kort). Der var en lang



periode, hvor det gik rigtig godt men nu, i efteråret 12, er det blevet svært igen. Lærerne håber at det kører sådan nogenlunde for Mads resten af tiden i syvende, indtil børnene skal videre på andre skoler. I timerne går det rigtig godt for Mads, det er i frikvarterer mm at det går galt. Der er ifølge Bente sket det, at" (...) *nyhedsinteressen er faldet lidt for ham, hvor de egentlig rummede ham, og rummede ham, og rummede ham, og hver gang han græd, hvilket han gjorde ofte, og hver gang han skældt ud over nogle andre, så gik alle ind og tog parti for ham, fordi det var også synd for ham, og fordi de andre skulle rumme ham og inkludere ham. Men selv dem som så har trofast inkluderet ham et halvt år, dem er han urimelig overfor nu, og det vil sige, at han ikke har den der helle-gruppe nu. (...) de har brug for pause fra ham, det er også derfor han ikke lige er en del af det sociale i frikvartererne længere, og han ved også godt at det er en god idé, fordi han er ved at have brændt alle sine broer. (...)*. Matematiklæreren indskyder: "Han er ganske uhyggeligt selvretfærdig".

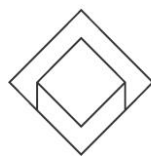
Lærerne gør, for at løse situationerne, det, at de snakker med Mads alene og de er i tæt kontakt med forældrene. Dertil er der koblet en medarbejder på fra SUS-teamet, som taler med Mads om, hvor langt han egentlig er kommet på et år og de arbejder med at undersøge hans relationer til de andre børn.

I foråret 13 deltager ingen af Mads' lærere i interviewet pga. skolelockout.

Mads – forskellige blikke på barn, der kommer fra specialskole

I forhold til børnenes, herunder Mads' egne, fortællinger om Mads korte tid i sjette klassen kan man i lyset af Wengers tre faktorer se følgende:

- Det beskrives som et betydningsfuldt indhold i klassefællesskabet, at Mads er kommet til. Fortællingerne om Mads som ny i klassen fylder i de første to interviewrunder og drengene beskriver alle i det første interview, at de har et godt sammenhold. Pigerne kan også godt lide Mads.
- Børnene fortæller om, hvordan de, i den korte periode Mads er i klassen, engagerer sig i hinanden omkring forskellige ting som f.eks. sport. Pigerne fortæller om situationer, hvor de godt kan lide at tale med Mads. Det bakkes op af en af drengene at Mads er populær ved pigerne.
- Af børnenes fortællinger fremgår, at de har et repertoire af fælles historier og begivenheder, de identificerer sig som deltagere i. Hvor det i den første interviewrunde er fortællinger om, hvordan det er godt at Mads er kommet ind i klassen og at det fungerer, ændrer fortællingerne sig i anden interviewrunde til, at det ikke rigtig fungerer. Børnene er af den mening at Mads bliver nemt sur – drengene mener, at han bliver sur over ingenting. Pigerne mener at drengene er grove overfor Mads. Rikke og Mads ender tilsyneladende ofte i indbyrdes konflikter.

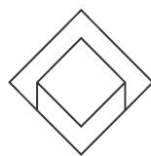


I forhold til Madsens pointe om, at deltagelse i fællesskaber er forbundet med læring der gør, at man kan ændre position i fællesskab ser det ud til, at Mads ændrer position i den sociale dimension i børnenes klassefællesskab, så han går fra at være budt velkommen og at være et kærkomment og deltagende medlem af klassefællesskabet til på sin vis ikke at passe ind. I lyset af Madsens tilhørsfællesskab ser det ud til, at Mads på kontinuummet normalitet – afvigelse får en afvigende position i fællesskabet. Det ser ud til, at han ikke kan deltage konstruktivt i de forhandlinger, hvori nye normer skabes – enten fordi han ikke selv kan eller fordi fællesskabet ikke forstår hans forhandlingsposition.

Hvad angår de voksnes blikke på Mads, ses i fortællingerne i foråret 12 beskrivelser af, hvordan Mads' første tid i klassen gik rigtig godt, det var en "solstrålehistorie" og de kom rigtig godt fra start, selvom indslusningen fra specialklassen gik lidt hurtigere end lærerne kunne have ønsket. I de fagprofessionelles beskrivelser ses, hvordan relationen mellem Mads og klassefællesskabet var præget af, at den samlede klasse gerne ville, at Mads faldt godt til, de "rummede ham og rummede ham". Det er en klasse, som af de fagprofessionelle beskrives som karakteriseret ved et bredt socialt spektrum, her forstået som at fællesskabet er præget af diversitet og forskellighed. Og Mads ville virkelig gerne passe ind i klassefællesskabet. Efter et stykke tid vil Mads gerne ændre position, så han ikke ses som den nye elev mere. Det ønske - og den adfærd Mads udviser heromkring - ser ud til at kollidere med de strukturer, der er i klassen. Det ser ud til, at de fagprofessionelle forklarer det med, at Mads ikke har opøvet den responsivitet som skal til, for, at han kan forholde sig til de andre børns udspil som udtryk for deres ønsker og behov samtidig med, at han kan markere sig selv og sine ønsker. Mads skal, ligesom de andre børn, være social deltager, hvilket indebærer, at han skal kunne sammensætte sit eget deltagelsesmønster, så det opfylder både hans og andres behov⁹⁴. Adgangsbetingelsen til klassefællesskabets sociale dimension er, at Mads kan overholde de sociale regler og normer som regulerer børnenes indbyrdes samspil. Det lykkes ikke for Mads at lære de regler og normer, og han ender med end ikke at have nogle at være sammen med i frikvartererne. I tredje interviewrunde er Mads, muligvis som følge heraf, flyttet til parallelklassen.

Analysen og analyser af analyser er nu fremstillet i forskellige former og i det følgende afrundes projektet.

⁹⁴ Madsen, 2005:318



Opsamling af fund og tendenser – afrunding af projektet

Projektets formål var i udgangspunktet at undersøge følgende:

1. Hvilke politiske overvejelser ligger bag inklusionsprojekterne og hvilke tiltag igangsættes så socialrådgiveres, læreres og pædagogers viden og kompetencer ud i inklusionsarbejdet styrkes?
2. Oplever udsatte og ikke udsatte børn samt voksne omkring dem, dvs. de udsatte børns socialrådgivere, børnenes lærere og sfo- hhv. klubpædagoger, at inklusion sker?

Spørgsmålene skulle munde ud i viden om følgende:

- 1) hvordan særligt børn, men også de professionelle omkring børnene i kommunale folkeskoler, ser og deltager i inklusion, når udsatte børn ikke længere ekskluderes, men indgår som elever på lige fod med alle andre elever. Det vil sige viden om hvilken verden, hvilke blikke og hvilke forståelser, børn møder i deres hverdag samt viden om, hvordan børn selv oplever deres hverdag.
- 2) hvilken viden og kompetencer socialrådgivere, lærere og pædagoger finder det nødvendigt at trække på i denne hverdag, så forskelle håndteres "bedst muligt" og børns deltagelse i fællesskaber sikres.

Kort beskrivelse af Solkøbing i relation til inklusion på folkeskoleområdet

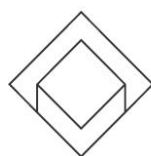
Beskrivelsen her baserer sig på kvantitative data og på opsamling af hvilke politiske overvejelser, der ligger bag inklusionsprojektet i den deltagende kommune samt af, hvilke tiltag der er gjort for at støtte de fagprofessionelles arbejde omkring inklusion.

Solkøbing har ca. 22.000 indbyggere, heraf ca 3100 undervisningspligtige børn. Der er otte skoler i kommunen, i projektet følges børn og fagprofessionelle fra de tre af skolerne. Klasserne vi fulgte kan kort beskrives som følger:

Brede skole landsbyskole med ca. 300 børn i 0.-7. klasse.

Vi fulgte seks børn i 6. og 7. klasse, før de flyttede til Skt. Knud Skole i 8. klasse. Klassen, børnene gik i, havde følgende karakteristika i relation til vores projekt:

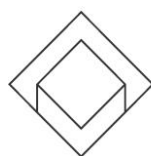
Antal børn der kommer fra specialskoler, har diagnoser eller på anden vis vurderes som	3 elever i 2011/2012 2 elever i 2012/2013.
--	---



støttefordrende.	
Børnefravær:	
Sjette klasse	Fra 1. aug. 2011-31. jan. 2012 i alt 65 fravær (49 syg + 16 lovlige)
Syvende klasse	August 2012 / juni 2013: 206 fraværdsdage. (en elev syg i ca. 3 mdr.)
Personalefravær	2011/12: 2 læ. 19 sygefravær 2012/13: 2 læ. 45 sygedage

Pilevangen skole

Antal børn der kommer fra specialskoler, har diagnoser eller på anden vis vurderes som støttefordrende.	3 elever i 2011/2012 2 elever i 2012/2013. 1 elev i 2013/14
Børnefravær:	
Tredje klasse	52 ulovlige fraværdsdage 7 lovlige
Fjerde klasse	171 sygedage - 48 ulovlige fraværdsdage 15 lovlige fraværdsdage
Femte klasse	104 sygedage 11 ulovlige fraværdsdage 34 lovlige fraværdsdage
Personalefravær	2011/12: 3 lærere 7 sygefraværdsdage 2012/13: 3 lærere 6 sygefraværdsdage 2013/14: 3 lærere 12 sygefraværdsdage

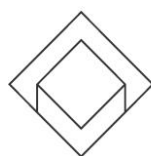


Skt. Knud Skole

Antal børn der kommer fra specialskoler, har diagnoser eller på anden vis vurderes som støttefordrende.	I Gruppe B alle elever I 2012-2014 ingen i 1.-3. klasse
Elevfravær:	2.c i 2012/13: 70 sygedage, 35 lovlige, 84 ulovlige (18 elever) 3.c i 2013/14: 56 sygedage, 30 lovlige, 22 ulovlige (17 elever) Gruppe B i 2012/13: 35 sygedage, 4 lovlige (4 elever) Gruppe B i 2013/14: 32 sygedage, 26 lovlige, 6 ulovlige (5 elever)
Personalefravær	2012/13 (2 lærere) i 2.c: 13,5 sygedage 2013/14 (2 lærere) i 3.c: 24 sygedage, 4 omsorgsdage, 5 barn syg 2012/13 (2 lærere) i Gruppe B: 6 sygedage, 5 barn syg 2013/14 (2 lærere) i Gruppe B: 2 barn syg, 4 dages skolerejse m/anden klasse

Politiske beslutninger omkring inklusion og tiltag omkring kompetenceudvikling

Hvad angår politiske beslutninger omkring inklusion og tiltag i forhold til kompetenceudvikling i relation til arbejdet med inklusion, beskrives disse i forskellige dokumenter, herunder projektbeskrivelsen for *SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing*. SUS er betegnelsen for inklusionsprojektet i Solkøbing, som nærværende forskningsprojekt fik lov at følge i børns perspektiv. Undervejs i processen er projektbetegnelsen fjernet og inklusionsarbejdet betegnes nu som *Inklusion i Solkøbing*. Beslutningen om den nye organisering, som SUS var, blev taget i 2010 og stod på to tidligere undersøgelser, der anbefalede dels at samle udbud af specialtilbud så ensartet og god rådgivning kunne sikres, dels at fokus på ressourceanvendelsen på området skal skærpes. Af de mål, der opstilles for SUS, er særligt det første af relevans for projektet her: *"Flest mulige børn skal kunne inkluderes i det almene skoletilbud i det nære miljø"*. Dette mål er relevant, fordi der i nærværende projekt netop spørges til, hvordan et repræsentativt udsnit af Solkøbing Kommunes skolesøgende børn oplever mulighed for deltagelse, når flest mulige børn skal inkluderes i det almene skoletilbud. Konkret indebærer "flest muligt" at Solkøbings egen specialskole med 15 pladser blev nedlagt fra skoleåret 2011/2012 samt at der i den nye organisering skulle findes pladser til de 55 børn, der i 2010 modtog eksterne specialskoletilbud. Samlet var hensigten at det ud af de ca. 3100 skolepligtige børn i Solkøbing blot var 25-30 børn der skulle modtage tilbud uden for folkeskolerne.



Hvad angår det, at støtte de fagprofessionelles kompetencer og viden omkring arbejdet med inklusion, arrangeredes fra kommunalt hold et ugelangt *Kick-off* før skolestart i august 2011, hvor SUS-projektet startede. Kick-off'et tog form som et én-uge langt kompetenceudviklingsforløb med inklusion som tema. 281 lærere, pædagoger og ledere fra kommunen deltog. I forhold til nærværende projekts undersøgelsesfelt er særligt pointen om, at 97,2 % af deltagerne i den efterfølgende evaluering mente, at temaet inklusion er meget relevant og 94,9 % af deltagerne fandt, at temaet blev behandlet på en sådan måde, at det biddrog til kvalificering af det pædagogiske arbejde på deres skoler. Der er i forskningsprojektet ikke kendskab til andre tiltag omkring kompetenceudvikling fra centralt hold i perioden forår 2012-forår 2014, hvor vi besøgte skolerne.

Af den endelige evaluering af SUS fra december 2013 fremgår, hvad angår det, at flere børn skulle inkluderes i det almene skolemiljø, at der hos fagprofessionelle er en oplevelse af, at flere børn inkluderes i folkeskolen. Der er i kommunen to opgørelser over inklusionsprocenten. Én viser en stigning i antallet af børn, der ekskluderes fra normaltilbuddet både inden for kommunens grænser og uden for. Disse tal kom frem, mens nærværende projekt var i gang. Et nyt databehandlingssystem peger på en modsat tendens, og det drøftes i kommunen hvilke data der er valide. Det står uden for dette projekt at behandle den del.

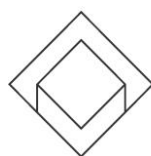
Opsamling af, hvordan de deltagende børn kan siges at have oplevet deres mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber gennem årene samt hvilke tendenser, der træder frem når man ser samlet på fortællingerne

Hensigten med projektet var undersøgelse af, hvordan blandt andre børn oplever deres mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber. I semistrukturerede, open-ended interviews med i udgangspunktet 18 børn, spurgte vi til børnenes oplevelser omkring deltagelse i forskellige fællesskaber i deres skolehverdag. Ud af de 18 børn deltog i alt 14 børn enten fire eller fem gange ud af de i alt fem interviewrunder, fordelt over 2½ år.

I vores analyser af de transskriberede interviews tog vi afsæt i dels de fire fællesskaber i Bent Madsen refleksionsmodel omkring inklusion, dels ved Étienne Wengers tre faktorer til deltagelse:

1. fælles indhold, der opleves som betydningsfuldt for deltagerne
2. et gensidigt engagement af en vis varighed, hvor deltagerne deler viden og erfaringer med hinanden
3. et repertoire af fælles historier og begivenheder som deltagerne kan identificere sig med

Med dette teoretiske afsæt kunne vi tematisere de fællesskaber, børnene beskrev, og vi kunne undersøge, hvordan det i de valgte teoretiske perspektiver kan siges, at børn oplever deres



mulighed for deltagelse. Her skal fremhæves det paradoks, at det, vi i projektet kalder børnenes perspektiv, altså deres fortællinger om deres oplevelser, i projektet fremskrives af tre voksne i et voksenalgt teoretisk perspektiv.

Der findes i sagens natur ikke ét klart svar på, hvordan de 14 børn oplever deres mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber. Alle de mange fortællinger, vi har mødt, antager hver især deres egen form. For at samle trådene i alle disse fortællinger, har vi lagt forskellige snit i analyserne, ud fra hvilke temaer, børnene bragte op i alle de interviews, de deltog i. Fortællingerne er her i baggrundsartiklen fremstillet i fem cases, hvorfra de centrale pointer omkring deltagelsesfaktorerne samt muligheden for at ændre position i fællesskaberne er hentet til denne opsamling.

Børnenes fortællinger i forhold til de tre faktorer for deltagelse

I det følgende samles børnenes pointer, hvad angår oplevelser af mulighed for deltagelse ud fra Wengers tre faktorer, der medvirker til at opretholde og understøtte praksisfællesskaber.

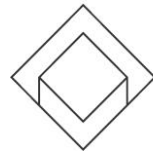
Børnenes fortællinger om fælles indhold, der opleves betydningsfuldt for deltagerne

Af de tre faktorer, træder særligt det betydningsfulde indhold frem. Og af alle de temaer, børnene aktualiserer i interviewene, er det særligt deltagelse i tilhørsfællesskaber med andre børn og deltagelse i arbejdsfællesskaber, der går igen. Det vil sige, at det er temaer omkring den sociale og den faglige dimension i klassefællesskabet, der løbende aktualiseres.

Hvad angår deltagelse i tilhørsfællesskaberne, fremhæves i Pelles fortællinger det, at danne venskaber med børn i samme specialklasse som én selv, samt forskellen på at høre til i specialklasse i forhold til at høre til i normalklasser, herunder ønsket om at være normal.

På kryds og tværs i fortællingerne ses det som betydningsfuldt at høre til i grupper/fællesskaber bestående af andre af samme køn. Børnene, særligt i casen med Tine m.fl., fortæller også om samværsformer i klassen som betydningsfuldt indhold – også når der er tale om samværsformer præget af drilleri og af børn, der står uden for fællesskaber. Det optager børnene i en sådan grad, at det fylder deres fortællinger og fortrænger andet indhold, fx omkring den faglige dimension af klassefællesskabet.

Alexander m.fl. fortæller om det, at kunne deltage i legefællesskaber som betydningsfulde. I et par af interviewene fortæller de deltagende børn samstemmigt om *forskelle* på, hvad de hver især ser som betydningsfuldt i legesammenhænge og det fremstår som vigtigt for dem, at forhandle sig frem til, hvordan legene så kan fungere. Når det ikke lykkes at forhandle sig frem til et fælles betydningsfuldt indhold, som i eksemplet med Mathilde og Alexander, ses, hvordan Alexander på sin vis kommer til at stå uden for legene.



I forhold til arbejdsfællesskaber fortæller børn i flere af casene om voksnes interventioner omkring det, at understøtte deres deltagelse i fællesskaber med fagligt indhold, som betydningsfuldt. Når det ikke lykkes at forhandle sig frem til et fælles betydningsfuldt indhold i de voksensatte rammer for undervisningen ses, hvordan børn kan trække sig, f.eks. i Pelles case.

I flere af fortællingerne, f.eks. hos Mathilde, pigerne i 3.-5. klasse og hos børnene fra 6.-8. klasse fremhæves det faglige niveau og ønsket om at være dygtig også som betydningsfuldt. Læring og det at tilegne sig ny viden ses som betydningsfuldt. Der ses dog også eksempler på det modsatte: Alexander ønsker ikke at være dygtig, da det potentielt kan medføre ekstra arbejde.

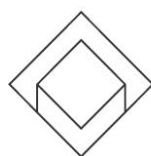
Dertil kommer børnene med karakteristikker af og fortællinger om, hvad den gode lærer kan. Humor fremhæves som et væsentligt træk, ligesom det at handle retfærdigt er af stor betydning.

Sidst skal fremhæves, hvordan arbejdsfællesskabet hos 3.-5. klasserne først kan træde frem som betydningsfuldt, når tilhørsfællesskabet og den sociale dimension i klassen fungerer. Er den sociale dimension præget af uklarheder og mistrivsel, tager det al børnenes opmærksomhed.

Børnenes fortællinger om gensidigt engagement af en vis varighed, hvor deltagerne deler viden og erfaringer med hinanden

Hvad angår denne faktor omkring deltagelse; at børnene over tid engagerer sig i at dele viden og erfaringer med hinanden og med fagprofessionelle omkring dem, er det et fælles træk, at børnene i høj grad engagerer sig i de forskellige fællesskaber, der er omkring dem. Der ses engagement når det er fællesskaber af positiv karakter - som når de store drenge fortæller om hvordan de er sammen i frikvartererne. Og der ses engagement, når der er tale om fællesskaber af mere negativ karakter - som til eksempel i fortællingerne fra 3.-5. klasse, hvor klassefællesskabet er præget af drilleri og af karakteristikker af andre børn som afvigende. Børnene engagerer sig uanset og de deler viden og erfaringer om, hvordan hverdagen former sig omkring disse fællesskaber.

I Pelles fortællinger træder det frem, hvordan et engagement over tid mellem børn i specialklasserne i fortællingerne ser ud til at fremme tilhørsforholdet imellem børnene og omvendt; hvordan det at være i specialklasse mindsker muligheden for at dele erfaringer og viden med børn i normalklasserne, hvorved Pelle modvilligt kommer til at stå uden for både den sociale og den faglige dimension i normalklasserne. Hos Pelle ses også, hvordan han i de første interviews udviser engagement omkring skolearbejdet og deler viden og erfaringer med de andre børn i gruppe B om arbejdsopgaver. Men over tid fortæller han, at han trækker sig fra at dele viden og erfaringer med både børn og fagprofessionelle og engagementet daler. Pelle kommer derved til at stå uden for den faglige dimension også i specialklassen.



Hvad gælder Alexander, Mathilde og Thor ses i deres fortællinger kontinuerligt, hvordan de engagerer sig i hinanden til dagligt og hvordan de har delt viden og erfaringer i deres første skoleår. Kun et sted står de to uforstående overfor den tredjes fortællinger om at blive drillet. Også i det faglige er de engagerede – dog på forskellig vis og i forskellig grad: Mathilde ser ud til at dele de faglige målsætninger, der sættes af fagprofessionelle. Alexander godtager dem delvist, men forbeholder sig ret til selv at definere, hvornår han skal engagere sig dele viden og erfaringer med andre hvilket han gør, når han finder indholdet betydningsfuldt.

Tine, Maria, Lars og Line fortæller også om engagement og om delte erfaringer og viden med et klassefællesskab, hvor den sociale dimension er af negativ karakter. De fortæller ikke om engagement i den faglige dimension af klassefællesskabet, altså i arbejdsfællesskabet, før til sidst, hvor den sociale dimension begynder at antage positiv karakter.

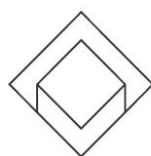
I Rikkens, Gittes og Helles fortællinger understreges betydningen af det gensidige engagement. Alle pigerne ser mulighed for deltagelse i pigefællesskabet som noget betydningsfuldt. At Rikke har stået udenfor pigefællesskabet ses som noget, der skal ændres til mulighed for deltagelse i stedet. Temaet behandles på forskellig vis og pigerne taler i interviewene om det som "løst" – men det ser ud som om, at Rikke ikke oplever samme engagement fra de andre piger, som hun selv lægger i det, f.eks. skifter hun i hvem hun går med, for ellers bliver det kedeligt.

Arthur og Magnus' fortællinger er, hvad angår temaet drengegruppen, stærkt præget af engagement og af, at de deler erfaringer fra forskellige fællesskaber og viden om disse med hinanden. Det træder i deres fortællinger frem hvordan de mangler det, da de flytter skole og hvordan de så engagerer sig i at dele viden og erfaringer med hinanden og de nye klassekammerater igen. Drengene fortæller også om situationer med andre drenge, hvor det ikke lykkes og hvor de opgiver. Hvad gælder det faglige indhold, engagerer drengene sig markant mere i dette i 8. klasse og de fortæller om, hvordan de prioriterer at være i klassefællesskabet for at kvalificere deres arbejde.

Børnenes fortællinger om repertoires af fælles historier og begivenheder som deltagerne kan identificere sig med

Børnenes fortællinger rummer et væld af forskellige begivenheder og fælles historier som de identificerer sig med. I det følgende ses eksempler fra de gennem tiden prioriterede temaer.

Pelle identificerer sig med at være én, der hjælper de andre børn i specialklassen med det faglige. I løbet af årene skærpes identifikationen med de andre B-gruppe børn, så han både socialt og fagligt føler sig normal sammen med dem. Fagligt har han et ønske om at prøve af, om han vil kunne identificere sig med begivenheder i normalklasseregi, fordi han gerne vil have samme faglige støtte, som han mener man får i normalklasser. Pelle vil gerne være dygtigere.



Hvad gælder Alexander, Mathilde og Thor, har de mange fælles historier med forskellige identifikationspunkter, men der sættes en forskel omkring, hvilken identitet man tager på sig som skoleelev. Mathilde deler en formodet skolesat målsætning omkring læring og dygtiggørelse som centralt i hendes skolegang. Den historie identificerer Alexander sig ikke med, han ser i højere grad sig selv som en enegænger, der selv definerer det betydningsfulde. Det har den betydning, at Alexander på sin vis står på kanten af arbejdsfællesskabet og f.eks. er placeret alene ved tavlen, ifølge Mathilde fordi han larmer.

Der fortælles også hos børnene om fællesskaber, hvor børnene ser sig selv som dem der står som deltagende i fællesskabet og andre børn som udenfor. I f.eks. fortællingerne fra 3.-5. klasse ses, hvordan begivenheder, der leder til at der skabes ro i klassen, giver en fælles historie om nu at kunne være normal, som pigerne identificerer sig med.

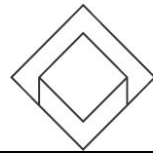
I Rikkens fortælling ses, hvordan det, at hun mangler fælles historier og begivenheder sammen med de andre piger, ikke giver hende noget at identificere sig med i det pigefællesskab, der ses på Brede. Da hun kommer på Skt. Knud møder hun andre unge, der giver hende historier og begivenheder at knytte an til og identificere sig med, så hun nu ikke længere skal være "skuespils-Rikke".

For de store drenges vedkommende gælder, at det repertoire de har mellem sig af rutiner, historier og måder at gøre ting på, f.eks. at være sammen på, står stærkt i deres drengefællesskab og de har klart en identitet som medlemmer af deres indbyrdes fællesskab, hvor deres gensidige engagement reflekteres.

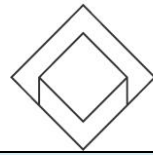
Fund og tendenser gengivet i matrix

Samlet er det af væsentlig betydning, at der af børnenes fortællinger kan tolkes forskellige grader af deltagelse. Altså at børnenes beskrivelser af de tre faktorer kan ændre sig, så til eksempel engagementet kan stige eller falde eller man kan lykkes mere eller mindre med at etablere fælles historier. På samme vis kan børnene beskrive, hvad der tolkes som mulighed for deltagelse i nogle fællesskaber i løbet af skoledagen, men mangel på mulighed for deltagelse i andre. Mulighed for deltagelse er *ikke* en statisk størrelse.

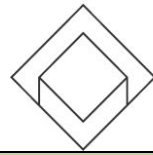
I projektet undersøgte om børnene fortalte om ændrede positioner i de fællesskaber, de tematiserede over tid. Som det fremgår af matrixen nedenfor, fortæller de deltagende børn om mulighed for deltagelse i nogle fællesskaber i deres skoleliv, men mangel på deltagelse i andre, og deres fortællinger rummer beskrivelser af stigende og faldende mulighed for deltagelse i det samme fællesskab.



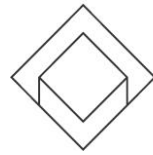
Mulighed for Barn/ børn + tema deltagelse	Stigende mulighed for deltagelse	Faldende mulighed for deltagelse	Uændret mulighed for deltagelse
Pelle	Pelle	Pelle	Pelle
Deltagelse i undervisning, også set i forhold til det faglige niveau i normalklasser		Resignerer i forhold til at fortælle de fagprofessionelle om sine oplevelser og erfaringer ind i det faglige arbejde	
Venskaber med B-gruppekammerater			Bevarer perioden igennem venskaber med andre børn fra B-grupperne.
Om at være i B-gruppe i forhold til at være i normalklasser			Pelle ser sig selv som at han hører til i B-grupper og ikke i normalklasser. Han vil gerne være i normalklasse.
Tre børn 1.-3. klasse	Tre børn 1.-3. klasse	Tre børn 1.-3. klasse	Tre børn 1.-3. klasse
Oplevelse af mulighed for deltagelse i værdi- og tilhørsfællesskaber			Alexander tillægger ikke indholdet i fællesskaberne samme betydning som de andre børn og går enten i forhandling herom eller trækker sig.
Samarbejdsrelationer			Alexander og Mathilde har igennem



og -former			de fem interviews vidt forskellige opfattelser af, hvordan samarbejde bedst forløber. Thor placerer sig imellem dem.
Fire børn 3.-5. klasse	Fire børn 3.-5. klasse	Fire børn 3.-5. klasse	Fire børn 3.-5. klasse
Voksnes interventioner			De voksnes interventioner hjælper dem ikke til at ændre positioner
Samvær i klassen			Fællesskaber der i de første fire interviews er præget af drilleri og udelukkelse. Drillerierne fylder mindre i femte interview, hvor fortællinger om arbejdsfællesskabet træder frem.
Tre piger 6.-8. klasse	Tre piger 6.-8. klasse	Tre piger 6.-8. klasse	Tre piger 6.-8. klasse
Pigegruppen, særligt i Rikkes perspektiv	Rikke oplever stigende mulighed for deltagelse i relationer til andre piger.		
Pigernes oplevelser af, hvad en god lærer gør for at understøtte deres mulighed for deltagelse i både sociale og faglige			Pigerne beskriver samme niveau af mulighed for deltagelse i arbejdsfællesskaber.



sammenhænge			
Tre drenge 6.-8. klasse	Tre drenge 6.-8. klasse	Tre drenge 6.-8. klasse	Tre drenge 6.-8. klasse
Samvær med andre i fritiden		Falder gennem årene - i ottende klasse er de ikke rigtig sammen med venner i fritiden	
Venskaber og drengegruppen			Drengene fortæller i alle interviews om mulighed for deltagelse i drengegrupper. De fortæller også løbende om fællesskaber udenfor drengegruppen som de ikke helt ved hvordan de skal håndtere.
Drengenes blik på lærerne i forhold til at understøtte mulighed for deltagelse i arbejdsfællesskaber			Ligger stabilt igennem årene som mulighed for deltagelse. Drengene giver karakteristik af, hvad lærere kan gøre for at understøtte deres deltagelse. Humor er vigtigt.



Hvordan kan de fagprofessionelle siges at understøtte børns mulighed for deltagelse samt fortællinger om, hvad der virker modsat.

Spørgsmålene, der skal svares på i denne sammenhæng er, hvordan de fagprofessionelle oplever børnenes deltagelsesmuligheder i en kommune med inklusion på dagsordenen, samt hvilken viden og hvilke kompetencer, der fagprofessionelle trækker på i deres hverdag, så forskelle håndteres bedst muligt og børns deltagelse i fællesskaber sikres.

Som nævnt tidligere, er der i projektets interviews med fagprofessionelle fortællinger om, hvordan børns deltagelsesmuligheder sikres, ligesom der er fortællinger om det modsatte. Begge former for fortællinger er behandlet i projektet, ligesom der i det følgende konkluderes på begge.

Som ved børnenes fortællinger, får de voksnes fortællinger lov at stå uimodsagte på den vis, at vi ikke har bedt børnene forholde sig til, om for eksempel fortællinger om konkrete tiltag fra de fagprofessionelles side har virket befordrende for selvsamme børns deltagelsesmuligheder. De fagprofessionelles udsagn er taget for pålydende og fortællinger om det, som de ser som understøttende for børns deltagelsesmuligheder, er tolket som netop det. Og omvendt; når de fagprofessionelle har fortalt om, at noget virker ekskluderende er det tolket som netop det.

Først en opsamling af fortællinger omkring det, der understøtter børns deltagelsesmuligheder.

Fagprofessionelles fortællinger om, hvad der understøtter børns deltagelsesmuligheder

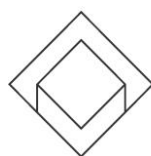
Der ses fire forskellige temaer omkring det at understøtte børns mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber:

1. Konkrete tiltag omkring børnene
2. Organisatoriske tiltag
3. Samarbejde, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse
4. Karakteristika ved de fagprofessionelle, der "kan" inklusion

Det følgende er en sammenskrivning af disse fortællinger set i lyset af NVIEs pointer omkring inklusion.

Ad 1: Konkrete tiltag omkring børnene

Hvad gælder de konkrete tiltag omkring børnene, der fremmer børnenes deltagelsesmuligheder træder også hos de fagprofessionelle, som hos børnene, to dimensioner frem: den sociale og den



faglige dimension omkring klassefællesskabet. Det går igen i fortællingerne om "det der virker", at lærerne som fagprofessionelle er orienterede imod det faglige – men hvis de fornemmer/hører om/ser at børn mistrives eller står uden for de sociale fællesskaber i klassen, så forholder de sig aktivt til situationen og søger at løse det.

Den sociale dimension:

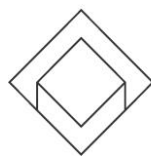
Der træder mange forskellige løsningsforslag frem omkring det, at sikre børnene deltagelsesmuligheder i den sociale dimension. Særligt ses, hvordan de fagprofessionelle:

- a) Etablerer rammer, hvor sociale fællesskaber kan opstå om et betydningsfuldt fælles tredje (det kan være lego, hyttetur, festudvalg eller klassefester). I lyset af Wengers tre faktorer for deltagelse, understøttes altså begivenheder, hvor børnene kan dele viden og erfaringer og etablere fælles historier, de kan identificere sig med.
- b) Tolker normer og regler for det enkelte barn og for fællesskabet, samtidig med at de arbejder med at definere forskellige roller i fællesskabet. Det ses f.eks. omkring Philip og de andre børn i specialgruppen eller i syvende klasse, hvor der kommer et nyt barn til fra specialtilbud – her taler de fagprofessionelle med alle børn om, hvad der sker i forskellige situationer i fællesskabet. Hensigten er, at skabe forståelse mellem børnene og at understøtte, at børnene oplever deltagelsesmuligheder i den sociale kompleksitet som præger fællesskaberne.
- c) Arbejder med at sikre børnene mulighed for at blive anerkendt som deltagere i forhandlinger af de normer, som præger klassefællesskabet. Det ses f.eks. i Anders' fortælling om, hvordan det for ham er ok at børnene ikke alle er hinandens bedste venner – men de skal kunne acceptere hinanden og han handler, hvis han hører om mistrivsel. Så indkaldes børnene til møder og Anders regulerer børnenes muligheder for at indtage forhandlingspositioner. Herved får børnene muligheder for at sammensætte forskellige deltagelsesmønstre, som de kan gøre til deres egne, individuelle dannelsesprocesser. Hensigten er igen at børnene skal opøve social sensitivitet, så de kan se andres behov samtidig med at de hævder egne behov og ønsker.

Den faglige dimension:

Omkring den faglige dimension fortæller de fagprofessionelle om, hvordan de understøtter børns deltagelsesmuligheder. Særligt ses disse tendenser:

- a) At det i specialklasser særligt er Nintendo- og computerspil, der kan ses som indhold, der træder frem som betydningsfuldt for den samlede gruppe. Her er det de daglige, faste rutiner, der udgør en massiv form for støtte til børnene i forhold til, at fremme



en vis grad af engagement i det at være i klassen sammen. I casen anvendes begrebet, at barnet skal kunne "være i det" og det står uklart i analysen, hvad der egentlig ligger i at "være i det". Pædagogens rolle er i specialklassen særligt at være der som støtte, og at kunne se det fraværende i det nærværende, så det forebygges at situationer ender der, hvor de ikke fungerer for det enkelte barn.

- b) Også omkring de større børn ses, hvordan de fagprofessionelle bringer emner ind i den faglige dimension, som kan betragtes som betydningsfulde af børnene (konfirmation, min familie, linjefag, idræt). Det ses, hvordan de fagprofessionelle arbejder med forskellige gruppedannelser, så børnene får mulighed for at gøre erfaringer med at arbejde sammen og kan få opbygget forskellige historier sammen som de kan identificere sig med.
- c) Den faglige dimension af klassefællesskabet ses som omdrejningspunkt for social inklusion på den vis, at børnenes deltagelse bygges op omkring det faglige indhold som betydningsfuldt.

Ad 2: Samarbejde, der i de fagprofessionelles perspektiv understøtter børns muligheder for deltagelse

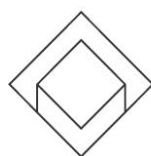
Her træder særligt følgende pointe frem:

- a) Sparring med kolleger, med ledelse og fx ressourcepersoner samt teamsamarbejde med kolleger, hvor man kan tale om alt og hvor der er enighed om målet for arbejdet, understøtter integration af specialpædagogisk viden i det daglige arbejde omkring inklusion. Det er i udveksling af historier, viden og erfaringer omkring arbejdet med inklusion, at opgaven løftes.

Ad 3: Organisatoriske tiltag

Her fremhæves følgende:

- a) Det element i SUS – Special-Undervisningscentret i Solkøbing, der indebærer mulighed for sparring ved psykologer én gang om måneden. Den fagprofessionelle kan på mødet bringe situationer omkring børn op, som så drøftes med psykologen.
- b) Frirummet; et lokale bemandet af AKT-lærere, som børn må komme til, når de har brug for pause. Nogle børn har f.eks. fribilletter til Frirummet, som de selv kan udløse. Frirummet drives i et forebyggende perspektiv ud fra tanken, at hvis børn med behov for det kommer i de små klasser, ser man dem ikke så meget i de store klasser. På en anden skole ses et lignende tilbud (ressourcecentret). I lyset af NVIEs pointer skal her fremhæves at, afhængigt af hvilket tanksæt og hvilke tilgang der lægges ned over tiltag som Frirum og Ressourcecentret, kan det også ses som integrationstiltag, altså tiltag hvor barnet skal ændre sig for at kunne komme tilbage til klassefællesskabet.



Ad 4: Karakteristika ved de fagprofessionelle, der "kan" inklusion

De i fortællingerne nævnte karakteristika kan siges at stå på den præmis, at de er "på jagt" efter inklusionsprocesser; der ligger i beskrivelserne en afgørende bestræbelse på at tage udgangspunkt i børns særlige forudsætninger, så deres udviklingspotentialer kan realiseres i almene fællesskaber med den støtte, der skal til for at fællesskabet fungerer. De fagprofessionelle, der arbejder ud fra beskrivelserne under dette punkt tager afsæt i almenpædagogikken (og -didaktikken) og tilstræber at lægge skinner ud, så alle børn kan deltage i betydningsfulde fællesskaber og have relationer i almene fællesskaber.

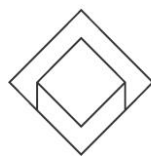
Fagprofessionelles fortællinger om det, der *ikke* understøtter børns mulighed for deltagelse

I en stor del af interviewene findes fortællinger om det, der ikke lykkes i og omkring arbejdet med inklusion. I flere af disse interviews tales om "den etiske grænse" – den grænse, der overskrides, når arbejdet tager form af eksklusion i stedet for inklusion. Det fører til afmagt og dermed mangel på mulighed for at skabe deltagelsesmuligheder for børnene. Når den etiske balance tipper, lykkes det ikke længere for de fagprofessionelle at stille fællesskaber til rådighed, hvor der kan tales om fælles indhold som opleves betydningsfuldt eller et gensidigt engagement, hvor der deles viden og erfaringer. I analyserne kan nogle steder argumenteres for, at der skabes et repertoire af fælles historier og begivenheder, som deltagerne kan identificere sig med, men det er et fællestræk ved disse historier og begivenheder at de har negativ betydning og handler om mistrivsel, ensomhed, eksklusion mv blandt børn og voksne.

Disse fortællinger om, hvad der ses som forklaringer på, at arbejdet omkring inklusion ikke lykkes, er kategoriseret under fire temaer:

1. Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/kompleksitet, som hos informanterne opleves som et uundgåeligt vilkår i "normalområdet"/samfundet
2. At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses
3. Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv) bevirker mangel på deltagelsesmuligheder for børn
4. Organisatoriske forhold der modvirker inklusion

Endvidere ses i projektet to dele, som ikke kategoriseres på samme vis som ovenfor. Det er dels socialrådgivernes stemme, dels fortællingen om Mads, der kommer fra en specialskole og ind i den sjette klasse, projektet følger. De to dele lod sig ikke på samme vis indfange i de første analyser: socialrådgivernes fortællinger fordi de står meget perifert i forhold til de andre fagprofessionelles udsagn. Derfor er de analyseret frem som faggruppe, så det sikres at det socialfaglige perspektiv er med. Fortællingerne om Mads adskiller sig, fordi det egentlig er andres fortællinger om hans deltagelse ind i klassefællesskabet, der findes i projektet. Men de er



med, fordi det er en klar case på, hvilke blikke og forståelser, der møder børn, der kommer fra specialskoler og ind i den almene folkeskole.

Først opsamling af kategorier fra de fagprofessionelles fortællinger:

Ad 1: Manglende evner hos barnet i forhold til at håndtere den uforudsigelighed/kompleksitet, som hos informanterne opleves som et uundgåeligt vilkår i "normalområdet"/samfundet

At inklusion ikke lykkes, tilskrives i disse fortællinger manglende egenskaber og evner hos barnet, der kategoriseres/typificeres som "inklusionsbarn" eller barn med diagnose som angst, ADHD eller OCD. Her tager arbejdet form af eksklusionsprocesser, fordi diagnosen bruges stemplende og stigmatiserende, så barnet bliver lig med sin diagnose.

For at modvirke eksklusion skal diagnoser bruges på den vis, at den viden, de giver om barnet *suppleres* med pædagogisk og lærerfaglig viden om, hvad der skal til for at barnet/børn kan deltage i hverdagens fællesskaber. Altså viden om, hvad der får fællesskaber til at fungere som inkluderende fællesskaber.

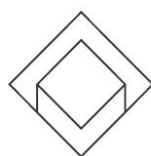
Ad 2: At børn med afvigende adfærd tager for meget af lærerens/pædagogens tid, så andre børns mulighed for deltagelse begrænses

Her ses fortællinger om at det, at børn med afvigende adfærd har plads i almene fællesskaber, rammer andre børn derved, at de fagprofessionelle ikke har mulighed for at understøtte deres deltagelsesmuligheder, fordi deres arbejde retter sig mod børnene med afvigende adfærd. I den sammenhæng er det en central pointe fra NVIE, at der i denne forklaring på mislykket inklusion ligger en antagelse om, at det er de "velfungerende" børn der yder til og i fællesskabet, og at de andre børn forstyrrer eller ødelægger mulighederne for de "velfungerende".

Ifølge Madsen/NVIE er den centrale inklusionsorienterede opgave derimod at udvikle alle børns sociale ansvar over for hinanden ved, at den fagprofessionelle selv viser hvordan man omgås hinanden med respekt for forskellighed og viser, hvordan man støtter hinanden i vanskelige situationer. Endvidere anbefales det at tale om, at alle har særlige forudsætninger og at disse forskelligheder skaber mulighed for at lære af hinanden - som også beskrevet af de fagprofessionelle under det, de mener virker inkluderende.

Ad. 3 Lærerens og pædagogernes manglende kompetencer/redskaber (viden, redskaber mv) bevirker mangel på deltagelsesmuligheder for børn

De fagprofessionelle peger i denne kategori på, at de til tider oplever at mangle viden, ressourcer og redskaber i arbejdet omkring inklusion. Én af de mekanismer, der understøtter eksklusionsprocesser er netop, ifølge NVIE, monofagligheder med begrænsninger. Med det menes, at ingen faglighed alene kan lykkes med inklusion – inklusion fordrer, at flere fagligheder



inddrages, fx psykologisk, sundheds-, special- og socialpædagogisk og medicinsk faglighed⁹⁵. Netop det flerfaglige samarbejde er blandt forudsætningerne for at lykkes med inklusion, som også anført af de fagprofessionelle, når de peger på at sparring mellem kolleger, ledelse og ressourcepersoner ses som medvirkende til at skabe deltagelsesmuligheder for børn.

Ad. 4 Organisatoriske forhold der modvirker inklusion

Her nævnes særligt behovet for organisatorisk opbakning og forankring omkring det at få mere viden og flere redskaber omkring inklusion frem. Her peges eksplicit på, at den specialpædagogiske forståelse og det flerfaglige samarbejde ønskes styrket. NVIE pointerer at den daglige ledelse spiller en væsentlig rolle i forhold til organisering af den nødvendige viden og støtte i hverdagen. Som følge af den mangel på viden og ressourcer, som de fagprofessionelle giver udtryk for i denne kategori, opleves mangel på redskaber og specialpædagogisk viden til at kunne modvirke, at børn isoleres fra deltagelse i almene fællesskaber. Herved træder eksklusionsmekanismer i kraft.

Socialrådgivernes stemme

Her træder særligt to pointer frem:

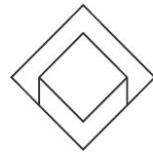
- Socialrådgiverne står uden for arbejdsfællesskabet omkring inklusion som findes på skolerne blandt lærere og pædagoger
- Det bevirker, at to aspekter ikke ses i projektets empiriske materiale:
 - dels at den understøttende funktion socialrådgiverne kunne tilbyde i forhold til skolernes arbejde med inklusion ikke ser ud til at findes i praksis (som den beskrives i interviewene her)
 - dels, at det helhedsorienterede blik, fx i forhold til samarbejde med forældre, socialrådgiverne repræsenterer, ikke træder frem i fortællingerne

Hvad NVIE's pointer angår, er netop brobygning mellem det almene og det særlige i forvaltningsstrukturer i kommunalt regi fuldstændigt centralt i forhold til at understøtte inklusion. Det risikerer man at modvirke, som samarbejdet beskrives i nærværende projekt.

Mads – blikke og forståelser omkring en dreng, der kommer fra specialskole

I denne del, om det, der ikke understøtter børns deltagelsesmuligheder, findes også fortællinger fra og om Mads. Mads har været i og på forskellige specialtilbud før han kommer til sjette/syvende klassen på Brede Skole. Efter et lille år flytter Mads til parallelklassen.

⁹⁵ Madsen, 2009:25



Centralt i disse fortællinger står det, at individet, her Mads, skal kunne være social deltager og kunne sammensætte sit deltagelsesmønster, så det passer ind i klassefællesskabets normer og sociale regler. Trods alle bedste intentioner fra både børn og fagprofessionelle, lykkes det ikke for Mads og for fællesskabet at mødes i disse forhandlinger. Mads ender med at stå helt i periferien af den sociale dimension i klassen for til sidst at skifte klasse.

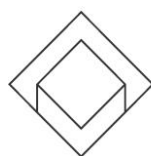
Pointer, der træder frem ved gennemlæsning af samtlige analyser af interviews med fagprofessionelle

Ved gennemlæsning af alle analyser og delkonklusioner omkring de fagprofessionelles fortællinger, træder dertil en række tendenser frem som afslutningsvist skal fremhæves:

- Det betydningsfulde indhold for de fagprofessionelle når de arbejder med inklusion vedrører, som hos børnene, på forskellig vis både den sociale dimension og faglige dimension i klassefællesskabet.
- De fagprofessionelle ser ud til at tale om to former for arbejdsfællesskaber:
 - Ét, der er præget af viden om inklusion forstået som teorier og redskaber til at lykkes med inklusion, men som de fagprofessionelle mener, er for lidt til stede og
 - Ét, der allerede findes i praksis og hvor de fagprofessionelle lykkes med tiltag, der fremmer børns deltagelsesmuligheder. Her trækker de samlet set på den viden og de kompetencer, de har som følge af deres uddannelser til lærere, pædagoger og socialrådgivere.
- at socialrådgiverne ser ud til at spille en meget perifer rolle i arbejdet omkring inklusion på skolerne
- at der ser ud til at være en form for begrebsforvirring omkring hvad inklusion kan siges at være: f.eks. i udsagn som "Kan man inkludere så meget så det bliver til eksklusion", begrebet "inklusionsbørn" og at der er børn man "forsøger at rumme".

Diskussion af projektet

Grundlæggende kan man stille spørgsmålet om deltagelsesbegrebet fungerer som pejlemærke for, om inklusion sker. På den ene side viser projektet, at der i analyseoptikken Madsen/Wenger træder fortællinger frem som viser, hvordan børnene oplever deres mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber og i forhold til de tre faktorer. På den anden side indfanger projektets design ikke alle inklusionens mekanismer og lag – i familien, fritiden, økonomisk, politisk etc. - som de fremhæves af blandt andre NVIE/Madsen ved de syv eksklusionsmekanismer og fem inklusionsmekanismer. Det vil sige, at nok giver projektet netop det, der er hensigten, et billede af, hvordan børn fortæller om deres oplevelser af mulighed for deltagelse i de år, vi følger dem. Men projektet kan ikke sige noget om, hvor vidt inklusion samlet set og både nu og i børnenes voksenliv, lykkes.



Det kan også diskuteres om projektet i højere grad skulle have koblet børnenes oplevelser med de fagprofessionelles, så vi kunne have holdt udsagnene om samme situationer/livet i klassen op imod hinanden. Det ville have givet et blik ind i, hvordan børn og voksne oplever de samme situationer; om til eksempel børnene oplever de fagprofessionelles tiltag omkring inklusion som netop understøttende for børnenes deltagelsesmuligheder. Det ville have givet et endnu mere nuanceret blik ind i skolelivet. Men det ville også have krævet et andet design, med for eksempel videooptagelser, så det sikres, at der tales ud fra samme situation.

Metodisk kunne projektet have foldet såvel Madsens refleksionsmodel som Wengers deltagelsesbegreb mere ud. Med Madsens greb om eksistentiel refleksion og Wengers om for eksempel perifer deltagelse, kunne børnenes oplevelser og deres individuelle deltagelsespositioner være nuanceret i højere grad. Dette ligger uden for projektets formåen set i lyset af antal respondenter.

Perspektivering

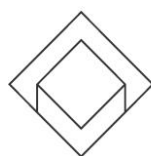
I afrundingen af projektet dukker mange perspektiver op, hvad gælder nye veje at gå med afsæt i projektets fund og tendenser.

Den umiddelbare vinkel at lægge i et videre arbejde ville være at undersøge, hvad der understøtter de tre faktorer omkring deltagelse. Det vil sige at undersøge, hvordan børns engagement kan understøttes, hvordan man kan hjælpe dem til at skabe fælles historier, understøtte deres forhandlingspositioner og så videre. Dette behandles i artiklen "*Børns perspektiv på inklusion – opsamling og anbefaling til videre arbejde med inklusion*" samt i undervisningsmaterialet udarbejdet til projektet⁹⁶.

I forlængelse af deltagelsesbegrebet og af til eksempel casen omkring Mads, ville det også være en interessant vinkel at undersøge, om der er situationer, hvor potentielle deltagere *ikke* kan lære af hinanden. Hvor deltagelse ikke er mulig for de tilstedeværende børn; hvor de ikke kan finde noget fælles at samles om og de ikke engagerer sig i hinanden?

En tredje vinkel er den at undersøge, hvad kvalitet i fællesskaber er. Det kan diskuteres om nærværende projekt, ved aktualisering af deltagelsesbegrebet, i tilstrækkelig grad udfolder HVAD børnene oplever mulighed for deltagelse i. Det fanges på sin vis i Line, Tine, Maria og Lars' fortællinger, at deltagelsesbegrebet ikke kun relaterer sig til inklusionsprocesser, men også kan

⁹⁶ Findes som nævnt indledningsvist i artiklen på socialstyrelsens hjemmeside <http://socialstyrelsen.dk/born-og-unge/uddannelse/forskning-og-udvikling/resultater>



omhandle eksklusionsprocesser. Det ville være interessant med undersøgelse af, hvad de fagprofessionelle ser som kvalitet i særligt den sociale og den faglige dimension af fællesskaber.

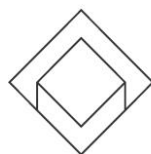
En fjerde vinkel er den omkring socialrådgivernes rolle i projektet. Projektet hviler, ved NVIE og Madsens pointer, på en forståelse af at inklusion også er betinget af samarbejde mellem kommunernes forskellige forvaltninger. Temaet behandles i artiklen *"Socialrådgiveres rolle i og omkring inklusion i folkeskolen – et eksempel fra en kommune"*, hvor der også fremstilles forslag fra andre kommuner og andre lande til, hvordan et samarbejde kan tage sig ud.

En femte vinkel ses ved til eksempel Alexanders pointe om, at han ikke vil være klog for det vil afføde ekstra arbejde. Han vil bare gerne være sig selv. Hvad betyder det ind i en folkeskole, der i stadig højere grad arbejder med målstyret undervisning? Dette behandles i artiklen: *"Målstyring kræver blik for kompleksiteten"*⁹⁷.

Et sjette tema, der kan arbejdes videre med, er de to arbejdsfællesskaber som ser ud til at forme sig i de fagprofessionelles fortællinger, et teoretisk og praksis-*fjernt* arbejdsfællesskab og et praksis-*nært* arbejdsfællesskab, udviklet sammen med af de fagprofessionelle selv og med afsæt i den viden og de erfaringer som er til stede. Temaet behandles i artiklen *"Hvad er god inklusionspraksis?"*⁹⁸. De fagprofessionelles forskellige faglige perspektiver behandles dertil i artiklen *"Kampen om Slagmarken"*.

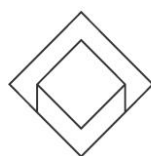
⁹⁷ <http://socialstyrelsen.dk/born-og-unge/uddannelse/forskning-og-udvikling/resultater>

⁹⁸ Ibid.



Litteraturliste

- Jørgensen, P.S. (2000): Introduktion. Børn er deltagere – i deres eget liv I: *Børn som informanter. Antologi*. København V, Børnerådet pp.9-22
- Kampmann, J. (2000): Børn som informanter og børneperspektiv. I: *Børn som informanter. Antologi*. København V, Børnerådet pp.23-54
- Krogstrup, H.K. (2011): *Kampen om Evidens*. København K, Hans Reitzels Forlag
- Madsen, B.(2005). *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Madsen, B. (2009): Om at vide hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik der inkluderer. I Pedersen, C. (red.): *Inklusionens Pædagogik. Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Hans Reitzels Forlag, København, p. 11-40.
- Tetler, S. (2004): Delagtighed – et specialpædagogisk kernebegreb? I: Egelund, N. (red.) *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København NV, p.57-68
- Ramian, K. (2007): Hvordan vælges casestudiedesign og cases. I: *Casestudiet i praksis*. Aarhus, Academica pp. 81-90.
- Wenger, E. (2004): "Praksisbegrebet" og "Mening" og "Fællesskab" I: *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag, København, pp: 59-105



Bilag

Bilag 1 - opgørelse over deltagende børn og fagprofessionelle

Deltagende børn

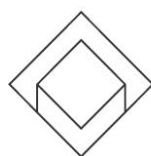
B-gruppen Skt. Knud skole

Tid/Navn	Pelle	Markus	Rihad
Forår 12	X	X	X
Efterår 12			X
Forår 13	X		
Efterår 13	X	X	X
Forår 14	X		
I alt	4	2	3

1.-3. klasse Skt. Knud skole

Tid/navn	Thor	Alexander	Mathilde
Forår 12	X	X	X
Efterår 12	X	X	X
Forår 13	X	X	X
Efterår 13	X	X	X
Forår 14	X	X	X
I alt	5	5	5

6.-8. klasse Brede og Skt. Knud



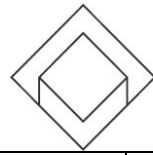
Tid/navn	Gitte	Helle	Rikke
Forår 12	X	X	X
Efterår 12	X	X	X
Forår 13	X	X	X
Efterår 13	X	X	X
Forår 14	X	X	X
I alt	5	5	5

6.-8. klasse Brede og Skt. Knud

Tid/navn	Arthur	Mikkel	Magnus	Jonas	Mads
Forår 12	X			X	X
Efterår 12	X	X	X		
Forår 13	X		X	X	
Efterår 13	X		X	X	
Forår 14	X		X	X	
I alt	5	1	4	4	1

3.-5. klasse Pilevangen

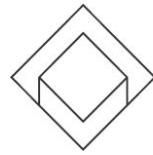
Tid/navn	Tine	Melanie	Thomas	Maria	Louise	Lars
Forår 12	X	X	X	X	X	X
Efterår 12	X	X		X	X	X
Forår 13	X			X		X



Efterår 13	X			X	X	X
Forår 14	X			X	X	
I alt	5	2	1	5	4	4

Deltagende fagprofessionelle

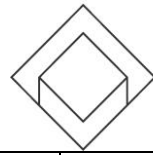
Tid/profession	Pædagoger	Lærere	Socialrådgivere
Forår 12	1 fra Pilevangen 1 fra Skt. Knud	2 fra Pilevangen 2 fra Skt. Knud 2 fra Brede	6
Efterår 12	2 fra Pilevangen 2 fra Skt. Knud	2 fra Pilevangen 2 fra Skt. Knud 3 fra Brede (herunder en AKT-lærer)	2 på Pilevangen 1 på Brede
Forår 13	1 fra Skt. Knud 2 fra Pilevange	1 AKT-lærer fra Brede (de andre lærere var lock-outede) 1 fra Skt. Knud 2 fra Pilevangen	1 på Skt. Knud 1 på Pilevangen
Efterår 13	2 fra Pilevangen	4 fra Skt. Knud + en tilkaldevikar 1 fra Pilevangen	1 på Pilevangen 2 på Skt. Knud
Forår 14	2 fra Pilevangen 1 fra Skt. Knud	1 fra Pilevangen 3 fra Skt. Knud	



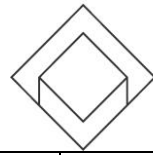
Bilag 2 – Interviewguides

Børn

Forsknings-spørgsmål	Kammerat er	Læring	Oplevelse af kontakt til lærere og pædagoger	Selvforståelse – hvordan passer jeg ind og hvem er jeg i denne klasse	Deltagelse og beskyttelse	Nu og før
<p>Fælles indhold, der opleves som betydningsfuldt for deltagerne</p> <p>Et gensidigt engagement af en vis varighed, hvor deltagerne deler viden og erfaringer med hinanden</p> <p>Et repertoire af fælles historier og begivenheder som deltagerne kan identificere sig med</p>	<p>Hvad laver du sammen med dem fra klassen?</p> <p>Er der forskel på, hvem du er sammen med i skolen og i fritiden?</p> <p>Hvordan finder I ud af hvad I skal lave?</p> <p>Hvad gør I når I er sammen?</p>	<p>Hvad laver I i timerne?</p> <p>Hvad er dit bedste fag?</p> <p>Hvilket fag lærer du mest i?</p> <p>Hvem arbejder du godt sammen med når I arbejder?</p>	<p>Prøv at beskrive dine lærere – hvad gjorde, hvad kan du godt lide at din lærer gør – hvad kan du ikke så godt lide?</p> <p>Hvordan danner dine lærere grupper?</p> <p>Hører alle børn i klassen efter når læreren</p>	<p>Hvad synes du om at gå i skole?</p> <p>Hvordan har du det når du kommer herhen?</p> <p>Er der noget du glæder dig til?</p> <p>Går tiden hurtigt i timerne?</p> <p>Hvornår bliver du glad i maven?</p>	<p>Prøv at beskrive en situation, hvor du har været rigtig ked af det.</p> <p>Var der nogen der hjalp dig?</p> <p>Prøv at beskrive en situation, hvor du blev rigtig glad.</p> <p>Er der nogen i klassen,</p>	<p>Prøv at beskrive hvordan det var at gå i skole sidste år?</p> <p>Hvordan er det at gå i skole nu?</p> <p>Er der sket forandringer i klassen inden for det seneste stykke tid?</p> <p>Hvordan ser forandringerne ud?</p> <p>Hvordan er</p>



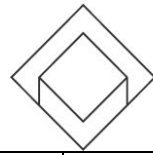
	Hvem bestemmer når I er sammen?	Hvordan finder du ud af, hvem du skal arbejde sammen med? Arbejder du sammen med de samme som du leger med?	siger noget? Hvad gør læreren når nogen ikke hører efter?	Hvornår bMathildeer du ked af det? Hvad vil de andre sige om dig? Er du en god kammerat? Hvad vil læreren fortælle om dig? Hvad gør du, når du er en god kammerat? Hvad så når du ikke er så god en kammerat, hvad kommer du så til at gøre?	der tit er kede af det? Prøv at beskrive hvordan det er? Hvad gør I? Hvad gør læreren?	det i klassen nu? Hvad gør læreren som er godt for at I skal bMathildee en god klasse?
--	---------------------------------	--	--	---	--	---



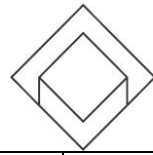
				Hvornår gør de andre noget du godt kan lide?		
--	--	--	--	--	--	--

Fagprofessionelle

Forsknings-spørgsmål	Kammerater	Læring	Oplevelse af kontakt til lærere og pædagoger	Selvforståelse - hvordan passer jeg ind som lærer/pædagog og i inklusionsarbejde	Deltagelse og beskyttelse	Nu og før
Fælles indhold, der opleves som betydningsfuldt for deltagerne	Hvad gør du for at børnene i gruppen/klassen har mulighed for fælles indhold som opleves betydningsfuldt? Kan du give eksempler?	Hvad er det for temaer, børnene kan samles om? Kan I give eksempler? Hvilke dele af jeres undervisning	Hvordan er jeres kontakt til børnene i klassen? Til klassen overordnet - generelt? Kan I	Hvordan har jeg det med at skulle arbejde med inklusion? Føler I jer udfordret? Er jeres fagligheder tilstrækkelige?	Føler I jer støttede i inklusionsarbejdet? Af leder? Af kolleger? Hvordan understøtter kommunen jeres arbejde?	Hvordan er jeres kultur på skolen? Har I arbejdet med at ændre jeres kultur på skolen? Kommer der en ny praksis hen ad



<p>Et gensidigt engagement af en vis varighed, hvor deltagerne deler viden og</p>	<p>Hvad gør du for at børnene leger</p>	<p>ng mener I at børnene kan mødes om?</p> <p>Hvilke dele kan de ikke mødes om?</p> <p>Er der børn, der har svært ved at mødes i de her fællesskaber?</p> <p>Hvordan er differentiering i spil i dagligdagen?</p>	<p>komme med eksempler?</p> <p>Hvad gør I?</p>	<p>Føler I jer udfordrede?</p> <p>Er der dage hvor du har det bedre</p>	<p>vejen?</p> <p>Hvem hjælper jer til det?</p> <p>Hvem går du til, når du føler</p>
---	---	---	--	---	---



erfaringer med hinanden	sammen også over tid?	Har børnene mulighed for at arbejde sammen over tid?	Er du alle børn hver dag?	med at være her end andre dage?	afmagt/når det er svært?	
	Hvad gør du for at ingen af børnene over tid føler sig uden for?	Hvordan sættes faglige fællesskaber sammen?	Er du nogen mere end andre?	Hvad fylder mest - arbejds glæde eller -lede?	Har I drøftelser i personalegruppen om arbejdslivet over tid/i det daglige?	Pågår der et kontinuerligt arbejde med inklusion?
Et repertoire af fælles historier og begivenheder som deltagerne kan identificere sig med	Er der børn, der altid har "dørklokkeroller"?	Blandes børnene?	Er der nogen børn der fylder mere i din bevidsthed?		For meget eller for lidt?	Kan du se en rød tråd?
	Hvordan arbejde I med det?	hvilke børn arbejder sammen hvornår?	Er der nogen børn du arbejder mere koncentreret på at opnå kontakt til end andre.			